

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DAVID SILVA BET

**TELEVISÃO E FORMAÇÃO NA ERA DIGITAL:
UM EXAME CRÍTICO DAS PRETENSÕES FORMATIVAS DO PROGRAMA
*SALTO PARA O FUTURO***

**SÃO CARLOS
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DAVID SILVA BET

**TELEVISÃO E FORMAÇÃO NA ERA DIGITAL:
UM EXAME CRÍTICO DAS PRETENSÕES FORMATIVAS DO PROGRAMA
*SALTO PARA O FUTURO***

Dissertação apresentada para Exame de Defesa como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, área de concentração em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin.

**SÃO CARLOS
2015**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B562tf Bet, David Silva.
Televisão e formação na era digital : um exame crítico das pretensões formativas do programa *Salto para o futuro* / David Silva Bet. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
187 f.
Acompanha Anexos em DVD.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Televisão na educação. 2. Formação cultural. 3. Semiformação. 4. Indústria cultural. 5. Televisão digital. 6. *Salto para o futuro* (Programa de televisão). I. Título.

CDD: 371.3358 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato David Silva Bet, realizada em 11/02/2015:



Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zúin
UFSCar



Prof. Dr. Ari Fernando Maia
UNESP



Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes
UFSCar

**Dedico esta dissertação à minha amada esposa Ana Carolina.
Este trabalho não seria possível sem o seu carinho e paciência.**

Agradecimentos

Agradeço ao prof. Antônio A.S. Zuin (Toni) pelas orientações e incentivo, aos professores Ari Fernando Maia e Luiz Roberto Gomes pelas preciosas sugestões por meio das bancas de qualificação e defesa, aos amigos e amigas do Grupo de Pesquisa “Teoria Crítica e Educação” da UFSCar¹ pelas fecundas discussões e a todos os docentes e companheiros de sala de aula da UFSCar que de algum modo contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço às famílias Bet/Alcântara e Alexandrino/Mendonça bem como aos amigos/Irmãos pela força e principalmente por compreenderem minha ausência nas confraternizações.

Agradeço aos professores de alemão e inglês Darlan e Jutta pela formação e pelas traduções de meus trabalhos.

Agradeço à equipe do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, sob coordenação da prof^a Sandra Ap. Riscal, pela oportunidade de atuar como professor/pesquisador do curso e pelo apoio material (concessão de bolsa).

¹ Endereço eletrônico do Grupo de Pesquisa: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8467753358871668.

Resumo

O oceano de imagens em tempo real, o acesso imediato às últimas notícias e a demanda contemporânea que exalta e exige os valores sociais ditos *positivos*, perpassam pelo exaustivo e embrutecedor processo de afirmação da cultura estabelecida. A televisão, nesse sentido, pode se converter em um poderoso veículo de contrabando ideológico em decorrência de seu alcance global. No entanto, a televisão poderia ser um instrumento de formação, desde que seus conteúdos e sua forma fossem devidamente preparados para esta finalidade. Nessa perspectiva e orientados pelas leituras de Theodor W. Adorno e Herbert Marcuse, propomos um exame acerca do *conteúdo* do programa de televisão educativa veiculado pela televisão e internet: “*Salto para o Futuro*”, da TV Escola (Ministério da Educação), bem como a observação das alterações técnicas, ou seja, da *forma* como são elaboradas e transmitidas as informações desse meio de comunicação em decorrência da emergência da tecnologia digital. O exame demonstrou que há predominância da Forma em relação ao Conteúdo uma vez que o episódio analisado articula suas mensagens por meio do formato de telejornal, que de antemão tende a garantir a adesão dos espectadores pela aparência de seriedade. Outro aspecto importante decorre da presença de um padrão discursivo das mensagens: o clichê do *professor especialista herói* que no futuro, por meio de um “salto” mágico sobre as contradições históricas e materiais do presente, salvará a educação com o uso da tecnologia. Com efeito, concluímos que o formato geral do programa *Salto Para o Futuro* não permite a oferta de *informações de esclarecimento*. Contudo, por meio da mudança radical da sua dinâmica – o rompimento da hierarquização formal pela relação tensional dialética do conceito de Formação – o programa poderia vislumbrar um horizonte pedagógico: um auxílio para revelar os mecanismos que impedem a recusa e a resistência do que é apresentado como se fosse *real*.

Palavras-chave: Formação Cultural (*Bildung*); Semiformação; Indústria Cultural; Televisão Educativa Digital. Programa Salto Para o Futuro.

Abstract

The sea of real-time images, the instant access to latest news and the contemporary demand that praises and requires the so-called *positive* social values pass by the exhausting and brutalized affirmation process of this established culture. Television, in this regard, can become a powerful vehicle of ideology exchange, due to its global reach. However, television could be an education tool, provided that its content and form are properly prepared to this end. Following these discussions, and guided by readings of texts by Theodor W. Adorno and Herbert Marcuse, we propose the analysis of the content of educational television program, transmitted by television and Internet, “*Salto para o Futuro*” (*Leap into the Future*, in Portuguese), on TV Escola (Ministry of Education), as well as the observation of technical changes, in other words, the way the information are structured and transmitted by this mean of communication, born as a result of the digital technology emergence. Analysis has demonstrated that there is Form predominance over Content since the analyzed episode articulates its messages via TV newscast format, which beforehand tends to ensure spectators adhesion by its serious aspect. Another important aspect comes from the presence of a discursive pattern in the messages: the *hero specialist teacher* cliché who in the future, by magically “jumping” over the historical and material contradictions in the present days, will save education by using technology. Finally, we conclude that the general format of the *Salto Para o Futuro* TV show (*Leap into the Future*, in Portuguese) does not allow the offer for *explanatory information*. However, through the radical change of its dynamics - disruption of the formal hierarchy by dialectic relation tension of the Formation concept - the program could envision an educational horizon: an aid to reveal the mechanisms that prevent the refusal and resistance of what is presented as if it were *real*.

Key words: Cultural formation (*Bildung*); Semi formation; Cultural industry; Digital educational television; Salto para o Futuro (*Leap into the Future*) TV show.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
PRIMEIRA PARTE:	12
Pressupostos teóricos	12
Capítulo I – Panorama histórico: sociedade e televisão	13
1. Racionalidade tecnológica e o comportamento na sociedade contemporânea	13
2. Cultura na esteira de produção: televisão, clichês e os tipos superficiais	23
3. <i>Conteúdo e Forma</i>	30
3.1 Fotografia e crítica: a imagem como tensão entre a morte e o ser percebido.....	31
3.2 Cinema: e o morto ainda se move	39
3.3 Televisão: um breve histórico	41
3.4 Categorias críticas: Adorno e a televisão	44
Capítulo II – Televisão e Formação	62
4. Tv educativa digital e programas pedagógicos	62
4.1 Televisão educativa: uma espécie de educação a distância?	72
Capítulo III – Esclarecimento e Formação.....	79
5. O conceito <i>Bildung</i> e o projeto de emancipação	79
SEGUNDA PARTE:	88
Interpretando o “Real” – pesquisa empírica e televisão.....	88
Capítulo IV – Metodologia e Materiais.....	89
6. Métodos.....	89
6.1 Materiais.....	90
6.2 Unidade Caso: O Programa Salto Para o Futuro	90
6.3 Amostragem/Episódios	91
6.4 Categorias de análise e procedimentos de investigação	92
Capítulo V – Resultados: O educativo programa <i>Salto Para o Futuro</i>	95
7. A produção de televisão: o que dizem os manuais?.....	95
7.1 O <i>Salto para o Futuro</i> : descrição e inferências.....	109
Conclusão.....	141
Referências Bibliográficas	146
ANEXOS.....	153

INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa dessa dissertação perpassa o interesse de compreender, sob as luzes da Teoria Crítica de Adorno, Horkheimer e Marcuse, o uso da televisão – essencialmente voltada à difusão das mercadorias da Indústria Cultural – para fins pedagógicos. Em que sentido esse formato de televisão é “educativo”? De antemão podemos afirmar que as mensagens educativas por meio da TV são formativas, semiformativas ou um pouco de ambas? Nessa medida, ignorar a televisão não problematizando seus *conteúdos* e *formas* é decididamente se opor ao entendimento de uma das maiores instituições disseminadoras de ideologias. Com efeito, não nos referimos apenas às ideologias políticas, econômicas, partidárias, religiosas ou culturais em sentido amplo, mas à tecnologia em seu sentido estrito – a ideologia contemporânea se reserva ao *culto da tecnologia*, que encerra em si mesma o princípio e o fim; faz do seu *conteúdo* de verdade uma mera sombra do esplendor da *forma* enquanto técnica.

A presente dissertação parte da reflexão acerca da seguinte questão que se converte em objetivo geral: a televisão pode ser um veículo de estímulos à *Formação Cultural Integral*, no sentido estrito do conceito de *Bildung*², como desenvolvido por Theodor W. Adorno? Para verificar essa indagação, propomos a análise de um episódio do programa de televisão educativa “*Salto para o Futuro*”, que compõe a grade da TV Escola, produzido pela TV Brasil – canal do Ministério da Educação – Brasil. Este programa é voltado especialmente à *formação continuada de professores e de gestores da Educação Básica* bem como à discussão dos temas gerais da educação contemporânea³.

Os objetivos específicos consistem em:

- Descrever sobre o imperativo da técnica como lógica da dominação a partir do conceito de *Racionalidade Tecnológica* (Marcuse, 1969).
- Examinar como a televisão e seus produtos, que a princípio são mercadorias provenientes da *Indústria Cultural* (Adorno, Horkheimer, 2006), poderiam ser utilizados para produção de TV educativa.
- Apresentar a atualidade das reflexões críticas de Adorno (1971; 1973; 2010a) sobre a televisão a partir da relação *conteúdo* e *forma*, para fins de análise do programa de televisão educativa *Salto para o Futuro*.

² A perspectiva da construção do conceito *Bildung* remonta o século XVIII – o Romantismo Alemão (Goethe foi um dos expoentes).

³ As informações sobre o programa *Salto Para o Futuro* descritas nesta pesquisa foram coletadas no site: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/>.

Orientados pelo referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade, propomos uma pesquisa estruturada metodologicamente em duas partes contemplando cinco capítulos.

Na primeira parte abordamos o desenvolvimento teórico da pesquisa dividindo-a em três capítulos:

Capítulo I – Contextualização e panorama histórico dos conceitos de *Racionalidade Tecnológica, Indústria Cultural e Conteúdo e Forma* (para televisão).

Capítulo II – Exposição das categorias do texto *Televisão e Formação* de Adorno (2010a), apresentação de breves comentários acerca das tecnologias telemáticas (era digital) e Educação a Distância (EaD).

Capítulo III – revisão das leituras e categorias entrevistas no texto *Teoria da Semiformação* de Adorno (2010b): os conceitos *Bildung e Halbbildung* e sua relação com a proposta de *Esclarecimento* de Kant.

A segunda parte da pesquisa está distribuída em dois capítulos e é dirigido à análise empírica dos *conteúdos* e da *forma* de um episódio do programa de televisão educativa *Salto Para o Futuro*, da TV Escola:

Capítulo IV – Metodologia e Materiais.

Capítulo V – Resultados: breves apontamentos acerca dos manuais de produção de televisão e exame do episódio “*A TV educativa entra no ar*”, da série “*TV e Educação: capítulos de uma história*”, produzido pelo programa de televisão educativa *Salto Para o Futuro*.

Na sequência, a Conclusão, as Referências Bibliográficas e os Anexos (protocolo de registro de programas televisivos e a descrição na íntegra do episódio examinado).

O interesse sobre o tema acima descrito envolve não a elucidação preliminar do que existe de (de) formativo na televisão, uma vez que isso parece evidente no âmbito de uma teoria social que questiona os elementos econômicos e históricos que fomentam os mecanismos de dominação. Ao contrário, buscamos observar se a televisão tem condições, de acordo com as categorias fundantes do conceito de Formação (*Bildung*), de ser um instrumento a serviço da emancipação humana, oferecendo a percepção das condições alienantes e brutais que determinam as relações da sociedade contemporânea.

Nessa medida, seguem os critérios adotados na análise divididos em três partes relacionadas: 1ª parte: *Forma* – o primeiro passo do exame consiste no conhecimento prévio dos meios de comunicação, em especial, as especificidades da produção de programação para televisão educativa. Destacamos três etapas: 1) detalhamento do

funcionamento técnico da TV; 2) a verificação do uso de estratégias de padronização dos conteúdos (repetição e paralelismos) – os *formatos televisivos*: telejornal, novelas, educativos, entrevistas, depoimentos, documentários, reportagens, etc.; 3) investigar as sete etapas do sistema da TV enquanto cinema doméstico (Adorno, 1971) e se os conteúdos do episódio examinado foram organizados de acordo com esta estrutura. 2ª parte: *Conteúdo* – a percepção e compreensão dos *efeitos sociais da televisão* perpassa pela elaboração e aplicação das categorias *psicanalíticas* e *psicodinâmicas* nas falas/declarações e imagens. Para Adorno (1973), estas revelariam a *estrutura de camadas múltiplas de significação* sob as quais as mensagens são construídas. Nesse aspecto, procuramos identificar os clichês, estereótipos, os padrões sociais, o pseudorealismo e as simplificações mecânicas largamente utilizados pela produção em televisão. 3ª parte: *Televisão Formativa* – Segundo Adorno (2010a), uma televisão com fins pedagógicos necessariamente deve estruturar sua programação em atenção a quatro “ações”: 1) O *desenvolvimento das aptidões críticas dos telespectadores* – promoção de debates, diálogos e múltiplos pontos de vista ancorados pela rigorosa medição conceitual. 2) O exercício do pensamento crítico: ressaltar a importância da reflexão para o *desmascaramento de ideologias*. 3) O conteúdo reflexivo tem por finalidade *proteger o indivíduo das falsas identificações*. 4) Oferecer subsídios críticos para questionar a *presunção da propaganda geral* – a direção das consciências⁴.

A relação dialética articulada entre as três partes nos permitiu perceber o *padrão discursivo* pelo qual o episódio analisado foi produzido: o do *professor especialista e herói* que deve lançar mão de novas “armas” para salvar a educação: a *tecnologia*. Longe de revelar a tensão *conteúdo e forma* que estes discursos assumem no contexto da Formação Cultural, o episódio analisado do *Salto Para o Futuro* parece reforçar a ideologia do progresso que ignora as condições histórico-materiais amplas do exercício da prática docente e que, por meio de um “Salto”, quase mágico, o presente poderia superar suas contradições.

⁴ Maiores esclarecimentos constam nos capítulos de metodologia e resultados desse texto.

PRIMEIRA PARTE:

Pressupostos teóricos

O pensamento unidimensional é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores⁵ de informação em massa. (MARCUSE, 1969a, p. 34)

⁵ Aqueles que fornecem, abastecem, decretam e ordenam.

Capítulo I – Panorama histórico: sociedade e televisão

1. Racionalidade tecnológica e o comportamento na sociedade contemporânea

“...aquilo que é não pode ser verdadeiro.” Aos nossos olhos e ouvidos bem adestrados, essa declaração é irreverente e ridícula, ou tão ultrajante quanto a outra, que parece dizer o oposto: “o que é real é racional”. No entanto, na tradição do pensamento ocidental, ambas revelam, em formulação provocadoramente resumida, a ideia de Razão que guiou a sua lógica. Mas ainda, ambas expressam o mesmo conceito, a saber, a estrutura antagônica da realidade, e do pensamento tentando compreender a realidade. O mundo da experiência imediata – o mundo em que nos encontramos vivendo – deve ser compreendido, transformado e até subvertido para se tornar aquilo que verdadeiramente é (MARCUSE, 1969, p. 125)

A compreensão da relação entre *Televisão e Formação* depende, a princípio, da elaboração prévia de considerações acerca do tempo/espaço histórico que produziu a demanda responsável pelo surgimento bem como das condições de existência desta relação. Nessa medida, apresentamos uma sintética abordagem sobre a lógica interna da sociedade contemporânea, hegemônica pelo seu alcance, administração e controle, mas longe de ser homogênea, uma vez que suas contradições internas podem ser convertidas em objetos de investigação crítico-reflexiva. Assim, se o conteúdo e a forma da televisão apresentam tão somente “o que a sociedade é”, produzindo e reproduzindo o *status quo*, seria forçoso afirmar que a perspectiva “*in-formativa*” dos programas televisivos se voltam à adaptação, acomodação e adestramento de seus espectadores, ou seja, são semiformativos em sua natureza. Contudo, não haveriam focos de resistência? A televisão, inserida e organizada a partir da lógica industrial da produção, estaria fadada a ser mais uma instituição a serviço do engodo do indivíduo? Que programação poderia romper com essa lógica e permitir o acesso a “informações de esclarecimento”? Em que perspectiva um programa de televisão educativo poderia ser chamado de formativo? Estas indagações orientaram a elaboração do trabalho que se segue.

Uma lógica *antilógica*, logo, estéril e irracional em sua natureza exploratória – estes parecem ser os termos cujas bases sustentam o modo como são organizadas as estruturas administradoras das instituições da contemporaneidade.

A história do pensamento filosófico/científico ocidental, segundo Marcuse (1969a), desenrolou-se em torno da construção objetiva dos meios e procedimentos mais adequados para compreender o *real como racional*: a elaboração da lógica. Com efeito,

esta operação perpassa a conceituação da Razão, da Verdade e da Realidade bem como a elucidação do antagonismo entre os mundos subjetivo e objetivo. [...] Razão é o poder subversivo, “o poder do negativo” que estabelece, como Razão teórica e prática, a verdade para os homens e as coisas – isto é, as condições nas quais os homens e as coisas se tornam o que realmente são [...] (MARCUSE, 1969a, p. 125). Contudo, a ideia de Razão moderna, ou seja, a que se desdobrou com os avanços técnico/científicos sob a prerrogativa do cálculo e da medida, culminou no surgimento de uma nova concepção de realidade: a *racionalidade tecnológica*.

A investigação do caráter totalitário dessa perspectiva conduziu Marcuse a perceber que esta “nova” lógica se converteu na lógica da dominação. Do ponto de vista metodológico, o desvelamento dessa ideologia – “do universo operacional fechado da civilização industrial desenvolvida” – revela as bases da estrutura do pensamento unidimensional⁶ que atenua as contradições ao passo que harmoniza a tensão entre o aniquilamento e a vida. Nessa medida, a análise do *real* [...] é focalizada na união (e na separação) da teoria e da prática, do pensamento e da ação no processo histórico – um desdobramento da Razão teórica e prática numa só [...] (MARCUSE, 1969a, p. 126).

A ideia de Razão contemporânea decorre de um projeto histórico específico: as fases pré-tecnológica e tecnológica conservam os conceitos de Homem e de Natureza que, em certa medida, são perpetuados na tradição ocidental. Marcuse (1969a, p. 126) argumenta:

As tendências estabilizadoras entram em conflito com os elementos subversivos da Razão, o poder do pensamento positivo com o do negativo, até que as realizações da civilização industrial avançada conduzam à vitória da realidade unidimensional sobre toda a contradição.

Dessa forma, retomar o modelo clássico de dialética significa inferir sobre o modo

⁶ Em termos sintéticos, o pensamento unidimensional se caracteriza pela aceitação imediata das “coisas tais como são” mediante a identificação com os padrões de comportamento socialmente produzidos como se estes decorressem de estruturas formais universais, eternas e mutáveis. Nessa medida, a capacidade da Razão em exercer seu “poder negativo” é solapada mediante rearranjos psicológicos de ações positivas, de afirmação e conformidade com o *status quo*. Com efeito, a positividade do real rechaça o método de compreensão da realidade através da perspectiva de uma dialética negativa, uma vez que esta se propõe a romper os véus ideológicos que obscurecem as condições objetivas e materiais condicionantes da Cultura no seu ambiente real: o jogo de forças contraditórias iminentes do processo histórico. Para Marcuse, o pensamento unidimensional é uma *falsa consciência*: [...] o espaço para a prática histórica transcendente que está sendo barrado por uma sociedade na qual tanto os sujeitos como os objetos constituem instrumentos num todo que tem a sua razão de ser nas realizações de sua produtividade cada vez mais poderosa [...] (MARCUSE, 1969a, p. 42). Em outros termos, o pensamento unidimensional envolve uma única perspectiva, é totalitário; o pensamento bidimensional, por sua vez, é dialético, ou seja, se caracteriza pela mediação das tensões ou contradições historicamente determinadas.

de funcionamento da lógica que sustenta a racionalidade tecnológica. O conceito de Razão para a filosofia grega clássica consiste na capacidade de discernir o Verdadeiro do Falso. A verdade é uma condição do *Ser*, da Realidade. Com efeito, a Lógica se refere àquilo que verdadeiramente *é* (real), em contraposição ao que *parece ser* (aparente): as querelas entre o Real e o Aparente; a Verdade e a Inverdade; a Liberdade e a Não-Liberdade – características da tensão dialética bidimensional que em suma, envolvem a ontologia do *Ser* e do *Não-Ser*. [...] Este último não é simplesmente o Nada; é uma potencialidade e uma ameaça de Ser – destruição [...] (MARCUSE, 1969a, p. 126). Nesse contexto, a luta pela verdade é a luta contra a destruição da realidade que se cristaliza nas formas da existência humana. A maiêutica socrática, em um mesmo movimento, colocava em evidência elementos opostos – conhecimento e ação: o comportamento (ético) condiz com o conhecimento (*episteme*). [...] Epistemologia é, em si, ética, e ética é epistemologia [...] (MARCUSE, 1969a, p. 127). O mundo é uma perpétua tensão entre a destruição (caos) e o *Cosmos* (natureza estruturada a partir de causas finais apreendidas pela Razão), de modo que esta estrutura é essencialmente bidimensional.

A experiência do mundo antagônico a si mesmo demanda a compreensão acerca da *necessidade* e da *negatividade* inerentes à realidade. Nessa medida, o pensamento abstrato não é responsável pela distinção das categorias, mas pela experiência do pensamento na *práxis* – sua participação na teoria e na prática. Para Marcuse (1969a, p. 127), [...] neste universo, há modos de ser nos quais os homens e as coisas são “por si” e “como eles próprios”, e modos nos quais *não* são – isto é, nos quais existem na deformação, na limitação e na negação de sua natureza (essência) [...]. A inteligibilidade desta tensão negativa exige a distinção e relação dialética entre o *Ser* e o *Pensamento* por meio da *intuição*: estrutura cognitiva que apreende o objeto tal como ele é, ou seja, percebe suas qualidades essenciais bem como o processo antagônico que lhe é contingente. Assim, enquanto método, a lógica dialética é concreta, uma vez que envolve as contradições reais do mundo (essência e contingência, verdade e inverdade, formação e deformação).

Contudo, existe um elemento problemático na estrutura das categorias gregas clássicas: a *estabilização ontológica*. Como formas estanques, a possibilidade de transcendência é limitada. A essência do Homem, nessa perspectiva, é diferente no escravo e no livre, no grego e no bárbaro. A superação dessa estabilização pela civilização não exclui a distinção entre Natureza Essencial e Natureza Contingente, entre forma verdadeira e falsa de existência, [...] bastando, somente, que a distinção se derive de uma

análise lógica da situação empírica e compreenda tanto seu potencial como sua contingência [...] (MARCUSE, 1969a, p. 128). Em Platão e Aristóteles, o *Ser* e suas qualidades envolvem o *movimento*: potência e ato (realidade) – a realização – que caracteriza, de certa forma, o *telos* (fim a que se destina algo) da filosofia clássica.

O Ser finito é realização incompleta, sujeito a modificação. Sua geração é corrupção; está permeada de negatividade. Assim, não é realidade verdadeira – Verdade. A busca filosófica prossegue do mundo finito para a construção de uma realidade que não está sujeita à dolorosa diferença entre potencialidade e realidade, que dominou sua negatividade e é completa e independente em si – *livre* (MARCUSE, 1969a, p. 128)

Essa liberdade desdobra-se da cognição erótica (Eros) e lógica (Logos) que [...] rompe a influência da realidade estabelecida e contingente e luta por uma verdade incompatível com ela [...]. (MARCUSE, 1969a, p. 128). A ascensão das formas “inferiores” para as “superiores” é um processo de transformação do corpo (matéria) e da alma (mente/pensamento). Em Aristóteles, a relação entre Logos e Eros permite compreender a origem do movimento subjacente à potencialidade das coisas em direção à sua atualização: Deus ou Causa Primeira – realidade perfeita (ato pleno que *é*), que atrai todas as coisas para si, ou seja, para a perfeição que é a causa final de todo Ser, e o Ser somente é perfeito se sua essência e existência tenderem ao fim que lhes incumbe: a realização plena de sua natureza pelo processo ou movimento da potência ao ato. Com efeito, Logos e Eros manifestam-se através da unidade equilibrada do positivo e do negativo, da criação e da destruição⁷.

No entanto, essa dinâmica possui determinados limites. As relações antagônicas da sociedade tendem à cristalização, ao engessamento das condições estabelecidas sob a prerrogativa de condições ontológicas e, como tais, se erigem imutáveis – corrupção da construção histórica:

Há modalidades de existência que jamais podem ser “verdadeiras” porque jamais podem *assentar* na realização de suas potencialidades, na *satisfação* de ser. Na realidade humana, toda existência que se desgasta procurando os requisitos da existência é, assim, uma existência “inverídica” e não livre. Obviamente, isso reflete a condição, que nada tem de ontológica, de uma sociedade baseada na proposição de que a liberdade é incompatível com a atividade de procurar as necessidades da vida, de que essa atividade é a função “natural” de uma classe específica, e de que a cognição da verdade e da existência verdadeira implica liberdade de toda a dimensão de tal atividade. Esta é, na

⁷ Em outro contexto, [...] nas exigências do pensamento e na loucura do amor está a negação destrutiva dos estilos de vida estabelecidos. A verdade transforma as modalidades do pensamento e de existência. Razão e Liberdade convergem [...] (MARCUSE, 1969a, p. 129).

verdade, a constelação pré-tecnológica e antitecnológica por excelência (MARCUSE, 1969a, p. 129)

A diferença entre a racionalidade pré-tecnológica e a tecnológica não repousa no contexto de uma sociedade livre ou não-livre, mas nas condições pelas quais os indivíduos lutam para satisfazer as necessidades da vida através da *organização social do trabalho*, dessa forma, [...] a proposição clássica segundo a qual a verdade é incompatível com a escravização pelo trabalho socialmente necessário ainda é válida [...] (MARCUSE, 1969a, p. 129). Para o grego antigo, liberdade de pensamento e de fala deve permanecer um privilégio de um determinado segmento social enquanto existir a escravidão (domínio das necessidades) naturalizada pela “verdade” (liberdade das necessidades materiais). Desse modo, a divisão social do trabalho não pode ser inferida por categorias ontológicas – a estrutura de concessão de privilégios [...] contradiz o caráter universal da verdade, que define e “prescreve” não apenas uma meta teórica, mas a melhor vida do homem como homem, com relação à essência do homem [...] (MARCUSE, 1969a, p. 130). A Filosofia que não transcende esta estrutura social neutraliza sua capacidade crítica e histórica – converte-se em dogmatismo conservador e totalitário que admite a defesa de determinados “princípios ideais” fechados e pretensamente imutáveis em detrimento da realidade histórica. A preservação da “verdade”, nesses termos, condena aqueles que se dedicam a “ganhar a vida” à impossibilidade de viver uma existência humana.

Para compreender a complexidade da lógica dessa racionalidade, Marcuse (1969a) argumentou acerca da construção do *logos apofântico* (palavra e comunicação) de Aristóteles – a lógica formal do julgamento. Na forma categórica sentencial: S “é” p, ou S-p – [...] atribuindo (p) a (S) porque e até onde pertence a (S), como uma propriedade de (S); ou negando (p) a (S) porque e até onde não pertence a (S); etc [...] (MARCUSE, 1969a, p. 131). Essa estrutura permitiu a Aristóteles a elaboração conceitual das “Formas Puras” e a distinção entre proposições verdadeiras e falsas. O filósofo e matemático alemão Edmund Husserl (1859-1938)⁸, propôs uma reelaboração do *logos apofântico*: o pensamento que lança mão de uma lógica dos julgamentos está interessado não no *Ser*, mas nas proposições *sobre* o *Ser* – o exame das pretensões. Ao que parece, essa estrutura fecha a locução acerca das possibilidades contraditórias inerentes à tensão dialética entre o Homem (em sua existência concreta) e a ideia de Homem (a abstração das potencialidades latentes). Em Platão, o universo bidimensional contemplado pelo método

⁸ Conhecido como um dos fundadores da Fenomenologia.

dialético remete o Ser à reflexão da imagem de sua contradição – a existência não-humana (tensão entre criação e destruição – cosmos e caos).

Há contradição em vez de correspondência entre pensamento dialético e a realidade em questão; o verdadeiro julgamento não julga a realidade em seus próprios termos, mas em termos que visualizam sua subversão. E nessa subversão a realidade chega à sua própria verdade (MARCUSE, 1969a, p. 132)

Julgar os homens pelas “essências” ou “ideias” de Homem incorre em inferir sua existência diferentemente daquilo que são, pois dessa forma, o exame a partir de critérios fechados em si mesmos – como *formas puras* – tão somente tateia as potencialidades e não o Homem efetivo, de modo que a realização da potencialidade essencial do Homem [...] compreende a subversão da ordem estabelecida, pois pensar de acordo com a verdade é um compromisso de existir de acordo com a verdade [...] (MARCUSE, 1969a, p. 133). Com efeito, a característica subversiva da verdade induz o pensamento a uma qualidade *imperativa*: todo “é” implica em um “deve”. Por exemplo, o pensamento que compreende os critérios e condições que lhe permitem inferir acerca da “liberdade do homem”, também compreende, no sentido oposto, os elementos que caracterizam o homem não-livre. Em termos kantianos, a liberdade é um *imperativo categórico* à condição existencial humana. A proposição não declara um fato, mas a necessidade de ocasionar um fato: “o homem livre *deve* ser livre”. Em outros termos, o homem pode *não ser* livre de fato (impedido de realizar sua própria natureza, excluído de seus direitos), mas ele *deve ser* livre. Se o *Ser*, nesse contexto, se reveste da tensão entre o “é” e o “deve” como uma condição ontológica, o pensamento dialético é a dimensão crítica dessa tensão. Compreender a teoria acerca do estado do *Ser* implica a compreensão da prática concreta desse *Ser*. A relação tensional entre *teoria e prática* no universo bidimensional decorre do esforço do pensamento dialético em transcender a si mesmo para a prática, ao passo que a qualidade abstrata e ideológica do pensamento filosófico decorre da dissociação prática do material, de onde surge a própria Filosofia.

No que diz respeito às abstrações, sejam elas verdadeiras ou falsas, sua origem, como todas as construções humanas, é o processo histórico determinante de um contexto social estabelecido. Os conceitos transcendentais do pensamento filosófico clássico em relação à questão da divisão social do trabalho separavam o trabalho intelectual do manual. Os problemas de ordem empírica – as aflições da existência humana – não perturbavam o pensamento filosófico dos gregos. A filosofia era, nessa medida, alheia à empiria: a “Razão purgada de contingência – a verdade essencial e a verdade aparente

não interferem uma na outra, o que se desdobra na paralisação do pensamento e prática dialéticas. A relação é abstrata, epistemológica ou ontológica, não é *práxis*. Os julgamentos sobre a realidade são substituídos por proposições – Formas Gerais de pensamento, de objetos e suas inter-relações: [...] O sujeito do pensamento se torna a forma pura e universal de subjetividade, da qual são removidos todos os particulares [...] (MARCUSE, 1969a, p. 136). Dessa forma, em Platão, o pensamento dialético preocupa-se com o *essencial*: a dicotomia entre a verdade e a aparência é concreta; em Aristóteles, a *lógica formal* ocupa-se com os termos da “Filosofia Pura”: a contradição entre verdade e aparência é uma abstração, não se relaciona com o mundo concreto, de modo que o pensamento é indiferente a seus objetos:

Quer sejam eles mentais ou físicos, quer pertençam à sociedade ou à natureza, tornam-se sujeitos às mesmas leis gerais da organização, cálculo e conclusão – mas o fazem como sinais ou símbolos fungíveis, em abstração de sua “substância” particular. Essa qualidade geral (qualidade quantitativa) é a precondição da lei e da ordem – tanto na lógica como na sociedade –, preço do controle universal (MARCUSE, 1969a, p. 136)

Conceito e controle – a teoria das causas primeiras, na concepção aristotélica, afirma que dispor sobre as causas é dispor sobre os efeitos. O conhecimento universal permite o controle dos casos particulares. Isso transposto como ideologia para o controle social significa dispor e controlar a vida individual em sua intimidade através das normas pré-estabelecidas que sancionam modos de comportamento “naturais”. Na lógica formal não existe tensão entre essência e aparência: o conteúdo material é neutralizado e as causas finais são despojadas da ordem lógica. [...] A lógica formal é, assim, o primeiro passo na longa viagem para o pensamento científico [...] (MARCUSE, 1969a, p. 137).

A lógica moderna compreendeu significativamente bem os predecessores lógicos formais da antiguidade clássica. As diferenças evidentes pelo contexto histórico social (atribuído no interior de sua lógica como progresso do desenvolvimento técnico) revelam que [...] por trás de toda diferença está a construção de uma ordem de pensamento universalmente válida, neutra com relação ao conteúdo material [...] (MARCUSE, 1969a, p. 137). Antes do Homem e da Natureza tecnológicas surgirem como objetos de controle, a mente foi cuidadosamente adestrada e conduzida a realizar generalizações abstratas em detrimento do particular concreto, descortinando o mundo da hegemonia do pensamento ideal universal, que subtrai a querela dialética entre a objetividade e a subjetividade. Consequentemente, ocorre um processo de *cientificação* dos elementos do pensamento:

disposição dos conceitos em termos quantitativos, mensuráveis e calculáveis – a *matematização do real* (abstrato). Segundo Marcuse, esses elementos quantitativos ajustam as regras do pensamento (ontologia e tecnologia) às regras do controle e da dominação. Com efeito, sua premissa consiste em afirmar que a *História* é a história da dominação.

No contexto contemporâneo, a lógica matemática, como suas predecessoras moderna e clássica, se opõe ao pensamento dialético, uma vez que [...] a lógica dialética não pode ser formal, porque é determinada pelo real, que é concreto [...] (MARCUSE, 1969a, p. 139). Sua racionalidade é a da contradição, oposição de forças. Ao contrário, a lógica formal empreende um modo de apreensão que coloca a experiência na “camisa de força” dos conceitos universais. A ciência, nesses termos, envolve categorias abstratas que eliminam as perspectivas que afirmam suas origens histórica e social. A experiência somente alcança sua verdade quando se liberta da objetividade que esconde os condicionantes dos fatos:

[...] isto é, se compreende o seu mundo como um universo *histórico* no qual os fatos estabelecidos são obra da prática histórica do homem. Essa prática (intelectual e material,) é a realidade nos dados da experiência, sendo também a realidade que a lógica dialética compreende (MARCUSE, 1969a, p. 140)

A ligação da estrutura do pensamento à realidade se dá pelo movimento que conduz o conteúdo da história a se inserir no conceito dialético, definindo, enquanto método, seu desenvolvimento e função: como uma unidade em movimento, a verdade lógica é a verdade Histórica. A contradição entre essência e aparência, o “é” e o “deve”, são compreendidas pela Razão histórica do homem cuja luta reflete a *in-reconciliação* com a natureza e a sociedade – o sujeito histórico. Assim, [...] “racional” é um modo de pensar e de agir que está orientado para reduzir a ignorância, a destruição, a brutalidade e a opressão [...] (MARCUSE, 1969a, p. 140). A *Verdade Contraditória* recusa a realidade estabelecida, através da dialética, contra o operacionalismo científico e o senso comum, [...] sua concreção histórica milita contra a quantificação e a matematização, de um lado, e, do outro, contra o positivismo e o empirismo [...] (MARCUSE, 1969a, p. 141).

Podemos afirmar, dessa forma, que a dominação do homem pelo homem é o elemento histórico que liga a Razão pré-tecnológica à Razão tecnológica. Com efeito, a transformação tecnológica do homem e da natureza desencadeada pela sociedade moderna, alterou as relações de dominação: da dependência social (escravo-senhor), pela

“ordem objetiva das coisas” (as leis econômicas, de mercado). Esta ordem, para Marcuse (1969a), é resultado da própria dominação. O elemento “novo” é a racionalidade dessa dominação planejadamente hierarquizada, que explora os recursos naturais, materiais e mentais e distribui seus benefícios aos indivíduos. Mas o que está de errado nesta racionalidade? Como afirmado anteriormente, a organização social do trabalho. A integração dos opostos além de impedir o pensamento dialético, opera uma organização social totalitária que rejeita as alternativas de mudanças. Os “benefícios” do sistema dispensam uma investigação em profundidade.

Nesse contexto, qual é a ideologia inserida na racionalidade tecnológica? Segundo Marcuse (1969a, p. 143):

[...] nascemos e morremos racional e produtivamente. Sabemos que a destruição é o preço do progresso, como a morte é o preço da vida, que a renúncia e a labuta não os requisitos para a satisfação e o prazer, que os negócios devem prosseguir e que as alternativas são utópicas [...]

Como propor uma existência humana baseada em uma abstração sobre “a natureza humana” cuja orientação decorre da dominação e escravização do homem pelo homem? Para esta racionalidade o positivo está no negativo – a escravidão é inerente à liberdade: uma espécie de conciliação espúria entre teoria e prática. Com efeito, [...] a luta pela existência e a exploração do homem e da natureza se tornaram cada vez mais científicas e racionais [...] (MARCUSE, 1969a, p. 143-144). A *racionalização* não é somente do aparato produtivo econômico, mas do comportamento, da Cultura e dos desejos.

As origens metodológicas da “nova” racionalidade remontam ao esforço moderno para quantificar os atributos qualificantes da natureza através das estruturas matemáticas. Como consequência, seguiu-se a separação da realidade de seus fins inerentes: o verdadeiro do bem; a ciência da ética. [...] A “natureza das coisas”, incluindo a da sociedade, foi definida de modo a justificar a repressão e até mesmo a supressão como perfeitamente racionais [...] (MARCUSE, 1969a, p. 144). A ciência é incapaz de conceber a natureza como “causas finais”. O objeto pode ser compreendido somente nas perspectivas integradas da observação, da medida e do cálculo – mensuração. Disso podemos inferir que a ciência não tem condições (ou interesse) de associar às suas premissas e probabilidades a dimensão da política, da ética e da estética. Quando realiza tais tentativas, são discursos de ordem pautados idealmente em um conjunto de formulações apriorísticas deslocadas da realidade concreta material, objetiva e histórica. O *a priori* tecnológico é fundamentalmente um *a priori* político: a transformação da

natureza envolve necessariamente a transformação do homem.

Ao fim dessa sintética exposição, o que é racionalidade tecnológica? Um processo político específico que lança mão da tecnologia como instrumento de controle e dominação social. O conceito de ciência prevê uma concepção generalizadora de “natureza universalmente controlável”. Seu projeto: fazer da natureza uma matéria-em-função infundável. O “material” teórico e prático – o mundo-objeto – somente teria sentido no contexto tecnológico, [...] um universo de instrumentos mentais e físicos, de meios em si. Assim, trata-se de um sistema verdadeiramente “hipotético”, dependendo de um sujeito validador e verificador [...] (MARCUSE, 1969a, p. 161). Nesse contexto, as leis (físicas e cívicas) parecem objetivas e passíveis de cálculo e medida, determinando, em termos quantificáveis, os comportamentos na teia do “cientificamente aceitável” – a ciência (através da tecnologia) é o censor econômico, ético, moral e político da realidade social contemporânea.

Dessa forma, examinar uma das “maravilhas tecnológicas” de nosso tempo – a televisão – por meio da análise de dados empíricos bem como da relação entre *conteúdo* e *forma*, nos permitiria construir ao menos duas inferências: na primeira, a explicação dos mecanismos profundos que estruturam esse poderoso meio de comunicação de massas, como sua finalidade, interesses dos produtores, ideologias no interior de seus discursos e os meios para dirigir as consciências; na segunda, e de modo propositivo, pensar em alternativas de resistência pela oferta de uma programação (televisão educativa) que convide o espectador ao exercício da reflexão crítica acerca das reais condições que impedem ou promovam a emancipação ou que a escola “ensine a ver TV” (ADORNO, 2010a). Um dos grandes desafios consiste na desarticulação de uma tendência amplamente difundida pela televisão: sua falsa neutralidade e objetividade em apresentar informações. Em outro sentido, em que termos podemos dizer que a televisão veicula Cultura? Se a racionalidade tecnológica é a lógica que organiza hegemonicamente os produtos televisivos (assim como as amplas relações sociais), como as manifestações contraditórias e a diversidade próprias à cultura podem ser transmitidas sem “ferir” o socialmente estabelecido? Não podem. A cultura, nesses termos, deve ser padronizada e produzida por meio de uma linguagem especialmente elaborada para ser consumida e reproduzida em larga escala. Passemos à exposição do conceito de *Indústria Cultural*.

2. Cultura na esteira de produção: televisão, clichês e os tipos superficiais

“E você recebe em sua casa inteiramente grátis... Cultura!”. O estado atual do desenvolvimento social permite o acesso a uma vasta quantidade de informações cuja organização, ou “racionalização”, segue o modelo de produção industrial. Para Adorno e Horkheimer (2006, p.100) [...] A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação [...]. Com efeito, cultura e informação são veiculadas pelas TIC’s (tecnologias de informação e comunicação) como sinônimos ou correlatos padronizados no mesmo discurso pretensamente qualitativo: voltado à afirmação do que está estabelecido pelas forças hegemônicas (econômicas, sociais, políticas, culturais), como verdadeiro. O poder da técnica sobre a sociedade é o reflexo do poder dos economicamente mais fortes sobre a sociedade. O *real* jamais foi tão comum a tantas pessoas. No entanto, o desigual, o diferente, o outro – sofrem as mais variadas pressões em virtude da unificação e integração à padronização, sob o risco de destruição caso resistam ao assédio normativo do real: o indivíduo e a sociedade não são reconciliados, ao contrário, o particular passa pelo esmagador processo de redução à generalização⁹.

A unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Sob o poder do monopólio, toda a cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece enquanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos. (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 100)

Esta integração padronizada, caracterizada pelo cálculo e pela medida exata de seus processos, não se volta ao mero domínio material das necessidades, mas ao Espírito (*Geist*) – de certo modo, a este estão intimamente relacionadas as tensões existenciais que se desdobram em manifestações objetivas, carregadas de sentido, cuja marca de humanização repousa na capacidade de simbolização ou de construção conceitual: a Cultura. A padronização e a produção em série desta é o que caracteriza o conceito de

⁹ Nas palavras de Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento*, [...] Mas o milagre da integração, o permanente ato de graça da autoridade em acolher o desamparado, forçado a engolir sua renitência, tudo isso significa o fascismo [...] (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 127).

Indústria Cultural, bem como a atrofia das tensões de que dispunham o particular e o universal no interior do jogo dialético, de modo que, após a mediação crítica e consequente interpretação reflexiva das contradições, seria possível desobscurecer as condições que impedem a reconciliação entre indivíduo e sociedade. Do ponto de vista estético, a *Indústria Cultural* destrói a diferença entre a lógica da obra de arte e a do sistema social. A tensão dialética é suprimida pela *integração* do indivíduo à sociedade, desde que ele seja ajustado às condições autorizadas de existência, afirmando-as e reproduzindo-as.

A padronização (não apenas da cultura, mas de toda a estrutura social) se desdobra na produção em massa e por meio da divisão (racionalizada) do trabalho em setores – no contexto da televisão, do cinema e do rádio: atores, maquiadores, diretores, técnicos das mais diversas especialidades (som, imagem, luz, figurino, diagramadores, editores) e a relação destes com outros setores da sociedade, como bancos, indústria química, elétrica e publicitária¹⁰. Os produtos são elaborados e consumidos sob a *aparência* de individual para atender às exigências particulares dos espectadores. No entanto, a estrutura padronizada oferta a *ilusão de diversidade*. Mas estes produtos não são elaborados a partir do apelo das pessoas, uma vez que milhares aderem livremente aos conteúdos desta indústria, bem como às condições de consumo por ela imposta? Ao que parece, estas condições são previamente preparadas pela *Indústria Cultural* antes de sua adesão sem resistência. Segundo Adorno e Horkheimer (2006, p.100), [...] a necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central já é recalcada pelo controle da consciência individual [...]. O indivíduo é aniquilado caso ele coloque em questão o modelo “universal” oriundo das grandes corporações e da indústria da publicidade. Os padrões, sob os quais os bens de consumo são produzidos, não são objetivações diretas das pesquisas de opinião, como gostariam de afirmar as agências de propaganda, mas se desdobram na articulação entre a técnica, a administração do mecanismo de seleção dos indivíduos e pela [...] determinação comum dos poderosos executivos, de nada produzir ou deixar passar que não corresponda a suas tabelas, à ideia que fazem dos consumidores e, sobretudo, que não se assemelha a eles próprios [...] (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 101). Com efeito,

¹⁰ Para os autores, [...] A dependência em que se encontra a mais poderosa sociedade radiofônica em face da indústria elétrica, ou a do cinema relativamente aos bancos, caracteriza a esfera inteira, cujos setores individuais por sua vez se interpenetram numa confusa trama econômica [...] (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 101). Em tempos de tecnologias interativas, as empresas de provedores de internet e de computadores se estenderam do setor industrial às mais diversas instituições sociais e destas para o interior da vida privada dos indivíduos.

a atitude do público é parte do sistema da *Indústria Cultural* e não sua premissa. Os “astros” e “musas” do cinema, televisão, esportes, e *shows* de calouros já estão prontos antes de sua apresentação. Esta entrega irrefletida aos padrões consiste em estratégias que Adorno e Horkheimer denominaram de *manipulação e necessidade retroativa e expropriação do esquematismo kantiano*¹¹. Nas palavras do professor Rodrigo Duarte em seu artigo *Indústria Cultural Hoje*:

O que Horkheimer e Adorno fazem em sua crítica é uma apropriação livre do conceito de esquematismo, sugerindo que, na medida em que a indústria cultural dirige a percepção de seus clientes, fornecendo-lhes “chaves” de interpretação para o que eles percebem, ela “expropria” uma capacidade que, originalmente, estava circunscrita à subjetividade dos indivíduos (DUARTE, 2008, p. 103)

O que são e quais são os padrões? Em síntese, estes se distribuem entre os clichês, as frases de efeito (*slogans*) publicitárias ou propagandísticas e a pormenorizada medida estatística positiva que sedimenta a normatividade industrial, cujo fim consiste na moldagem moral que condiciona os consumidores a “seus” produtos: processos do esquema de identificação e de repetição dos “tipos” elaborados pelas corporações organizadoras do consumo, como a televisão, que difunde esses tipos – novelas, seriados, programas variados (de moda, esporte, automobilístico, decoração, culinária), concurso de Miss Universo. Com efeito, os tipos sugerem determinados modos de comportamento de acordo com o “nível” do consumidor, [...] previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricados para seu tipo [...] (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 102). Surge, dessa forma, uma espécie de *hierarquia de qualidades* que compõe o esquema de produção como instrumento de quantificação refinado, mais completo e sutil acerca do público espectador/consumidor, de modo que todos sejam alcançados pelos laços do consumo. Nessa medida, os consumidores convertem-se em material estatístico.

Acerca da expropriação do conceito de esquematismo pela Indústria Cultural, podemos observar a articulação de quatro processos: padronização, produção em série, redução do particular em universal (universal em particular) e a hierarquização de

¹¹Como afirma Duarte (2008, p. 102), [...] O primeiro [*manipulação retroativa*] consiste num mecanismo, de acordo com o qual os consumidores se convencem de que estão escolhendo o que verdadeiramente desejam, quando, na verdade, recebem o que “pensam” que querem, de acordo com os resultados de pesquisas de opinião previamente realizadas, a partir dos quais são detectadas tendências psicossociais latentes que norteiam a elaboração da oferta de mercadorias culturais de uma temporada [...] o *esquematismo* é uma capacidade residente nos meandros do sujeito transcendental e tem a função de relacionar suas percepções à sua capacidade de raciocínio, de modo a possibilitar o estabelecimento de leis que propiciem um conhecimento preciso da natureza [...] (DUARTE, 2008, p. 102).

qualidades. Estes, dinamizados em uma harmonização racionalmente planejada em sua irracionalidade, culminam na *unidade da produção* – no contexto da televisão, esse processo ocorre através da harmonização da palavra, da imagem e da música. Essa unidade é produzida pelo mesmo processo técnico cuja expressão se converte em seu próprio conteúdo, ou seja, é a integração de todos os elementos da produção: a *uniformização da técnica*¹². No que se refere ao correlato dessa uniformização nos sujeitos, ou seja, nas subjetividades, os *clichês* confirmam e compõem o esquema de produção, de modo que a aparência de diversidade atua como anestesia da tensão cotidiana cuja variabilidade administrada não põe em questão sua validade ou utilidade social.

Mas como um clichê é construído? Para a compreensão desse sutil mecanismo de sugestão de comportamento, recorreremos a alguns apontamentos sobre a estética. 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)¹³ foram solapadas pelo predomínio 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 cultural.

[...] o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 104)

A espécie de esforço e desempenho exigidos da atenção resulta no recalque da

¹² Nesse sentido, a multiplicidade sensível refere-se imediatamente aos conceitos fundamentais (universais); contudo, em Kant, a imaginação elaborava os esquemas que mediavam o que a sensibilidade “captava” empiricamente pela percepção e a conseqüente 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 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).

¹³ A interpretação dos conceitos de *Conteúdo* e *Forma* utilizados nesta dissertação refere-se aos aspectos específicos do exame da televisão. Na metodologia estão apresentados os critérios de aplicação desses conceitos.

imaginação. A Indústria Cultural reproduz as pessoas tal como a indústria, como um todo, moldou-as. Esta representação, em contrapartida, não se ocupa da vida dos indivíduos tal como estes existem: é espetacularização e tradução estereotipada de tudo no esquema da reprodutibilidade mecânica, [...] cujo conceito serve aos amigos da cultura para transfigurar em algo de orgânico o passado pré-capitalista [...] (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 105), como se as etapas anteriores do capitalismo fossem causas no interior de um processo lógico natural e necessariamente não histórico. No contexto estético, é a superação do *estilo*¹⁴.

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 médias dos avaliadores de desempenho dos produtos da Indústria Cultural assumem um caráter normativo. A cultura de massa exclui o novo mantendo a “aparência do novo”: o risco do que ainda não foi experimentado pode prejudicar o consumo.

A totalidade desse minucioso processo de subordinação reduz as tensões ou contradições da cultura, da arte e da diversão ao artifício da *repetição*. Com efeito, o aperfeiçoamento do aparato técnico de produção em massa envolve os consumidores. Não são os conteúdos ou ideologias que mantêm os espectadores como passivos reprodutores dos jargões produzidos pelas agências da Indústria Cultural, mas o poder onipresente da

¹⁴ O estilo na obra de arte autêntica não consiste em harmonização (do conteúdo e da forma, do interior e do exterior, do indivíduo e da sociedade, do particular e do universal), mas justamente no fracasso na busca pela identidade. A imitação na “arte” da Indústria Cultural é pressuposto absoluto. Com efeito, a cultura é alocada ao domínio da administração, pois imitação pressupõe padrão, cálculo, levantamento estatístico, catalogação e classificação. A Indústria Cultural é a meta do liberalismo: a inflexibilidade do estilo administrado pelos processos de produção/dominação.

técnica. O mito do *bem-sucedido* é um dos principais estereótipos da indústria cinematográfica – o contraexemplo é hostilizado (o best-seller, os clichês são seguramente mais rentáveis, uma vez que não transcendem o “sempre do mesmo”). Para Adorno e Horkheimer, a verdade sobre a Indústria Cultural consiste no poder que é oriundo da sua identificação com a necessidade produzida: a diversão¹⁵ é um prolongamento do trabalho. A pressão e a dureza da organização desta impingem a necessidade de que o descanso ofereça todo o prazer impedido ou recalcado. O prazer, nesses termos, não poderia exigir esforço (este deve ser dirigido ao trabalho). Se o trabalhador, em seu momento de descanso, é submetido a formas de diversão que perpetuam o ritmo padronizado de seu trabalho, em que momento de sua vida articulada pelas engrenagens produtivas ele poderá pensar no sentido e na lógica desse processo? Segundo Adorno e Horkheimer (2006, p. 113), [...] Toda ligação lógica que pressupunha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada [...]. O produto da Indústria Cultural recorre ao puro absurdo. O desejo estimulado não é satisfeito¹⁶, tampouco sublimado: ele é reprimido na medida em que se apresenta como estereótipo (de sucesso, de beleza, de prazer) sem oferecer as condições materiais objetivas de satisfação. As mercadorias (culturais) são os substitutos ociosos, vazios, que aliviam a tensão. A felicidade transformou-se em um fetiche que não é para todos, mas para o escolhido pela indústria do prazer: o cantor do momento, o melhor diretor, a melhor manchete, a modelo da capa de revista do mês, o time campeão, o jogador de futebol; estes tipos ideais são convertidos em exemplos genéricos cuja [...] semelhança perfeita é a diferença absoluta. A identidade do gênero proíbe a dos casos [...] (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 120). Contudo, como mero exemplar, seu uso pela Indústria Cultural o desgasta rapidamente: descartável, o tipo deve ser substituído pela nova estrela que acabou de ser fabricada nos moldes das agências da Indústria Cultural. O indivíduo é reduzido ao puro nada; a penúria e o esforço são substituídos pela *premiação*, de modo que [...] assegura-se a eles que absolutamente não precisam ser diferentes do que são e que poderiam ter o mesmo sucesso sem exigir deles aquilo que se sabem incapazes [...] (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 121).

Ao que parece, com a Indústria Cultural houve, em certa medida, o desaparecimento da crítica e do respeito. A cultura se converte em mercadoria, um valor,

¹⁵ A base da diversão é a impotência diante do sofrimento a partir da liberação do pensamento como negação. Segundo os autores, [...] o descaramento da pergunta retórica: “Mas o que é que as pessoas querem?” consiste em dirigir-se às pessoas como sujeitos pensantes, quando sua missão específica é desacostumá-las da subjetividade [...] (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 119).

¹⁶ Verificar nota de rodapé nº 31 na página 46 desta dissertação.

um brinde aos mutilados que se apegam à ideologia do aproveitamento das chances. Do quê? Não se sabe. Por isso, o consumidor deve sempre se incluir, [...] e se a técnica pudesse impor sua vontade, os filmes já seriam fornecidos em cada apartamento segundo o modelo do rádio [...] (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 133). E a técnica se impôs.

Contudo, se a cultura é racionalizada, ou seja, instrumentalizada pelo cálculo e pela medida; se está voltada ao consumo de necessidades e desejos satisfeitos por mercadorias estandardizadas distribuídas com o auxílio de sofisticados meios técnicos; o que resta de potencialidade para construção conceitual ou de simbolização uma vez que, de antemão, os significados se apresentam às subjetividades como uma ordem a ser obedecida? O exercício do pensar, nesse processo, é solapado, ou seja, danifica-se? Uma vez que a cultura, nesses termos, apenas “apresenta o dado”, seria possível haver a reflexão crítica que vislumbre *um outro* estado de coisas? Como resistir à positividade do “verdadeiro”? Em concordância com a argumentação de Zuin (1999, p. 80) em seu livro *Indústria Cultural e Educação: o novo canto da sereia*,:

É verdade que nos signos cotidianos, tais como nos sonhos, nos chistes e nos atos falhos, notamos a forma como o desejo se relaciona com as leis sociais, mas isso não significa que tenhamos que ficar imobilizados perante a racionalização de que o inconsciente determina todos os nossos atos. Se de fato a realidade determina a forma como se desenvolve a sua irreconciliação com o pensamento, que por sua vez fornece as diretrizes para a condução da própria realidade, devemos investigar que realidade é essa.

Acerca da atualidade do conceito de *Indústria Cultural* em relação à dinâmica da produção industrial após o período de elaboração das teorias de Adorno e Horkheimer, do desenvolvimento tecnológico que acompanha a demanda do consumo bem como da submissão da educação (ou de seu sentido) à economia (processo esse que culmina na transformação dos conteúdos educacionais em mercadorias), Gruschka (2008) em seu texto *Escola, didática e indústria cultural*¹⁷, problematiza sobre os efeitos da deformação de um conteúdo pretensamente formativo que se sustenta pelos moldes e interesses exclusivamente econômicos:

[...] Se observarmos a organização da Educação, será possível verificar atualmente um sem-número de práticas na escola e no nível superior demarcadas pela *indústria cultural*. Isso é visível nas suas metas e *slogans* (“Aqui o conhecimento se torna realidade”, diz uma instituição superior), na propaganda dos resultados alcançados e dos programas de reforma que desenvolve. Com tais procedimentos não vemos apenas o

¹⁷ In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez (org.) *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

mimetismo dos empreendimentos econômicos, mas a transformação de seu conteúdo em mercadoria. Como mercadores da cultura, a tendência é eles se transformarem em empreendedores da *indústria cultural*. (GRUSCHKA, 2008, p. 175)

Embora Gruschka (2008, p. 175) tenha como objeto de sua reflexão [...] a deformação interna da Formação como conteúdo e processo, tal como podemos observar em nosso ensino médio [...], ou seja, seu exame dirige-se à compreensão da situação da educação escolar, a abrangência dessa preocupação nos incita a pensar o modo pelo qual a televisão se relaciona com a Formação no âmbito da questão da subsunção da Educação à Economia – em outros termos, a educação não como um produto direto da indústria cultural, mas cujas bases sustentadas pelos interesses mercadológicos convertem a *Formação* em *Semiformação* por meio da comunicação ou informação propagandística da educação como *cultura industrial*: a racionalização dos processos educacionais sob as marcas da eficiência, produtividade, qualidade total e consumo dos conteúdos do ensino como meio para “comprar” uma vaga no mercado de trabalho, de preferência, aquela que não demande muito esforço, seja bem remunerada e com estabilidade.

A televisão, ao que parece, é o “grande porta voz” dos sucessos do modelo de administração industrial aplicado à organização social em suas diversas dimensões. Segundo Gruschka (2008, p. 177) [...] a educação se imiscui cada vez mais nos mecanismos da indústria cultural [...]. Nesse sentido, como estariam organizados os discursos da programação da Televisão Educativa? Quais seriam os procedimentos metodológicos orientados pela perspectiva crítica para o exame de suas informações bem como os interesses dos produtores? Passemos à elucidação dos mecanismos internos à produção televisiva: a articulação entre conteúdo e forma.

3. Conteúdo e Forma

O conteúdo de verdade das obras não é o que elas significam, mas o que decide da verdade ou falsidade da obra em si, e só esta verdade da obra em si é comensurável à interpretação filosófica e coincide, pelo menos segundo a ideia, com a verdade filosófica. À consciência actual, fixada no concreto e na imediatidade, é manifestamente muito difícil adquirir esta relação com a arte, embora sem ela não surja o seu conteúdo de verdade: a genuína experiência estética deve tornar-se filosofia ou, então não existe. (ADORNO, 2006, p. 152)

Neste capítulo propomos alguns apontamentos teóricos e práticos acerca da problemática da televisão quanto à estrutura dos materiais por ela disseminados: o

conteúdo e a *forma* de alguns programas, seus possíveis efeitos e os métodos de análise voltados à investigação da finalidade de seus significados. Nesse contexto, a apresentação perpassa uma síntese acerca da gênese técnica dos meios de comunicação de massas e do modo pelo qual o aparelho perceptivo humano sofreu alterações pelo advento da tecnologia.

3.1 Fotografia e crítica: a imagem como tensão entre a morte e o ser percebido

Pensar em uma pesquisa que tenha como tema *Televisão e Formação* perpassa a observação da complexidade do modo pelo qual o aparelho perceptivo humano, em tempos de tecnologias de comunicação e informação digitais, interpreta e significa os fenômenos que nos afetam, ou, segundo o conceito de *punctum* de Roland Barthes, o que punge, ferre. A história da televisão enquanto instrumento de produção e reprodução das mercadorias da Indústria Cultural decorre, em certa medida, do desenvolvimento de seus antecessores técnicos: a fotografia e o cinema (que envolve necessariamente o teatro e o rádio) – foram os responsáveis por novas formas de percepção e de consumo por meio da reprodução instantânea de informações (gráficas, imagéticas, sonoras). Nesse contexto, passemos às considerações sobre a fotografia.

Segundo Barthes (1984), o *punctum* estimula, uma vez que incita o deslocamento da atenção para aquilo que, de algum modo, *incomoda*. O que punge, ferre e espeta está carregado da intencionalidade de se fazer existente, de se mostrar ou, ao menos, de se fazer perceber. Contudo, o que afeta um indivíduo necessariamente afeta o outro? Podemos afirmar que o choque de estímulos audiovisuais produzidos para chamar a nossa atenção são todos modos de ser do *punctum*? A problematização dessas questões parece que nos desloca a outra indagação: o que é eleito para ser registrado (pois a fotografia controla e salva), e o que é banido ao esquecimento (uma vez que ainda não podemos, com a fotografia, “aceitar” todas as imagens)? Ao que parece, essas inquietações se relacionam à construção ou reelaboração de um antigo conceito grego: *eidōs* – a Forma (ou Ideia) em suas mais variadas acepções. Se para Descartes tudo o que se pretende existente (seja uma abstração matemática, a Natureza física material ou algum aspecto da vida social ou política) necessariamente deve ser transformado em uma ideia, representação ou conceito claro e distinto a partir das articulações lógico racionais do *sujeito do conhecimento*, para a cultura audiovisual, o existir é fundamentalmente tornar-

se *imagem*: o imperativo da sensação¹⁸. Investigar os mecanismos pelos quais esse imperativo se desloca, como a televisão, permite conhecer os limites e as possibilidades de emancipação. Segundo Cabot (2012, p. 22):

[...] el análisis de la configuración audiovisual de la cultura contemporánea es una vía de acceso posible y fructífera para desentrañar el contexto de ofuscamiento (*Verblendungszusammenhang*) y recuperar los momentos liberadores de la praxis social, tal como se han objetivado (sensibilizado) en ella [...]

Existir é exhibir-se, ou, como afirma Türcke (2010, p.189), [...] Ser é ser percebido. Mas ser percebido é ser tomado. E é preciso ser tomado tanto pelo mercado como pela retina artificial [...], a produção audiovisual característica dos séculos XX e XXI condiciona os meios pelos quais os indivíduos se reconhecem como sujeitos: se e somente se, forem vistos, comentados, postados, “curtidos” e diagramados na multidão de mensagens e imagens. Com efeito, este aspecto peculiar da contemporaneidade decorre, em certa medida, das inovações técnicas da Revolução Industrial, em especial, da fotografia bem como de seus ancestrais (pintura e escultura) e sucessores técnicos (cinema e televisão).

Em uma breve história da fotografia, Türcke remonta a invenção da heliografia por Joseph Nicéphore Niépce no século XIX. A experiência consiste na reação de alguns produtos químicos à exposição da luz solar resultando na fixação de uma determinada imagem em uma pedra. Segundo Türcke (2010, p. 173-174), [...] Aquelas horas silenciosas nas quais a luz do sol desenhou pela primeira vez sobre a pedra os contornos dos prédios fronteiros de modo que se pudessem reconhecê-los foram as horas do nascimento do moderno choque imagético[...]. Com efeito, o choque consiste no fato dessa inovação técnica associar a *simultaneidade* e a *repentinidade*: a noção da experiência que ocorre “de uma vez” e que demanda do objeto convertido em imagem em um “eis aí”. Esse efeito é um contraponto ao trabalho do artesão que, para confeccionar uma pintura, realiza seu trabalho por partes. A administração técnica da luz do sol, por sua vez, realiza este mesmo trabalho “de uma vez”. Este procedimento rudimentar levava horas, o que poderia, a princípio, levar à indagação de sua utilidade e

¹⁸ Lembrando que as imagens não são necessariamente visuais, mas auditivas, táteis e olfativas. A inquietação se instala quando as sensações provocadas pelo turbilhão de estímulos entorpecem a mediação associativa da razão e da crítica, “nevoando”, dessa forma, outras possibilidades de reflexão perceptiva, o que permite a assimilação imediata do *choque imagético* produzido pelos recursos tecnológicos de informação e comunicação como se estes produtos (ou o que foi trabalhado, montado) fossem o *real em si* (o *noumenon* kantiano).

viabilidade, uma vez que as imagens eram fixadas em placas de prata iodadas, caríssimas. Contudo, a heliografia abriu espaço para outras inovações mais baratas, mais precisas e mais rápidas que a destreza das mãos humanas. Rapidez que se converteu na produção e reprodução das imagens em larga escala: a calotipia de Talbot, que fixava as imagens em papel num tempo de exposição de meio minuto. [...] Assim surgiu, em 1843, a primeira manufatura fotográfica. Nela Talbot mandou fazer o primeiro livro ilustrado fotograficamente: *The pencil of Nature* [...] (TÜRCKE, 2010, p. 175). A destreza das mãos humanas para “desenhar a natureza”, nesse momento, foi superada. A atenção se voltou à construção de um mecanismo que reproduzisse o olho humano: surge a câmara óptica escura. Esta retina artificial causou espanto e pavor, uma vez que ela teria o poder de estancar, paralisar o tempo em um único instante e perpetuá-lo através da fixação e conversão de sua imagem, como se do instante fossem retirados ou destacados o que o momento pode ter de eterno. Nas palavras de Türcke (2010, p. 175-176):

E desse modo, sem ruído, através de simples reações químicas, desperta-se, nesse piscar de olhos que nos miram de uma forma tal que, como ocorre com uma pessoa recém-falecida, não se pode estar certo se porventura ainda não vive, o terror de cultos arcaicos dos mortos. As superfícies de papel tratadas com sais de prata e soluções de iodo não fazem senão tornar-se escuras por meio da luz. Elas simplesmente permitem que o piscar de olhos apareça nelas. O estranho é o quão ativas elas são nessa passividade: elas destacam do contínuo de incontáveis instantes um único e o paralisam.

A fotografia paralisa e retira do espaço-tempo contínuo um único instante. Contudo, ela não oferece o instante *em si*, mas sim o que ela faz dele: a instituição arbitrária do “foi assim”¹⁹. A fotografia, como olho, é indiferente ao que por ela é fixado. Com isso, segundo o autor, a cada instante fixado sua dedicação é integral: de acontecimentos triviais às “ultimas notícias”, a nitidez e a abundância de detalhes da fotografia ultrapassa a possibilidade perceptiva do sistema nervoso humano diante do mundo observado, uma vez que a retina artificial não se cansa, ao contrário do olho humano. É justamente este atributo que fascina o observador: a capacidade da fotografia de fixar um *aqui e agora* qualquer (ou aqui e agora singular – a *aura* da imagem – segundo Benjamin). No entanto, a imagem somente oferece a riqueza dos detalhes se estiver enrijecida, retratada, paralisada, morta. Converter um objeto em imagem é mata-lo na superfície fixada, uma domesticação que retira ou altera sua natureza, transformando sua

¹⁹ Haveria, dessa forma, a necessidade de nos determos acerca da intencionalidade daquele que fotografa. Por hora, permaneçamos apenas com a elucidação da fotografia e suas atribuições técnicas.

nova condição em conformidade com aquele que “dispara” o olhar da câmara e “acerta” o objeto, como a ideia de um caçador²⁰.

Mas o que “caçamos” ao observamos o mundo à nossa volta? Quiçá os meios para nossa sobrevivência. Como dito anteriormente, se existir é ser percebido, com a fotografia eternizamos, através da fixação das imagens, recortes do espaço-tempo. E não é qualquer intervalo no espaço-tempo, mas aquele que por algum motivo especial merece receber esse tratamento que o immortaliza. Como um paradoxo, o instante ao ser fixado se enrijece, morre, por sua vez, se eterniza como imagem.

Na filosofia esta tendência se apresenta desde Platão, com a Teoria do Mundo das Ideias. O *eidos* platônico – as Formas eternas e imutáveis – é o correlato (fonte) perene e único de todas as cópias imperfeitas que compõe o mundo material. Uma vez que percebemos, através dos sentidos, os corpos belos, a pergunta se reveste de inquietação em saber o que estes, por suas diferenças, possuem em comum para que sejam denominados *belos*. Para Platão, os corpos materiais são imperfeitos por sua condição intrínseca: a mudança. Esse pensador busca, através de suas teorias, o que seja eterno e imutável. Dessa forma, os corpos belos, materiais, que se transformarão e perecerão, participam de um mesmo princípio que não pode ser imediatamente percebido pelos sentidos, uma vez que estes, por sua condição material também estão sujeitos à mudança. Mas é uma intelecção: uma percepção que gera sentido e significado apenas na racionalização do pensamento lógico, e este, por sua natureza conceitual, pode perceber (*lembrar*, segundo Platão) as definições eternas presentes nos objetos transitórios. O pensamento, para Platão, percebe nos corpos materiais, transitórios, porém belos, a *Forma* da beleza, que por si mesma, não perece juntamente com os corpos, mas está revelada na Natureza interior das coisas que tendem ao retorno primordial: ao mundo das Ideias perfeitas e eternas das quais fazem parte. Mas a fotografia, nesse sentido, não se volta aos “interiores” – ela ressalta e confere sentido à superfície exterior, lhe atribuindo uma espécie de verdade evidente, latente, excitante: o brilho mágico utilizado pelos produtos que caracterizam a Indústria Cultural.

Pois o negativo fotográfico é de fato uma retradução do *eidos* platônico para o âmbito sensorial – para o lugar de onde veio. Com isso emerge inesperadamente o impulso mágico na ideia central de toda a epistemologia idealista: quem compreende o *eidos* compreende a coisa em si. (TÜRCKE, 2010, p.179)

²⁰ Türcke faz menção às pinturas rupestres. Ao pintar um bisão, mamute, enfim, algum “poderoso” animal que desafiava a fragilidade humana, o desejo se revestia da vontade de retirar-lhes a vida, *banindo-os* para a parede.

A vulgarização e conseqüente redução do *eidós* intelectual ao sensorial foi definido por Nietzsche, em sua crítica à religião, como um “platonismo para o povo”. Nesse processo que caracteriza o dogma, o eterno (Forma no sentido platônico), que somente poderia ser compreendido pelo esforço racional do pensamento abstrato, passa por uma “sensível simplificação”, quando o divino se encarna, se permite palpável, visível. A fotografia, nesse sentido, é o meio de encarnação do século XIX. Como afirma Türcke (2010, p. 180), a retina artificial permite [...] a ressensorialização do *eidós*, simplificada até se tornar geralmente conhecível e praticável, a reexposição e inflação de sua antiga força mágica [...]. Esse trâmite da valorização do exterior (imagem fixada) em detrimento do interior (conceito abstrato) condiciona a fotografia à volta ou “*retorno ao fundamento*”. Com efeito, o banimento do objeto fotografado assume dois sentidos: no primeiro, a fotografia quer retirar a força e a vida de um poder natural; no segundo, ela possibilita uma nova vida: dócil sob o controle do homem. Para Türcke (2010, p.180) [...] contra o *mysterium tremendum* só existe um meio: torná-lo inofensivo através da paralisação [...]. O que está paralisado (morto) não mais apavora, pois vive de um modo novo: controlado. Contudo, em referência a Freud e Nietzsche, Türcke argumenta que não existe vida isenta de pavores (como o desejo de vida e de morte), pois viver é condição de *tensão*.

Ser escolhido para ser fotografado é como ser escolhido por Deus para ser salvo dos laços percíveis a que estão submetidas as coisas que permanecem no tempo. O que estas “escolhas” tem em comum é o caráter excepcional dado ao objeto eleito para a “eternização”²¹. A salvação da fotografia, com efeito, não se pretende como a benção religiosa, mas do ponto de vista comercial, [...] o aqui e agora que eu vejo aqui não é um qualquer, e sim especialmente fixado [...] (TÜRCKE, 2010, p. 181). A fotografia põe em ação todos os objetos ao seu redor e os transformam em um valor: o imperativo “*façam-se imagens*” tal como disse Deus na Bíblia, “*faz-se a luz*”:

O contexto ao qual Horkheimer e Adorno deram o nome de *indústria cultural* está aqui estabelecido: o produto cultural em questão não caiu posteriormente nas garras do mercado, foi, pelo contrário, desenvolvido especialmente para ele. A indústria cultural não começa de maneira nenhuma apenas no século XX. (TÜRCKE, 2012, p. 182).

²¹ Ao pensarmos sobre a fotografia digital essa premissa poderia parecer sem sentido, contudo, o que podemos observar é uma espécie de aprimoramento da “eternização” enquanto “salvação” da perfeição em meio ao oceano de possibilidades de capturar o objeto selecionado. Pode-se agora rejeitar instantaneamente uma imagem e produzir outra nos moldes da “ideia de perfeição” (estereotipada ou não) mediante o imperativo “click” daquele que dispara o “olho da câmera”.

O novo modo de produção e reprodução da vida com a Revolução Industrial bem como a consolidação do capitalismo como sistema econômico, fortaleceu a ideia de que o mercado é um lugar de seleção ou eleição de mercadorias como uma coleção. Citando Marx, TÜRCKE ressalta que o monstruoso dessa coleção é a transformação da força de trabalho humano em mercadoria. Dessa forma, [...] em seu campo de forças, cada uma das peças isoladas dessa coleção recebe, com a forma de mercadoria, como que uma injeção da necessidade de ser aceita pelo mercado: ganhar um sentido [...] (TÜRCKE, 2010, p.183). Esta injeção é de projeção, ou seja, os objetos recebem os “bons fundamentos econômicos” – o *status* de mercadoria²². A fotografia funciona do mesmo modo. Ela constrói um campo no qual os objetos são selecionados para a coleção excepcional do que, ao ser paralisado, vive de modo novo e eternamente sob o controle humano: como um sorvedouro, um abismo que, ao escolher, tem o poder de banir o restante ao esquecimento, ou melhor, à indiferença própria à mudança das coisas materiais no espaço-tempo (Platão), sem no entanto, exigir do objeto paralisado qualquer internalização de natureza conceitual, pois o que importa é sua exterioridade, sua superfície brilhante, sua mortalidade fixada, sua embalsamada conversão em imagem. Assim:

A partir de agora cada objeto e cada momento pode tornar-se imagem, mas aí daqueles aos quais isso não é possível. E a câmera tem uma capacidade limitada a apenas uma parte deles. Mas tudo que não é fotografado pertence doravante à massa indistinta, amorfa, de momentos transcorridos sem serem notados. E assim ocorre que a realidade começa a se dissolver para o olho da câmera em uma infinidade de momentos que almejam todos eles ser um dos instantes eleitos para serem fixados. (TÜRCKE, 2010, p. 184)

O que não se torna imagem não está documentado: “*não está aí*”. Com essa característica a fotografia se converte em algo de criminalístico: se um objeto ou instante não se torna imagem, os mesmos não possuem identidade. Neste momento, ao que parece, nos deparamos com o duplo significado do fundamento epistemológico do exercício fotográfico: em um primeiro momento ela registra, controla; em um segundo momento, ela aceita e salva. [...] Isso é que faz a imparcialidade do olho da câmera tão irritante [...] (TÜRCKE, 2010, p. 185). A indiferença da fotografia em relação ao objeto é uma superação tanto técnica do olho humano quanto moral. Ela elege sem distinguir as

²² Nas palavras de TÜRCKE: “não podemos considerar uma coisa como mercadoria sem sentir a necessidade de que ela seja escolhida pelo mercado como uma característica própria *dela*.” (TÜRCKE, 2010, p. 184).

hierarquias notoriamente humanas. Contudo, ao procurar esgotar a intensidade do que é fixado determinando o que o observador “deve” ver, algum elemento inesperado, especial, pode deslocar sua atenção como um “ferrão de uma abelha” que, embora insignificante diante do todo da imagem, desperta no observador justamente o que escapa à organização arbitrária do disparo fotográfico. Esse deslocamento da atenção é o que Barthes (1984) denominou de *punctum*.

Nesse espaço habitualmente unário, às vezes (mas, infelizmente, com raridade) um “detalhe” me atrai. Sinto que basta sua presença para mudar minha leitura, que se trata de uma nova foto que eu olho, marcada a meus olhos por um valor superior. Esse “detalhe” é o *punctum* (o que me punge). (BARTHES, 1984, p.68)

Para TÜRCKE, o *punctum* é um efeito perceptivo subjetivo²³, uma vez que nem todas as coisas que afetam determinado observador pode afetar outro. [...] Todavia, o *punctum* não leva em consideração a moral ou o bom gosto; o *punctum* pode ser mal educado [...] (BARTHES, 1984, p.71):



“Desprezo todo saber, toda cultura... vejo apenas a imensa gola Danton do garoto, o curativo no dedo da menina...” (BARTHES, 1984, p. 79).

Foto: Lewis H. Hine: Anormais em uma instituição, New Jersey, 1924.

²³ “Com muita frequência, o *punctum* é um “detalhe”, ou seja, um objeto parcial. Assim, dar exemplos de *punctum* é, de certo modo, entregar-me.” (BARTHES, 1984, p. 69).

Com efeito, o *punctum* pode ser a saída ou a possibilidade do observador atribuir um valor diferente ao que foi fixado. Mas, para isso, esse observador necessariamente se relacionaria de modo diferente à imagem, mediando seus aspectos obscuros, ou, como diria Barthes, obtusos. Essa mediação, ao que parece, nega um dos principais atributos da fotografia (comercial): seu caráter instantâneo.

Dessa forma, a fotografia é uma espécie de agente de regulamentação de formas de intuição que se desdobram externamente ao sistema de percepção humano. A câmera transforma o objeto ou instante (previamente eleitos e fixados) em *presa do olhar*: é a transferência da curiosidade pelo *conteúdo* do objeto fixado pela contemplação do modo como este foi fixado, ou seja, a curiosidade é determinada pela *forma* de um instante fixado. Por isso, um acontecimento aparentemente trivial ganha dignidade pelo fato de ser paralisado em imagem, fotografado e produzido às milhares de milhares de cópias. Esse processo se dá pelo “disparo” duplo da câmera: no primeiro, quando fixa (elege) o objeto na retina artificial; no segundo, quando o instante fixado “dispara” sobre a retina viva do observador. Este segundo efeito tardio seria a reflexão sobre o objeto fixado. A câmera de antemão faz deste objeto um “*isto aí*”, ou seja, enaltece-o com o imperativo “*olhem para cá*”. Para TÜRCKE (2010, p. 188) [...] essa reflexão a um tempo mágica e mecânica do instante é o segredo do sucesso da fotografia [...].

O uso da fotografia para fins econômicos desencadeou, nos anos de 1970, uma “estética da mercadoria”, cujos processos de produção das mercadorias a envolveu como uma tecnologia de configuração da superfície: o brilho estonteante e entorpecedor típico das vitrines como estratégia de venda. [...] o “fruto”, aquela pele ou superfície que a fotografia reproduz abruptamente das coisas, é o decisivo. Isso deveria ser teoria da fotografia, mas também pode passar por estratégia de venda: não importa o que é envolvido pela superfície [...] (TÜRCKE, 2010, p. 190). Por essa razão, toda mercadoria cuja superfície foi fotografada, desperta nos observadores a “sensação” de que, se esta mercadoria foi digna de ser retratada, necessariamente esta deve servir ou ser útil, pois foi eleita entre tantos instantes passageiros para as fileiras eternas da paralisação do objeto em imagem.

Com efeito, o *ser percebido* da fotografia fez da contemporaneidade um período onde todos os instantes são delineadamente transformados em espetáculo imagético pelo universo dos meios de comunicação e informação, cujo primeiro representante técnico da produção de imagens em massa foi a fotografia. Nas palavras de TÜRCKE (2010, p.190), [...] Ela é o meio que deu o empurrão técnico decisivo para o deslocamento do significado

da palavra “sensação” de percepção absolutamente inespecífica para percepção do que é sensacional e por fim para o sensacional em si [...]. Os observadores não precisam ver por si mesmos, pensar nas imagens, mediar os significados. O olho da câmera realiza isso por eles. Confere e consagra sentido ao que parece tosco, inútil, desprezível: mata o que tem poder natural de gerar pavor e vivifica, ao paralisar sua imagem (de modo controlado e domesticado), sob o crivo da sensação perceptiva de uma superfície luminosa. Ambas – sensação e superfície imagética – produzidas tecnicamente. Na obra *Mitologias*, Barthes (2007) expressa no subitem “Fotos-Choque” os seguintes apontamentos sobre uma exposição de fotos na galeria d’Orsay:

[...] A maior parte das fotografias aqui reunidas para chocar o público não produzem o menor efeito sobre nós, precisamente porque o fotógrafo substitui-se-nos larga e excessivamente na formação do seu tema: quase sempre trabalhou de forma exagerada o horror que nos propõe, acrescentando ao fato, por meio de contrastes ou aproximações, a linguagem tradicional do horror: um deles, por exemplo, coloca lado a lado uma multidão de soldados e um campo aberto de cabeças de mortos; um outro nos apresenta um jovem militar olhando um esqueleto; enfim, um outro focaliza uma coluna de condenados ou prisioneiros no momento em que cruzam com um rebanho de carneiros. Ora, nenhuma dessas fotografias, excessivamente hábeis, atinge-nos. É que perante elas ficamos despossuídos da nossa capacidade de julgamento: alguém tremeu por nós, refletiu por nós, julgou por nós; o fotógrafo não nos deixou nada – a não ser um simples direito de uma aprovação intelectual: só estamos ligados a essas imagens por um interesse técnico; carregadas de sobre-indicações pelo próprio artista, para nós não tem história, e não podemos *inventar* a nossa aceitação a essa comida sintética já perfeitamente assimilada pelo seu criador. (BARTHES, 2007, p. 106-107).

3.2 Cinema: e o morto ainda se move

O cinema colocou a fotografia em movimento – o instante eternamente mumificado revive, caminha, fala. A primeira exibição pública remonta o dia 28 de dezembro de 1895 em Paris. Mas, diferentemente dos usos estético ou de entretenimento, esta invenção, para um de seus criadores – o francês Lumière – parecia que não teria outra função diferente dos interesses científicos: de acordo com Bernardet (1994, p. 125), [...] o “*cinématographe*” não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas [...]. Mais de um século após sua criação, é forçoso afirmar o engano de Lumière acerca da capacidade do cinema de aglutinar multidões. Contudo, o que o cinema apresentou de tão novo para desencadear a aceitação social como “autêntico contador de histórias moderno”?

É aí que reside a novidade: na ilusão. Ver o trem na tela *como se fosse* verdadeiro. Parece tão verdadeiro – embora a gente saiba que é de mentira – que dá para fazer de conta, enquanto dura o filme, que é de verdade. Um pouco como num sonho: o que a gente vê e faz num sonho não é real, mas isso só sabemos depois, quando acordamos. Enquanto dura o sonho, pensamos que é verdade. Essa ilusão de verdade, que se chama *impressão de realidade*, foi provavelmente a base do grande sucesso do cinema (BERNARDET, 1994, p. 125-126)

A força do espetáculo tem o poder de despertar nos indivíduos a impressão de que o que estes veem na tela é a própria vida, ou melhor, uma ilusão de suas vidas: o elemento que faltava à fotografia para gerar a impressão de realidade era o *movimento* que, de certo modo, passou a “reproduzir a vida”. Esta máquina moderna, cuja origem cintilou pelos trilhos da Revolução Industrial, é fruto do desenvolvimento técnico operado pela burguesia no final do século XIX. As transformações de ordem técnica, econômica, social e política resultantes desse período culminaram no processo de dominação (cultural, estética e ideológica) dos chamados países do Terceiro Mundo por meio da consequente imposição aos moldes do alcance do capital. [...] No bojo de sua euforia dominadora, a burguesia desenvolve mil e uma máquinas e técnicas que não só facilitarão seu processo de dominação, a acumulação de capital, como criarão um universo cultural à sua imagem [...] (BERNARDET, 1994, p. 127). O cinema é uma junção entre máquina, técnica e arte, oriundo do desenvolvimento industrial burguês com o objetivo de reproduzir, como em um “chão de fábrica”, a “impressão de realidade” – sabe-se que não é real, mas suscita a ilusão de sê-lo. Com efeito, a habilidade técnica dessa reprodução consistiu em sua capacidade de realizar cópias, tantas quantas o capital pudesse investir.

A dominação dos países subdesenvolvidos por cinematografias industrializadas não é exclusivamente econômica. É global. Ela forma gostos, acostuma ritmos, etc. É global. Gosta-se por exemplo de filmes de mocinho e bandido, com uma narrativa acelerada e *happy end*, cujo modelo é hollywoodiano. Isso influi sobre o quadro de valores éticos, políticos e estéticos. (BERNARDET, 1994, p.135)

Nessa medida, enquanto arte que se desdobra em uma linha de produção, a reprodutibilidade das cópias caracteriza o cinema comercial como um tipo peculiar e altamente rentável de objeto de consumo: [...] É uma mercadoria abstrata que se assemelha não ao quadro ou ao livro, mas a uma mercadoria tipo “transporte público” [...] (BERNARDET, 1994, p. 136). Não se compra o filme ou a poltrona ao se comprar o bilhete na entrada, mas apenas um curto espaço de tempo para assistir ao espetáculo. Ao “caducar” este recorte de tempo, volta-se à oferta de um outro intervalo. Essa estrutura

passou por diversas alterações, de forma que a produção de cópias não era mais destinada ao monopólio dos exibidores (donos de salas de cinemas), mas aos distribuidores de cópias domésticas (as locadoras de filmes). Nessa relação – produtores, exibidores e distribuidores – a *mercadoria cinema* não é concreta, mas somente uma concessão de direitos: o produtor comercializa o direito de produção; o exibidor comercializa os direitos de assistir; o distribuidor comercializa os direitos de exibição. Dessa forma, fica a pergunta: quem é o proprietário das cópias se tudo depende dos “direitos”? Ao que parece, é o próprio órgão regulador/concessor desses direitos – no contexto da exibição através da televisão, decorre uma *metacensura* nos termos de Sodré (1989)²⁴.

3.3 Televisão: um breve histórico

O conceito de *Televisão* reduz em si um complexo emaranhado de instituições e produtos que demandam caracterização: redes emissoras de sinal audiovisual; produtoras de programas ou grades de programação; a indústria e os próprios eletrodomésticos; linguagens (divisões em gêneros e formatos com objetivos comunicacionais); os receptores (espectadores). A proposta da seguinte pesquisa se volta à compreensão de um programa de televisão educativa (bem como de sua linguagem).

Por ser um meio de comunicação muito amplo e que permite um vasto repertório de objetos de investigação, iniciaremos a reflexão comentando brevemente alguns aspectos de sua história. Nas palavras de Lopes (2004, p. 123):

A televisão, enquanto tecnologia de comunicação, existe há pelo menos setenta anos. Já é um truísmo dizer que ela se universalizou a partir da década de 1950, transformando-se na mais importante máquina de comunicar, no que se refere a seu imenso alcance social e à abrangência de seus usos [...] Este mesmo meio de comunicação tornou-se possível pela disseminação do mais universal, democrático e íntimo dos aparelhos eletrodomésticos. Ter um aparelho de TV é estar incluído no mundo de nosso tempo, assim como ainda o é ter um aparelho de rádio, atualmente bem menos do que em um passado recente. Possuir um telefone celular e um microcomputador vem sendo, também, com maiores limitações econômico-sociais, um outro modo de inclusão no mundo simbólico do consumo convalidado socialmente.

Segundo José Mário Ortiz Ramos em sua obra *Televisão, Publicidade e Cultura de Massa*, a televisão foi implementada no Brasil na década de 50 cujo modelo foi

²⁴ Vide nota de rodapé n° 29 na página 45 desta dissertação.

inspirado no sistema televisivo norte-americano, que é caracterizado pela estreita relação com a publicidade e a produção de programas ficcionais. [...] Produção de entretenimento e necessidades dos anunciantes caminharam sempre lado a lado [...] (RAMOS, 1995, p. 45). Telenovelas, telejornalismo, programas de auditório, filmes, desenhos animados, minisséries, documentários, debates, programas educativos: facetas diferenciadas pela forma e conteúdo, mas cuja essência é determinada ou produzida no interior da lógica e interesses dos administradores da Indústria Cultural – a captura da consciência. Dessa forma, [...] com o avanço da pesquisa de mercado caminha-se para a noção de “público-alvo”, da venda de audiências qualificadas em diversos horários [...] (RAMOS, 1995, p.45).

O desenvolvimento da televisão no Brasil (enquanto veículo e estações de informação), em relação aos demais países de economia capitalista, foi tardio. A TV aberta (gratuita), segundo o pesquisador Nelson Hoineff (1996), é uma das empresas mais sólidas economicamente em virtude de seus lucros. Contudo, o autor chama atenção para algumas causas históricas que contribuíram ou determinaram este “sucesso econômico”²⁵ bem como apontam os motivos pelos quais a TV por assinatura (paga) seja uma recente opção.

Se a hesitação da televisão brasileira em visualizar seus caminhos naturais de expansão foi um evento deliberado ou não será difícil determinar. Muito embora a localização destas causas já seja, em si, uma importante ferramenta para que se entendam os mecanismos de sedimentação de poder dentro da televisão brasileira. Talvez em nenhuma outra sociedade do mundo o veículo tenha se tornado tão importante. Esse conjunto único de circunstâncias – má distribuição da renda nacional, concentracionismo da teledifusão, baixo nível de educação da população, alta qualidade da teledramaturgia, prolongado período de regime totalitário justamente nas décadas de 60 e 70, e a existência de uma hegemonia cultural mítica numa população altamente pulverizada por religiões de identidades culturais bem distintas entre si – fez com que no Brasil a televisão se transformasse, mais que em representação, na própria expressão da realidade. (HOINEFF, 1996, p. 28-29)

Hoineff afirma que a partir da década de 80, os caminhos dos produtores de

²⁵ Nas palavras de Hoineff, [...] A mística da audiência é a mística do sucesso. Na mídia de massa, o sucesso é o padrão definitivo de avaliação do produto. Os componentes sociológicos tornam-se hegemônicos sobre a composição psicológica dessa ideologia. Sucesso é o que é massivamente consumido. E o consumo de massa é emocional, antes que cerebral. A imposição do sucesso é a de um comportamento uniforme, monolítico, um comportamento que atenda à expectativa de cristalização de uma situação estabelecida. O espectador-mercadoria prevalece sobre o espectador-cidadão. O espectador chora por Ayrton Senna ou pelos Mamonas Assassinas, mas chora sobretudo na medida em que atenda ao que o outro, coletivizado pela mídia, espera dele [...] (HOINEFF, 1996, p. 32-33).

televisão pelo mundo apontavam para a possibilidade da oferta de uma programação orientada para a “*desmassificação*”. Ao que parece, essa estratégia tinha por objetivo minar o “concentracionismo” de poucas e poderosas redes, como por exemplo, no caso do Brasil. [...] Viciada na base, a estrutura dessa televisão já carregava distorções que só mais tarde iriam se tornar visíveis. Concentracionista na sua formação, a televisão brasileira tornou-se autoritária, medíocre, burra [...] (HOINEFF, 1996, p. 31).

Com efeito, esta nova tendência, segundo o autor, desencadeou uma espécie de crise de identidade nas poucas e hegemônicas redes de televisão aberta do Brasil. As novas formas de distribuição de sinais (cabo, satélite e mais recentemente o digital), tornaram obsoletas as formas tradicionais de transmissão (O UHF e o VHF). Para Hoineff, a televisão começa, nesta fase, a perder sua característica de oferta de programação “genérica” e passa a investir seus esforços na produção “temática”. Nessa medida, desde os anos 50 com a chegada da TV no Brasil, o modelo de distribuição e oferta de programas permaneceu o mesmo. O autor defende uma TV segmentada com múltiplos canais sob a promessa de que através dos novos recursos de comunicação bem como uma programação variada que atenda aos mais diversos grupos sociais, conseqüentemente ocorreria o rompimento da hegemonia das redes. Contudo, Hoineff defende que para essa transformação a TV necessariamente deveria ser paga.

O que esses canais possibilitariam é a criação de um modelo de televisão segmentada, que vai se opor, complementar e eventualmente substituir um modelo único vigente há quase cinquenta anos: o da televisão genérica, que abrange uma programação variada em busca de um público pulverizado pelo maior número de segmentos possíveis dentro da sociedade. A televisão segmentada, que nasce com os novos mecanismos de distribuição de sinais, volta-se para um público-alvo mais definido e uma temática mais específica: esportes, questões religiosas, filmes, notícias, para ficar apenas no terreno óbvio. Esta televisão inaugura também mecanismos diferenciados de comercialização: o que ela vende, prioritariamente, não são os anúncios que interrompem a programação ou tomam carona no meio dela. O que ela vende é a própria programação – e ainda por cima diretamente para o telespectador –, o que cria uma nova situação ética e revela o absurdo de um sistema aceito durante tanto tempo, no qual o produto a ser vendido era simplesmente escamoteado. Se quem paga – pelo menos diretamente – não é o espectador, pouco importa que a ele sejam dadas caixas pretas, desde que isso possa ser do interesse de quem as dê, de quem está veiculando a programação. A programação dada não se olham os dentes. (HOINEFF, 1996, p. 36-37)

Embora a oferta de uma programação variada possa abrir espaço à possibilidade de estimular a Formação (*Bildung*), a afirmação de Hoineff que simplesmente pela

quantidade de canais a qualidade de seus conteúdos esteja garantida é questionável. O autor ainda argumenta que a segmentação da programação contribuiria para a desmassificação e apresenta três condicionantes. No primeiro, a multiplicação das alternativas (de programas) depende da pluralização das formas: com a programação orientada por temas, diversas ideologias poderiam ser veiculadas; no segundo, com a diversificação dos mecanismos de produção e distribuição, a televisão seria obrigada a separar o “veículo” da “produção dos programas”; no terceiro, em menção à tecnologia digital, o espectador desenvolveria mais autonomia acerca do que deseja ter acesso, uma vez que o recurso digital lhe permitiria, além da escolha, programar sua grade e dessa forma se opor ao gerenciamento externo de seu tempo.

A visão otimista de Hoineff parece repousar na condição de que os problemas acerca da baixa qualidade informativa (de conhecimentos) da televisão seria atenuada pela variedade de programas (diferentes pelo conteúdo e pela forma), pela separação do veiculador e do produtor bem como pela nova capacidade do espectador de escolher o que assiste a partir da digitalização. Contudo, todas estas novas possibilidades estão ancoradas na seguinte premissa: o fim (ou profunda alteração) da TV aberta (gratuita) e a emergência da TV fechada (paga). Segundo o autor, pagando pelos produtos televisivos o espectador estimularia a produção de qualidade e, com efeito, difundiria conhecimentos, além, é claro, de entretenimento. Em síntese, para quem puder pagar, uma boa programação estará disponível, mas aos miseráveis, resta a sujeição ao que as grandes redes de telecomunicações produzem.

3.4 Categorias críticas: Adorno e a televisão

As seguintes contribuições acerca dos programas (ou peças) de televisão foram desenvolvidas e publicadas por Theodor W. Adorno nos artigos *Televisão, consciência e indústria cultural* (1971)²⁶ e *A televisão e os padrões da cultura de massa* (1973)²⁷ no período em que esteve radicado nos Estados Unidos da América (EUA). Esses apontamentos específicos sobre a televisão nos remetem à teorização ou correlação

²⁶ T. W. Adorno, “Prolog zum Fernsehen”, in *Eingriffe – Neun Kritische Modelle*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1963, p. 69-80. Tradução de Gabriel Cohn em 1971.

²⁷ T. W. Adorno, *Quarterly of Film, Radio and Television*, Vol 8, 1954, p. 213-235, University of California Press. Tradução de Octavio Mendes Cajado em 1973. Na publicação estadunidense o título é “*How to Look at Television*”.

conceitual com as obras *Teoria Estética e Experiência e Criação Artística*²⁸ de Adorno: questões entrevistadas acerca da relação entre *conteúdo* e a *forma* na obra de arte.

Segundo Adorno (1971) existe uma interdependência entre os aspectos sociais, técnicos e artísticos da televisão. Com efeito, o exame desse meio de comunicação (como qualquer outro objeto de estudo a partir do método da Teoria Crítica) não pode ser tomado isoladamente²⁹.

[...] O próprio meio de comunicação, contudo, insere-se no âmbito do esquema abrangente da indústria cultural e, enquanto combinação de filme e rádio, leva adiante a tendência daquela, no sentido de cercar e capturar a consciência do público por todos os lados. A televisão permite aproximar-se da meta, que é ter de novo a totalidade do mundo sensível em uma imagem que alcança todos os órgãos, o sonho sem sonho; ao mesmo tempo, permite introduzir furtivamente na duplicata do mundo aquilo que se considera adequado ao real [...] (ADORNO, 1971, p. 346).

A televisão, como instrumento oriundo da Indústria Cultural, opera uma espécie de *domínio do audiovisual* no âmbito da existência privada, íntima do indivíduo³⁰. O professor e pesquisador Ari Fernando Maia (2002) argumenta em sua Tese de Doutorado intitulada *Televisão e barbárie: um estudo sobre a indústria cultural brasileira*, que saber um pouco sobre o que os indivíduos consomem como produtos da televisão pode 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”

²⁸ Nas palavras de Adorno na *Experiência e Criação Artística*, [...] Estética da forma e estética do conteúdo. – No conflito, a estética do conteúdo leva, ironicamente, a melhor em virtude de o valor das obras e da arte em geral, que é o seu fim, não estar ligada à forma, mas ao conteúdo. Mas ele só existe devido à forma estética. Se a estética deve nuclearmente tratar da forma, adquire um conteúdo ao tornar as formas eloquentes. (ADORNO, 2003, p. 58).

²⁹ O pesquisador Muniz Sodré em sua obra *O monopólio da fala: função e linguagem da televisão no Brasil* afirma: [...] O conceito de televisão não pode limitar-se às suas particularidades tecnológicas ou, eventualmente, estéticas. Televisão é um sistema informativo homólogo aos códigos da economia de mercado e acionado pelo desenvolvimento tecnológico. Os jornais, o rádio, a revista e outros meios de informação ou de entretenimento integram esse sistema com uma função de *metacensura* [...] do ponto de vista econômico, não se pode considerar os meios de informação como indústrias isoladas, mas como “cadeias de atividades” [...] a televisão funciona em conexão com indústrias e serviços de aparelhagem, concertos, publicidade, vendas [...] O sistema a que nos referimos deve ser entendido como um complexo institucionalizado de meios de informação interdependentes (inclusive do ponto de vista do consumidor, as despesas com a indústria cultural se apresentam conexas) e com uma tendência à homogeneização de suas mensagens [...] (SODRÉ, 1989, p.18-19).

³⁰ No prefácio da obra *Brasil em tempo de TV*, o pesquisador Eugênio Bucci afirma que [...] A vida privada brasileira se alimenta da mesma luz. É pela TV que as crianças ingressam no mundo do consumo, aprendendo a desejar mercadorias. É por ela que os adolescentes aprendem a namorar, que as donas-de-casa descobrem como decorar a sala. A televisão consolida, com suas novelas, seus noticiários e seus programas de auditório, os trejeitos e gestos dos apaixonados nas cidades do interior, o modo de vestir, de olhar ou não para o vizinho. Ela também ensina coisas esquisitas, como usar óculos escuros durante a noite [...] (BUCCI, 2000, p. 11-12).

televisivas transmitidas, ou, nas palavras de Adorno (1971), buscar compreender o *efeito social* da tv. Uma vez que a televisão é uma parte da totalidade da Indústria Cultural, seus efeitos não podem ser tomados isoladamente, o que dificulta, mas não impede, a pesquisa social empírica sobre os efeitos da televisão nos espectadores. As seguintes considerações têm por objetivo não apenas evidenciar o que poderia ser chamado de próprio à estrutura da televisão ou observar, de modo sintético, se estas características estão presentes em outros meios de comunicação de massas, mas verificar a tese de Adorno (1971, p. 347) de que [...] esses fatores mesmos recebem a sua força da totalidade do sistema [...].

Para Adorno, o *efeito social* da televisão está relacionado a três elementos: a *estrutura técnica*, a *novidade do invento* e as *mensagens abertas ou ocultas* transmitidas aos espectadores. Reunidos, esses elementos contribuem para a o ajuste, adaptação e a conformismo de seus consumidores.

É mais fácil constrangerem-se as pessoas ao inevitável do que a se modificarem. É de se supor que a televisão faz delas mais uma vez aquilo que de qualquer forma já são, só que ainda mais do que já o são. Isso corresponderia à tendência global, de base econômica, da sociedade contemporânea, no sentido de não mais ir além de si própria em suas formas de consciência, mas sim de reforçar tenazmente o *status quo* e, sempre que ele pareça ameaçado, reconstruí-lo. (ADORNO, 1971, p. 347)

Através da exibição e repetição das *realizações adaptativas* (os parcos sucessos maravilhosos transmitidos pelas peças de TV – ganhador de um *reality show*; o arrependimento de um vigarista; a resignação moral do “pobre” e a “virada” de sua condição diante do sofrimento causado pelo “rico”; entre outros), ocorre uma espécie de *alívio das tensões*³¹: o sintoma serializado – uma espécie de repetição ligada indiretamente ao desejado. Isso acarreta em mecanismo de repressão dos impulsos bem como desperdício da energia psíquica do inconsciente para manter neste o que não deve emergir ao consciente. Os produtos da televisão, em sua grande extensão, operam sob a lógica da apresentação do mundo enquanto aparência, que se converte em ideologia por sua natureza: a produção manipulada de acordo com os determinados interesses que a sustentam. [...] Esse trabalho se Sísifo da economia psíquica individual parece estar hoje “socializado”, tomado a seu cargo pelas instituições da indústria cultural, para benefício

³¹ Conceito de *Dessublimação Repressiva* (ADORNO, HORKHEIMER, 2006): o indivíduo não precisa sublimar seus desejos ou pulsões para fins socialmente aceitáveis. A Indústria Cultural o persuade de que ele pode realizar seus desejos “aqui e agora” desde que consuma os produtos. É uma liberação repressiva – o desejo não é realizado em sua finalidade, ou seja, as “cócegas” são vendidas como representações, mas são apenas estímulos.

das instituições e dos poderosos interesses que lhe estão por detrás [...] (ADORNO, 1971, P. 347). A crítica, nesse contexto, perpassa a negação do que é apresentado ou representado sob a carapaça de “realidade”, de modo a retirar-lhe o véu ideológico e revelar o sentido ou significado imanente às peças de televisão.

Mas a televisão comercial se reveste de diversos mecanismos para “distrair” os espectadores. Em menção à sua estrutura técnica, uma das características que a distingue do cinema é o *atendimento no consumidor a domicílio*. Um dos lamentos do público Americano era o pequeno tamanho da imagem na tela da *tv*. O exame dessa necessidade (que as imagens aumentem de tamanho em cada casa) parece significativo para Adorno, uma vez que o formato em miniatura se converte em joguetes para a percepção inconsciente – *o espectador os sente como propriedade*. Compreender a amplitude do real fenômeno televisivo exige a capacidade de *sublimação estética*:

Fazer abstração da magnitude real do fenômeno, percebê-lo não mais natural mas esteticamente, requer precisamente aquela capacidade de sublimação que não se pode pressupor no público da indústria cultural e que é debilitado por esta mesma. (ADORNO, 1971, p. 348)

Nesse sentido, a percepção estética seria um consciente exercício reflexivo que lança mão da *Formação Cultural Integral* – crítica, negativa e resistente por natureza – para compreender (e transcender) as contradições sociais.

Uma vez que os produtos da televisão dependem da totalidade do sistema, outras formas de disseminação da indústria cultural apresentam o mesmo padrão de produção quanto a forma e ao conteúdo (as miniaturas da *tv*) – as novelas e os *funnies* (histórias em quadrinhos). Com efeito, a diferença consiste em que os *funnies* não se pretendem reais, enquanto que nos produtos da televisão isso é condição *a priori*: a produção e apresentação da *ilusão da vida duplicada* a partir da *integração exteriorizada*. [...] Na superfície, o público pouco se deixa perturbar. Inconscientemente, ele saberá disso. Crescerá a suspeita de que a realidade à qual se serve não é aquela que pretende ser [...] (ADORNO, 1971, p. 348). Se o espectador assiste tão somente a caricatura de sua própria vida conformada, adaptada e ajustada, essa integração “social” sugerida pela televisão tende a convencê-lo que *é ínfima a distância entre ele e o produto*, de tal modo que se a sociedade “é como é”, logo a resistência, a crítica e o inconformismo são reduzidos a posturas excêntricas, extravagantes ou retrógradas em relação ao “moderno” meio de comunicação e seus produtos³² economicamente planejados como mercadorias. A causa

³² Vide página 64-65.

dessa alienação, ao que parece, não é inconsciente, mas ao contrário é permanentemente recusada. Com efeito, a dimensão acrítica e irrefletida das causas dessa recusa enfraquece a possibilidade de reconciliação entre o indivíduo e a sociedade, se desdobrando em ressentimento em relação à cultura.

Em síntese, a televisão – enquanto cinema doméstico – organiza seus objetos articulando-os em uma espécie de sistema (sete processos): atendimento ao consumidor a domicílio; o 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; 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*. Para Adorno (1971), a televisão comercial opera uma espécie de retrocesso da consciência.

A fronteira entre a realidade e a imagem torna-se atenuada para a consciência. A imagem é tomada como uma parcela da realidade, como um acessório da casa, que se adquiriu junto com o aparelho, cuja posse, além do mais, aumenta o prestígio com as crianças. [...] Eles (os espectadores)³³ confundem aquilo que é totalmente mediatizado e ilusoriamente planejado com a solidariedade, pela qual anseiam [...] (ADORNO, 1971, p. 349-350)

Com esse retrocesso da consciência, a propriedade (ou o sentimento de posse) cunha cifras, estabelece e legitima “socialmente” um valor econômico à Cultura (ou aos gostos espirituais) ao passo que obscurece a distância entre as pessoas e as coisas. Com efeito, as peças de televisão cuja forma e conteúdo se estruturam a partir da organização acima descrita, se convertem em agentes de *formação retroativa*, em outros termos, *semiformação (Halbbildung)*: [...] a situação estultifica também quando o conteúdo do que se vê não é mais tolo do que aquilo que habitualmente se serve aos consumidores forçados [...] (ADORNO, 1971, p. 350). Contudo, Adorno adverte que para inferir acerca das reações dos espectadores seriam necessárias pesquisas profundas sob orientação psicanalítica. A metodologia e a análise de dados transcorreriam, a princípio,

³³ Grifos nossos.

entre o exame das possíveis reações específicas provenientes da televisão comercial bem como a observação de em que medida a televisão é utilizada apenas para “matar” o tempo livre: em relação a jovens e crianças, a televisão se apresenta [...] como uma espécie de voz do espírito objetivo, ainda que este não mais resulte espontaneamente de jogo de forças da sociedade mas seja planejado em moldes industriais [...] (ADORNO, 1971, p. 351). A cultura de massa transmitida pela televisão não reflete uma manifestação autêntica do “inconsciente coletivo”³⁴, pois os conteúdos são industrialmente produzidos para apresentar somente o que os indivíduos já são: conformistas e acomodados – um sufocamento psicológico que dificulta a possibilidade de reflexão e de desejar um outro estado de coisas.

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-som* (na televisão, a construção dos estereótipos) substitui a mediação conceitual – as palavras são meros adereços para enfatizar as imagens manipuladas³⁵.

Em virtude dessas e de outras derivações, contudo, a vontade daqueles que dispõem dos meios dissolve-se nessa linguagem-imagem à qual apaz apresentar-se como sendo aquela dos que a recebem. Na medida em que nesses é despertado e representado em imagens aquilo que neles dormitava ao nível pré-conceitual, é-lhes também demonstrado como eles devem comportar-se. (ADORNO, 1971, p. 352)

Com efeito, a hipótese consiste em que as imagens tendem a ser absorvidas (processo heterônomo, exterior) e não contempladas (processo autônomo, interior e formativo). Elas são *encantos desencantados*: [...] as imagens não transmitem qualquer segredo, mas são modelos de um comportamento, que corresponde tanto à gravitação do sistema total quanto à vontade dos controladores [...] (ADORNO, 1971, p. 352). O comportamento conformista é anterior à produção das imagens. Estas afirmam o que já repousa na estrutura psíquica do espectador – a ideia petrificada da realidade que culmina na afirmação do *status quo*³⁶.

³⁴ Em sentido irônico, seria o que os espectadores querem ver e ouvir.

³⁵ A TV digital parece contrariar esse “engessamento” da programação, contudo, a interação e a interatividade – consideradas as grandes atribuições da tecnologia digital – em relação aos programas de televisão, se limitam a uma oferta preparada e disponibilizada de antemão por seus produtores, sem a participação efetiva do espectador. Este, ao que parece, “escolhe” dentro dos limites rigidamente fechados dos produtos padronizados da televisão (principalmente a comercial).

³⁶ Adorno (1971, p. 352) afirma: [...] A indústria cultural sorri: torna-te aquilo que és; e a sua mentira consiste precisamente na confirmação e consolidação repetitivas do simples ser-assim, daquilo a que o

Acerca da concepção idealizada e petrificada do real, Adorno (1973) propõe a observação crítica de alguns produtos da cultura de massa com o objetivo de detectar a existência de determinados padrões de comportamentos imanentes às peças de televisão. Nessa perspectiva, a abordagem se volta à especulação dos *efeitos da televisão*. O autor salienta que o que pode ser feito no viés empírico se desdobra em uma tentativa de compreensão a partir do auxílio de *categorias psicanalíticas* bem como do *conhecimento prévio dos meios de comunicação de massas*. A percepção desse processo, contudo, não se estabelece a partir de uma relação direta entre a teoria e a prática: com o estabelecimento 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 pelo exame sistemático dos “estímulos sócio psicológicos” do material televisivo através de dois planos: *descritivo* e *psicodinâmico*, nos quais devem conter a análise das *pressuposições* e do *padrão* bem como avaliar os seus tendenciosos efeitos. A primeira questão que se apresenta é “*como lidar com os estímulos com o objetivo de alcançar o desejado efeito da televisão em uma perspectiva crítica*”?

Pela revelação das implicações sócio-psicológicas e dos mecanismos da televisão, que frequentemente operam sob a máscara do falso realismo, não somente se podem melhorar os espetáculos, mas também, o que é ainda mais importante, será possível sensibilizar o público em geral para os nefastos efeitos de alguns desses mecanismos (ADORNO, 1973, p. 546)

Em certa medida, o enfoque das observações de Adorno é de cunho prático e estético. Os programas de *tv* como *peças* – fundamento estético que não é alheio aos costumes sociais – corrobora com a tese de que não existe uma programação de “estética pura”, de modo que a contradição entre arte autônoma e meios de comunicação de massas não está solidamente estabelecida, uma vez que [...] não se pode separar a arte teórica da reação do público [...] (ADORNO, 1973, p. 547). A divisão atual entre a arte autônoma e a arte comercial se caracteriza por uma função de comercialização – o que tem de “artístico” e de “comercial” em um leilão de arte?³⁷ Esta problematização perpassa a

andamento do mundo reduziu os homens. Tanto mais convincentemente ela pode apontar que a culpa não cabe ao assassino, mas ao morto: que ela ajude a trazer à luz aquilo que de qualquer forma está no homem.
³⁷ Nas palavras de Adorno (1973, p. 547): [...] Muitos produtos culturais que trazem a marca de fábrica anticomercial da “arte por amor à arte” exibem traços de comercialismo em seu recurso ao sensacional ou na conspícua exibição de riqueza material e estímulos sensuais, às expensas da significação da obra.

elucidação dos antecedentes dos meios de comunicação de massas: *a cultura popular*³⁸. Os arquétipos da atual cultura popular (classe média) existem anteriormente à televisão: aproximadamente a partir do fim século XVII e início do século XVIII, na Inglaterra, surgem os romances literários. Esta produção literária [...] criou, serviu e por fim controlou conscientemente um “mercado” [...] (ADORNO, 1973, p. 547). A diferença decisiva entre a cultura popular de outrora e a atual consiste no modelo de desenvolvimento desta última: a constituição planejada de um sistema. A cultura popular não se limita a determinadas *formas*, como romances ou música de dança; sua “onipresença” revela-se, hoje, em todos os meios de expressão artística. A estrutura e o significado das *Formas*, mesmo com as diferenças, exibem um paralelismo que culmina na *padronização da cultura*. [...] Quanto mais se expande, tanto mais tende o sistema de “negociar” cultura a assimilar a arte “séria” do passado, adaptando-a aos próprios requisitos do sistema [...] (ADORNO, 1973, p. 548).

Com efeito, os padrões atuais não são exatamente os mesmos, mas o que prevalece é a concepção de que “é preciso” estabelecer um “padrão” para todas as coisas – o padrão padronizou-se na Cultura. Os efeitos se desdobram na promoção das *reações automatizadas* e na *debilitação das forças de resistência individual* – aspectos do novo meio de controle psicológico desempenhado pela cultura de massa moderna. Um de seus objetivos, na televisão, consiste na apresentação cotidiana de peças que anestesiavam e conseqüentemente buscam aliviar as tensões dos espectadores, de modo que estes sempre devem saber (ou prever) os desfechos dos programas: [...] “sentir-se em chão firme” – que reflete uma necessidade infantil de proteção, muito mais do que o seu desejo de um frêmito de emoção – é satisfeito [...] (ADORNO, 1973, p. 548-549). A preservação irônica do elemento de excitação remete os indivíduos ao temor do isolamento social: de uma sociedade potencialmente livre e competitiva passamos ao seu virtual fechamento, com isso, os padrões socialmente fabricados cancelam o desejo de ser “admitido” e o receio de ser “expulso” dessa sociedade, [...] de certo modo, tudo parece “predestinado” [...] (ADORNO, 1973, p. 549). Dessa forma, a indústria cultural reserva para si o poder de determinar o que é o “bom” e o “mal” no interior de seus padrões manipulados, de modo que a transmissão destes pelos diversos meios de comunicação aos espectadores visa à absorção (consciente ou inconsciente) de determinados modos de comportamento

³⁸ [...] Seria necessário discriminar o que a produção da indústria cultural contemporânea tem em comum com formas de arte “inferiores” ou populares mais antigas e com a arte autônoma, e onde residem as diferenças (ADORNO, 1973, p. 547).

em uma perspectiva estreita, fragmentada e descontextualizada do *real*. Algumas mudanças na estrutura sociológica do público que consome a cultura de massa moderna podem ser objeto de investigação, entre elas a diluição do *quórum* da “velha elite culta” bem como a aproximação da população (principalmente da classe média trabalhadora) das obras de arte (mesmo que seja na condição de consumidores culturais³⁹). Um aspecto decisivo dessas mudanças do público implica, ao que parece, em um novo significado da própria concepção de cultura popular: a controvérsia entre a ideologia do introvertido *versus* o extrovertido⁴⁰.

[...] o relevo dado à interioridade, aos conflitos íntimos e à ambivalência psicológica (que desempenham um papel tão grande nos romances populares mais antigos e nos quais repousa a originalidade deles) cederam lugar a uma caracterização sem problemas, que tem a natureza dos chavões. No entanto, o código de decência que governa os conflitos íntimos das Pamelas, Clarissas e Lovelaces permanece quase literalmente intacto (ADORNO, 1973, p. 549)

Os chavões (padronizados) revelam uma espécie de “ontologia” da classe média⁴¹, que em sua estreiteza oca e autoritária, favorecem a ingenuidade ao passo que se pretendem, no interior da cultura de massa, como símbolos de atualidade e de expressão realística, rendendo seus conteúdos ao escárnio da erudição. [...] As exigências da classe média ligadas à interiorização – como a concentração, o esforço intelectual e a erudição – precisam ser continuamente diminuídas [...] (ADORNO, 1973, p. 550). A moderna cultura de massa perpetua a ideologia da primeira classe média (do estímulo e satisfação da tensão moral que estabelece, previamente, os papéis socialmente aceitos de “bom e mal”). Contudo, o problema reside na defasagem da vida de seus consumidores em relação a esta ideologia: a vida do indivíduo não corresponde à ideologia por ele professada – isso constitui a distância entre a “*mensagem explícita ou aberta*” e a “*mensagem oculta*” da moderna arte popular, de modo que [...] a “mensagem” de ajustamento e obediência passiva parece dominante e penetrante nos dias de hoje [...] (ADORNO, 1973, p. 550). Os valores tradicionais, descontextualizados de seu surgimento histórico e material, são tenazmente defendidos como normas que culminam

³⁹ Nas palavras de Adorno (1973, p. 549), o público moderno [...] está mais convencido do poder potencial dos consumidores sobre o produtor, seja ou não esse poder realmente exercido.

⁴⁰ Em termos sintéticos, a ideologia da cultura popular moderna defende que o *introvertido* é o sujeito fraco, tímido, retraído (assimilados às personalidades dos intelectuais e artistas); enquanto que o *extrovertido* é o “homem de ação”, impetuoso, audaz (associado aos “heróis” de guerra, às figuras de lideranças sensacionalistas, àqueles que “rompem” as regras para fazer o que é “correto”).

⁴¹ Adorno faz menção ao conteúdo padronizado (o comportamento socialmente aceito) contido nos folhetins impressos (romances literários - novelas) da Inglaterra do fim do século XVII e início do século XVIII.

na hierarquização autoritária da sociedade. Como exemplo didático, Adorno se refere à existência da “pureza” em si contida em inúmeros romances da cultura popular, cujo conteúdo afirma que apenas a “moça correta”, ou seja, que faz de sua vida uma manifestação do tipo produzido como “puro”, consegue um bom casamento sob o imperativo que sua felicidade depende se, e somente se, ela casar-se. Esta ideologia foi aceita antes da difusão literária dos romances, de sua versão para o cinema e da televisão. Os meios de comunicação de massas disseminam a ideologia reafirmando o que já está presente no sujeito como fórmula de obediência e ajustamento social. Um dos recursos formais consiste na *repetição e paralelismo dos conteúdos*.

O público que consome a cultura de massa moderna é difuso e cada vez mais incapaz de expressão individual. Com efeito, isso abre espaço para o processo de *integração* operada através dos meios de comunicação de massas. [...] Os ideais de conformismo e convencionalismo, inerentes aos romances populares desde o princípio, foram agora traduzidos em prescrições bem definidas do que se deve e do que não se deve fazer [...] (ADORNO, 1973, p. 551). A falsidade dos conflitos individuais preestabelecidos pelas peças (no caso da televisão, em uma novela) reforça a ideologia de que “a sociedade sempre vence”. A semiformação imanente a esse tipo de conteúdo e forma estabelece como norma o “ensino” do conformismo através das histórias romanceadas e planejadamente estereotipadas, como se ser “realístico” é ser incapaz de mudar o curso das coisas, pois estas “são como são”, sem contra argumento: a principal mensagem é a identificação com o *status quo*. [...] Quanto menos se acredita realmente na mensagem e quanto menos se harmoniza ela com a existência real dos espectadores, tanto mais categoricamente é mantida na cultura moderna [...] (ADORNO, 1973, p. 551). A tentativa de harmonização dos desarmônicos – o individual e o geral – revela a ideologia de que não existe tensão entre o sujeito e a sociedade; o sistema é perfeito, aqueles que não se integram devem ser duramente punidos, pois a culpa pela miséria e desgraça humanas é transmitida como exclusivamente do indivíduo.

Repetidamente foi argumentado que para examinar os potenciais efeitos da televisão o pesquisador interessado nesse tema deveria recorrer à perspectiva da psicanálise. 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”⁴². [...] Os meios de

⁴² Adorno se refere à categoria “psicologia do avesso” de Leo Lowenthal, que argumenta que a indústria cultural se apropriou de determinados conceitos psicanalíticos para “prender” o espectador consciente e

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 as *ocultas*. As diferenças entre os significados dos conteúdos superficiais (abertos) e os significados ocultos são evidentes, pronunciados e nítidos. Para Adorno (1973), o método mais adequado para compreender o efeito do material televisivo nos espectadores consiste na conjunção do significado oculto e o significado manifesto⁴³ 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. Esta 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.

Toda essa interação de vários níveis, entretanto, indica uma direção definida: a tendência para canalizar a reação do público. Isto se coaduna com a suspeita amplamente partilhada, embora difícil de ser confirmada por dados exatos, de que a maioria dos espetáculos de televisão objetiva hoje produzir ou, pelo menos, reproduzir, a fatuidade, a passividade intelectual e a ingenuidade que parecem ajustar-se aos credos totalitários, ainda que a explícita mensagem de superfície dos espetáculos seja antitotalitária (ADORNO, 1973, p. 552)

Nesse contexto, poderiam existir espetáculos de televisão capazes de provocar, ao contrário, reações adultas e responsáveis? Segundo Adorno (1973), a partir da psicologia moderna, alguns pré-requisitos poderiam nortear a elaboração de programas que em seu conteúdo e forma promovam [...] a ideia de indivíduos autônomos numa sociedade democrática livre [...] (ADORNO, 1973, p. 552). Nos termos da metodologia de uma “dialética negativa”, a argumentação do frankfurtiano acerca da construção do conceito de *indivíduo autônomo* não poderia afirmar o que “*ele é*”; ao contrário, o esforço incide na mediação do rigor lógico e teórico do que *ele não deve ser*⁴⁴.

inconscientemente através de efeitos premeditados: o controle das satisfações permitidas e as satisfações proibidas.

⁴³ Nas palavras de Adorno (1973, p. 552), [...] a mensagem manifesta pode ser interpretada muito mais apropriadamente à luz da psicodinâmica – isto é, em sua relação com os impulsos dos instintos e com o controle – do que pelo exame ingênuo, que lhe ignora as implicações e pressuposições.

⁴⁴ Em menção à obra *Dialética Negativa*, Adorno (2009, p. 123-124) argumenta que, [...] A partir de um certo ponto de vista, a lógica dialética é mais positivista que o positivismo que a despreza: ela respeita,

Alguns exemplos práticos podem ser um contributo à relação entre conteúdo e forma na televisão bem como revelar os mecanismos inerentes à produção e exibição do significado oculto das mensagens. Adorno (1973) faz referência a uma *comédia leve* sobre a história de uma jovem professora que, além de receber um salário irrisório, é alvo das mais diversas formas de humilhação. Contudo, ao longo do desenvolvimento das cenas da comédia, a professora encara as “adversidades da vida” com irreverência, coragem e inteligência, de modo que a dificuldade de satisfazer as necessidades materiais bem como a condição precária da sua posição e classe na estrutura social não são impedimentos para a exaltação de “seu superior espírito”. Qual seria, dessa forma, o significado oculto?

Em termos de um padrão fixo de identificação, o texto implica o seguinte: “Se você for tão engraçada, tão bem-humorada, tão espirituosa e tão encantadora quanto ela, não se preocupe por ganhar um salário de fome. Poderá enfrentar a sua frustração de uma forma cômica; e o seu espírito e a sua inteligência superiores a colocarão não apenas acima das privações materiais, mas também acima do resto da humanidade”. Em outras palavras, o texto é um método sagaz de promover o ajustamento a condições humilhantes dando-lhes uma aparência objetivamente cômica e apresentando a imagem de uma criatura para a qual a própria posição inadequada é objeto de riso, aparentemente livre de qualquer ressentimento. (ADORNO, 1973, p. 553-554)

Com efeito, é uma manipulação discreta cuja forma (comédia) é propositalmente leve e dispensa a seriedade. Nisso consiste um grande problema, [...] até um entretenimento dessa natureza tende a fixar padrões para os membros do público sem que eles tenham consciência disso [...] (ADORNO, 1973, p. 554).

Outro exemplo de comédia leve retrata uma senhora que redige o testamento de seu falecido gato (Mr. Casey), de modo que a herança deste seja destinada a alguns professores. A herança consiste nos brinquedos do gato. Pensando que estes não têm qualquer valor, os herdeiros jogam os brinquedos num incinerador. Contudo, ao ouvirem a leitura do testamento, cada herdeiro é levado a pensar e agir como se tivesse convivido com o gato. Contudo, a dona do gato revela que dentro de cada brinquedo (que são

enquanto pensar, aquilo que há para ser pensado, o pensamento, mesmo lá onde ele não consente com as regras do pensar. Sua análise tangencia as regras do pensar. O pensar não precisa deixar de se ater à sua própria legalidade; ele consegue pensar contra si mesmo, sem abdicar de si; se uma definição de dialética fosse possível, seria preciso sugerir uma desse gênero. A armadura do pensamento não deve necessariamente permanecer aderida a ele; o pensar alcança um ponto suficientemente distante para perceber a totalidade de sua requisição lógica como ofuscação. O aparentemente insuportável, o fato de a subjetividade pressupor algo fático, assim como a objetividade o sujeito, é insuportável somente para uma tal ofuscação, para a hipóstase da relação entre fundamento e consequência, do princípio subjetivo, ao qual a experiência do objeto não se adequa. A dialética é, enquanto modo de procedimento filosófico, a tentativa de destrinçar os nós do paradoxo com o meio antiquíssimo do esclarecimento, a astúcia.

muitos) possui uma nota de cem dólares. Esse arquétipo de esperança por bênçãos inesperadas ou mirabolantes revela o seguinte significado oculto: [...] “Aqueles que se atrevem a devanear, esperam que o dinheiro lhes caia do céu, e se esquecem de toda cautela ao aceitar um testamento absurdo são, ao mesmo tempo, os que se podem supor capazes de enganar” [...] (ADORNO, 1973, p. 554).

Adorno (1973) propõe algumas indagações: os produtores de televisão têm conhecimento dos efeitos sinistros das mensagens ocultas? Suas produções refletem suas projeções psicológicas autoritárias? Ao que parece, uma pesquisa sócio/psicológica dessa natureza não teria êxito uma vez que a *TV* é fruto do trabalho coletivo. Dessa forma, o exame se volta à potencialidade do que é apresentado como efeitos possíveis. Pois, [...] estudar os espetáculos de televisão em função da psicologia dos autores seria quase o mesmo que estudar os automóveis Ford em função da psicanálise do falecido Sr. Ford [...] (ADORNO, 1973, p. 555).

A disposição das mensagens ocultas nos programas de televisão envolve o funcionamento dos *quadros de referência*: mecanismos psicológicos utilizados pelos espetáculos televisivos. Estes são responsáveis, em grande medida, pelos efeitos sócio/psicológicos. Com efeito, os quadros de referência operam a partir das *classes divisórias do conteúdo da tv*: comédia ligeira, histórias de mocinhos e bandidos, histórias de mistérios, peças sofisticadas, etc⁴⁵. Estas classes, organizadas como fórmulas, procuram afirmar um padrão de atitudes familiares aos espectadores, ou seja, que existem neles antes do contato com os conteúdos. Dessa forma, a manipulação dos padrões mediante as classes divisórias determina o modo como o conteúdo é percebido, o que se desdobra, na televisão, na construção dos *tipos* a partir da divisão dos conteúdos e das pressuposições (reações automáticas) dos espectadores. [...] A tipificação dos espetáculos foi tão longe que o espectador se aproxima de cada um com um padrão fixo de expectativas antes de assistir ao espetáculo propriamente dito [...] (ADORNO, 1973, p. 555).

Nesse contexto, ao assistir uma história de crime (drama), determinadas situações aparentemente individualizadas conduzem as expectativas dos espectadores. Através de artifícios sutis ou não, as mensagens “dizem” qual o gênero da história⁴⁶, no contexto de

⁴⁵ Seriam as *categorias, gêneros e formatos* televisivos. Ver a partir da página 105 dessa dissertação.

⁴⁶ Boate escura em decadência situada na região mais violenta da cidade; pessoas bebendo sozinhas, com trajas que ocultam seus rostos e observando umas às outras como se algo de ruim está prestes a ocorrer; mulheres negociando programas sexuais; venda de drogas.

um filme policial, obtemos uma espécie de “*normalidade do crime*” apresentado como reflexo caricato do cotidiano dos espectadores. Para Adorno, não há uma analogia direta entre realidade e mundo estético: o que podemos empreender é uma “*interpretação da realidade em termos de transporte psicológico*”. Essa estratégia condiciona a sensibilidade ao passo que prepara a percepção dos objetos comuns esperando que algum mistério esteja associado ou de algum modo ligados a estes. Nesse sentido, a função social e psicológica do drama se converte da exclusão da experiência adequada, em outras palavras, o material televisivo dissemina o *pseudo-realismo*: estímulo à identificação direta e primitiva que a Cultura Popular exerce pela apresentação da vida cotidiana sob a promessa de que algo extraordinário ocorrerá a qualquer momento.

Do ponto de vista metodológico, Adorno argumenta que o estabelecimento do quadro de referência sócio psicológicos do exame dos significados das mensagens da televisão seria mais adequado através de categorias, tais como a *normalidade do crime* e *pseudo-realismo*. O quadro de referência, em termos sintéticos, pode ser definido como “pano de fundo” psicológico que permite a interpretação dos estereótipos específicos da televisão. A mudança funcional decisiva entre a Cultura Popular do passado e a contemporânea reside na materialização objetiva dos estereótipos – os clichês ordenam uma vida incompreensível. Os estereótipos são apresentados como elementos naturais, ou seja, verdadeiros universais. Em contrapartida, na arte os estereótipos tinham como finalidade a organização mental e a antecipação da experiência; com a alteração funcional, o fenômeno psicodinâmico do estereótipo se encerra no *id* e na sua conseqüente racionalização. Com efeito, essa problemática acarreta no risco dos indivíduos realizarem *simplificações mecânicas* na sua vida real, tais como as representações pré-ajustadas dos programas.

Entretanto, pode dizer-se com justeza que as bênçãos discutíveis da moral, como aquela de que “não se devem perseguir arco-íris”, são obscurecidas pela ameaça de induzir as pessoas a simplificações mecânicas, deformando o mundo de tal maneira que ele pareça ajustar-se a compartimentozinhos preestabelecidos (ADORNO, 1973, p. 558)

Para ilustrar essas considerações, seguem quatro exemplos (peças de televisão) selecionados por Adorno (1973) acerca dos perigos da estereotipagem.

A primeira peça tem por personagem um ditador fascista e por tema (conteúdo) a sua desintegração interna e externa. O contexto político da desintegração, que se caracteriza por elementos amplos de contextualização, não é contemplado no enredo. Com efeito, [...] o curso dos acontecimentos se desenrola num plano exclusivamente

particular [...] (ADORNO, 1973, p. 558). Dessa forma, o ditador é apenas um canalha sádico e covarde que oprime irracionalmente todos à sua volta (secretária, esposa e general que ama a esposa do ditador), assim como se espera dos espectadores que imediatamente concluam que o “povo” sob suas ordens também é oprimido. Podemos observar, nesse contexto, uma espécie de “personalização de questões objetivas”:

[...] não se evidencia coisa alguma da dinâmica objetiva da ditadura. Tem-se a impressão de que o totalitarismo, nascido das desordens de caráter de políticos ambiciosos, é derrubado pela honestidade, pela coragem e pelo zelo das figuras com as quais se imagina que o público se identifique. O artifício empregado é o da espúria personalização de questões objetivas. Os representantes das ideias atacadas, neste caso os fascistas, são apresentados como vilões num tom grotesco de capa e espada, ao passo que os paladinos da “causa justa” são pessoalmente idealizados. Isso não só se afasta de quaisquer questões sociais verdadeiras, como também reforça a divisão, psicologicamente muito perigosa, do mundo em preto (o *outgroup*) e branco (nós, o *ingroup*) [...] (ADORNO, 1973, p. 558)

Assim, os “mocinhos” não passam de abstrações idealizadas, ou seja, outro estereótipo pseudo-realístico que se converte, para Adorno, em uma importante categoria de análise psico-social: a *pseudopersonalização* e seu efeito – o modo como as coisas “devem” ser encaradas: o mundo em preto e branco, bem e mal, mocinhos e bandidos, os certos e os errados, os fortes e os fracos.

A segunda peça retrata, através de uma comédia leve, a personagem de uma garota bonita e o modo como suas travessuras humilham seu pai. O contexto do conteúdo determina que “uma garota bonita não pode errar”, de modo que pelo simples fato de ser bela ela escapa de uma punição severa por sua conduta em relação ao pai. Se na vida real quase não ocorrem punições pelas más condutas dos filhos, na televisão essas tensões precisam ser “resolvidas” e niveladas. O castigo dirigido à protagonista, que segundo Adorno é questionável, é utilizado como instrumento moralizador conformista – não é educativo: [...] o que importa nos meios de comunicação de massa não é o que acontece na vida real, mas as “mensagens” positivas e negativas, as prescrições e tabus que o espectador absorve através da identificação com o material que está vendo. (ADORNO, 1973, 559).

A terceira peça aborda o tema da vigarice. Uma atraente moça compõe um grupo de bandidos. Mesmo sendo condenada a muitos anos de prisão por suas vigarices, consegue a liberdade condicional e a possibilidade de se casar com a vítima. O estereótipo a ser identificado pelos espectadores é o da “mulher boazinha” – mesmo com os graves

desvios de conduta, a identificação com a figura graciosa impede o julgamento depreciativo do contexto do enredo. Segundo Adorno, estes modelos psicológicos – atitudes exploradoras, exigentes e agressivas das moças – na perspectiva da psicanálise são denominados de *agressividade oral*. A publicidade e a propaganda norte-americanas se esforçam para fazer do estereótipo da “moça boazinha” um disfarce de seus traços nacionais com a intenção de transformá-lo em instituição pública. Contudo, [...] essa maneira de raciocinar é um insulto ao espírito norte-americano. A publicidade de alta pressão e a propaganda contínua para institucionalizar algum tipo antipático não fazem dele um símbolo folclórico sagrado [...] (ADORNO, 1973, p. 559).

A última peça, e a que o autor afirma que parece ser o estereótipo mais difundido e aceito como natural, perpassa o tema que caricatura o artista (ou o intelectual) como um maricas, fraco e tímido ao passo que o “forte e verdadeiro supermacho” é o homem de ação⁴⁷. Um rapaz é apresentado como um poeta tímido, introvertido, sem talento e alvo de diversas chacotas. Como se não bastasse, é toxicômano (indivíduo que faz uso habitual de substâncias tóxicas para fins terapêuticos). Sua relação amorosa com a “heroína caçadora de homens” depende da agressividade desta ao beijá-lo após inúmeras investidas. [...] Como sucede frequentemente na cultura de massa, os papéis dos sexos estão invertidos [...] (ADORNO, 1973, p. 560).

Os exemplos de Adorno foram escolhidos ao acaso. Com efeito, o autor define como condição fundamental para a investigação dos materiais televisivos a postura de levar a sério as noções familiares aceitáveis pela maioria. Este esforço é de natureza moral/intelectual: enfrentar os mecanismos psicológicos que operam em múltiplos níveis para não nos tornarmos vítimas passivas dos interesses ocultos contidos nas mensagens. Em certo sentido, essa condição parece ser o que Adorno argumentou como “o desenvolvimento das aptidões críticas” para ver televisão⁴⁸. No contexto brasileiro, a investigação acerca dos materiais televisivos remonta a necessidade de esclarecer as bases fomentadoras das grandes redes de televisão bem como inferir acerca dos interesses de seus produtores. Segundo a argumentação de Bucci (2000, p. 16):

O projeto de integração nacional pretendido pela ditadura militar, um projeto levado a efeito por uma política cultural bem desenhada, uma das mais ambiciosas e mais bem-sucedidas da história do país, alcançou êxito graças à televisão. Em outras áreas houve trapalhadas (como a Transamazônica), mas, na área das telecomunicações, o Estado

⁴⁷ Com efeito, as atividades do artista e do intelectual são grosseiramente apresentadas como tarefas de preguiçosos, que não possuem disposição para um “trabalho de verdade”, útil e rentável.

⁴⁸ Vide Capítulo II.

militarizado conseguiu o que pretendia. Espetou antenas em todo o território brasileiro (logo depois, em meados dos anos 80, viriam os satélites) e ofereceu a infra-estrutura para que o país fosse integrado. Integrado via Embratel. O resto do serviço foi executado pelas grandes redes, com a Globo na primeira fila.

As considerações apresentadas por Adorno (1971; 1973) foram dirigidas à programação geral da grade televisiva dos EUA, desse modo, o exame de uma programação específica necessitaria de atualização e relação com outros elementos teóricos. De acordo com estas precauções teóricas e metodológicas acerca do *conteúdo* e da *forma* dos programas televisivos, Adorno (2010a) aponta, em seu texto *Televisão e Formação*, para a possibilidade do uso do meio técnico para fins educativos. Nesse contexto, propomos a seguinte problematização: a relação estabelecida entre *conteúdo* e *forma* do programa de televisão educativa *Salto para o Futuro* (TV Escola – MEC – Brasil) – possibilitaria identificá-lo como um programa Formativo (na acepção do conceito alemão *Bildung*), Educativo (ou Instrutivo – *Ausbildung*), Semiformativo (ou semicultura – *Halbbildung*) ou um pouco de todos? Com efeito, pensamos na necessidade de análise de seus *conteúdos* bem como de suas *formas* a partir das categorias descritas acima, estruturadas do seguinte modo⁴⁹:

1) Descrição de sua organização Formal: conhecimento prévio dos meios de comunicação, nesse contexto, da televisão educativa (funcionamento do meio técnico; padronização dos conteúdos: telejornal, comédia, novela, educativo, documentário, etc; a sete etapas do sistema televisivo segundo Adorno (1971)).

2) Exame do Conteúdo: utilização das categorias psicanalíticas e psicodinâmicas (percepção dos estímulos sócio psicológicos da TV; presença do uso dos clichês; a pseudopersonalização, tipos superficiais e estereotipagem; pressuposições e padrões culturais; mensagens abertas e ocultas; estruturas de camadas múltiplas de significação; etc.).

Uma vez que o objeto de investigação é um programa de televisão educativa, nos capítulos que se seguem propomos uma leitura acerca da principal categoria na mediação entre televisão e formação: O conceito *Bildung* e as contradições entorno da promessa de

⁴⁹ Maiores detalhes constam na Metodologia e nos Resultados dessa dissertação.

emancipação através da educação. Será a televisão um fenômeno cultural encerrado como instrumento de reificação ou, ao contrário, ela poderia se converter, mediante uma programação preocupada com as “*informações de esclarecimento*”, em um mecanismo de auxílio à formação de um indivíduo autônomo e de uma sociedade democrática, ou seja, emancipada?

Capítulo II – Televisão e Formação

4. Tv educativa digital e programas pedagógicos

[...] assim como mal podemos dar um passo fora do período de trabalho sem tropeçar em uma manifestação da indústria cultural, os seus veículos se articulam de tal forma que não há espaço entre elas para que qualquer reflexão possa tomar ar e perceber que o seu mundo não é o mundo [...] (ADORNO, 1971, p. 346-347)

Iniciamos este capítulo sugerindo uma problematização que, a nosso ver, atualiza as discussões apresentadas: seria possível estimular o processo de Formação (*Bildung*) a partir dos novos suportes de comunicação e informação, em especial a televisão? Em outros termos, uma vez que em nosso tempo parece irreduzível a presença do audiovisual, como pensar ou articular as “*informações de esclarecimento*” no interior dos aparatos tecnológicos provenientes da Indústria Cultural?

De acordo com os objetivos da pesquisa, pensamos em uma dificuldade, de imediato, levantada pelo próprio Adorno no texto *Televisão e Formação*: a necessidade de realização de pesquisas empíricas sobre os possíveis efeitos dos produtos oferecidos pela televisão no comportamento dos indivíduos. Contudo, o exame desta influência não ocorre de modo direto, uma vez que a especulação teórica empreendida e orientada pelos pesquisadores do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt (Escola de Frankfurt) se volta à interpretação – a partir de inferências lógicas orientadas por conceitos psicanalíticos (exame do conteúdo) e pelo conhecimento prévio dos meios de comunicação de massas (exame da forma) – dos mecanismos e processos sociais de modo a propor o exercício da autocrítica, da reflexão e do esclarecimento sobre as condições determinantes das mazelas da sociedade contemporânea.

Em relação à televisão, Adorno (2010a) inicia sua exposição chamando a atenção à observação do duplo significado do conceito de *Formação (Bildung)*. Quanto ao primeiro sentido, o autor afirma que a televisão pode ser um eficiente veículo para a formação cultural, uma vez que através da televisão podem ser transmitidos programas com fins pedagógicos (como a Televisão Educativa e iniciativas semelhantes⁵⁰). Adorno (2010a, p. 77) afirma: [...] eu seria a última pessoa a duvidar do enorme potencial da televisão justamente no referente à educação, no sentido da divulgação de informações de esclarecimento [...]. Quanto ao segundo sentido, em contrapartida, a televisão pode

⁵⁰ Como por exemplo, o objeto de estudo desta pesquisa: o programa *Salto para o Futuro* da TV Escola (MEC-Brasil).

deformar a consciência dos espectadores em função de um conteúdo que não envolva a questão da formação cultural integral ou a possibilidade de uma reflexão crítica sobre a programação que ela oferece. Acerca dos efeitos do consumo ou exposição ao conteúdo da televisão, Adorno argumenta que até o dado momento nenhuma pesquisa conseguiu êxito para estabelecer se o comportamento humano pode ou não ser influenciado pela televisão.

Suspeito muito do uso que se faz em grande escala da televisão, na medida em que creio que em grande parte das formas em que se apresenta, ela seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores (ADORNO, 2010a, p. 77).

Nesse contexto, o exame se volta ao *conteúdo* e à *forma* dos produtos oferecidos pela televisão bem como aos riscos iminentes à exposição ideológica que esse veículo pode operar por sua natureza e alcance global. Assim, a investigação perpassa o exame da produção, veiculação e os potenciais efeitos de determinados programas televisivos (sejam educativos ou de outra natureza). Essa perspectiva crítica não abre mão da especulação acerca dos interesses ou finalidades dos produtores desses programas, mas, com efeito, a análise empírica *direta* desses fins não seria possível para o contexto desta pesquisa, o que nos remete à elaboração teórica bem como a construção de inferências a partir de categorias críticas de análise e sua confrontação com os programas televisivos.

A pergunta que se instala na discussão é “*como aprender a ver TV?*”⁵¹; ou, em um sentido mais amplo, quais seriam os processos de ensino-aprendizagem próprios aos meios de comunicação e em que medida estes podem contribuir para a formação do indivíduo, ou seja, esclarecê-lo? Dito de outro modo, [...] como ver tevê sem ser iludido, ou seja, sem se subordinar à televisão como ideologia [...] (ADORNO, 2010a, p. 79). Sobre este aspecto, Adorno salienta que a televisão possui um enorme potencial a favor da educação, uma vez que ela pode divulgar *informações de esclarecimento*. Nesse sentido, o autor propõe que o conceito de *informação* seja mais adequado à televisão. Pensar que a informação seja mera transmissão de fatos, ou seja, apresentação do dado, do imediato, requer certos cuidados. Uma informação pode ser administrada, manipulada, produzida. Por isso Adorno afirma que mesmo não havendo pesquisas precisas sobre os

⁵¹ Menção ao texto de Adorno “How to Look at Television”. Em português sob a seguinte publicação: *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.

efeitos que a televisão exerce sobre as pessoas, não deixa de ser necessário o exame dos processos de elaboração ou produção de seus conteúdos.

Na obra *Teoria Estética* Adorno (2006, p. 154) afirma que:

[...] O conteúdo de verdade das obras de arte, enquanto negação da sua existência, é por elas mediatizado, embora nem sempre o comuniquem. O meio pelo qual o conteúdo de verdade é mais do que o estabelecido por elas é a sua *méthesis* na história e a crítica determinada, que elas exercem através da sua forma. O que nas obras é história não é fabricado, e só a história o liberta da simples posição ou elaboração: o conteúdo de verdade não existe fora da história, mas constitui a sua cristalização nas obras. A sua designação vem-lhes do conteúdo de verdade não posto [...]

Em sentido estrito, *méthesis* significa *participação*: o conteúdo de verdade teria a habilidade de colocar em movimento o jogo dialético entre o todo (universal) e as partes (particular), contudo, uma vez que o indivíduo e a sociedade encontram-se irreconciliados, formas e conteúdos (de verdade) – enquanto manifestação da Cultura – são exteriorizados em seus sentidos, deslocados de seus contextos e estandardizados em modelos (ou ordens) a ser seguidos: heteronomia e obediência. Dessa forma, uma questão importante se refere ao contexto do que é denominado “moderno”. Segundo Adorno, somente a técnica é novidade na televisão. Se o conteúdo transmitido é moderno, evoluído ou não somente poderia ser desvelado mediante a apreciação crítica.

Segundo a proposta de Adorno (2010a) no texto *Televisão e Formação*, este “ensino para ver TV” deveria abranger não somente a escolha pelo que é “formativo” decorrente da apreensão através de categorias, mas necessariamente oferecer subsídios críticos, mas de natureza prática, acerca de quatro proposições objetivando 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 se fundar 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 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 proposição afirma que o aprendizado para uma tv formativa *protegeria*

as pessoas das identificações falsas.

À quarta proposição caberia o ensino bem como o questionamento e proteção da *presunção da propaganda geral* (comunicação de massas) que apresenta o mundo como *dado*.

A investida comercial que associa seus produtos ao cotidiano dos indivíduos bem como às suas necessidades básicas caracteriza-se como um dos objetos de estudo do filósofo Herbert Marcuse⁵². O autor afirma que as necessidades que ultrapassam o nível biológico são agentes de pré-condicionamentos desenvolvidos pelas instituições sociais comuns. Com efeito, o conteúdo e os objetivos dessas necessidades são históricos, pois visam a atender às demandas das estruturas político-econômicas de cada época. Dessa forma, a própria objetividade das necessidades são históricas. O pesquisador Douglas Kellner⁵³ ao abordar o conceito de ideologia afirma:

[...] Mas a crítica da ideologia também está interessada no modo como a ideologia ludibria os indivíduos levando-os a aceitar as condições sociais e os modos de vida da atualidade. A ideologia apresenta como naturais, como senso comum, condições que são fruto de uma construção histórica, como se fosse natural Rambo massacrar centenas de indivíduos e depois voltar-se para o governo e seus computadores". (KELLNER, 2001, p. 147).

O sentido dessa afirmação repousa na seguinte constatação: se existem duas espécies de necessidades, uma biológica e inata e outra produzida e condicionada pelas corporações, a esta última os homens não detêm qualquer controle. Esse tipo de necessidade é heterônoma, exterior; são frutos de uma organização social que, para se sustentar, precisa “domesticar” os indivíduos que a compõe. Para Marcuse (1969a), a função das necessidades heterônomas não consiste senão em afirmar o interesse da classe dominante a partir da repressão. Em outras palavras, são mecanismos psicológicos responsáveis em determinar os instintos, os pensamentos e os comportamentos na teia de uma sociedade totalitária.

Estas proposições, em última instância, potencialmente serviriam de orientação para que o indivíduo não fosse iludido, lembrando-o que a televisão é oriunda dos mecanismos da produção da Indústria Cultural e, por sua natureza, os meios de comunicação procuram transmitir seus conteúdos administrados como dados imediatos, criando uma aparência de verdade, de real, ou, conseqüentemente, uma falsa ideia de

⁵² MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969a.

⁵³ KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia*. Bauru: EDUSC, 2001.

neutralidade. Dessa forma, segundo o professor Renato Franco em seu artigo *A televisão segundo Adorno*⁵⁴:

[...] Adorno não deixa nenhum tipo de margem para insistirmos em afirmar o caráter supostamente neutro do meio. Ao contrário, sua análise incide exatamente no caráter fundante dele. A televisão aparece desse modo como uma espécie de progresso técnico no interior da própria indústria cultural, capaz inclusive de permitir a produção deliberada de uma imagem do mundo, destinada a ser tomada como se fosse o mundo mesmo. Concebida dessa forma, ela é diretamente conectada com a lógica social da dominação e se reveste de caráter político. (FRANCO, 2008, p. 113)

Entender a televisão a partir de seu “caráter político” pressupõe, segundo Adorno, entendê-la como ideologia. Para tanto, o autor destaca dois aspectos da análise. Em um primeiro momento, a televisão como ideologia procura produzir uma *falsa consciência*⁵⁵, ou seja, transmite as informações previamente administradas que *ocultam a realidade* ao passo que impõem um *conjunto de valores dogmáticos* defendidos socialmente como *positivos*. A Formação Cultural (*Bildung*) convida o indivíduo a problematizar tais conceitos e sua aparente positividade, permitindo, dessa forma, o questionamento autônomo. Em outro sentido, Marcuse afirma que este procedimento acarreta no exercício de identificação e de repetição (*mimese*) dos comportamentos socialmente aceitos⁵⁶. O indivíduo é manipulado/persuadido a se identificar. Os meios para que este processo se efetive são múltiplos, no entanto, destacamos as atividades da propaganda e da publicidade: o emprego da retórica da imagem previamente desenvolvida para estimular o consumo e conseqüentemente as falsas necessidades. Nesse contexto, surgem os estereótipos da cultura do consumo. A identificação é um efeito da dominação ideológica

⁵⁴ In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez (org.) *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

⁵⁵ Nas palavras de Adorno (2010a, p. 80), podemos constatar que [...] nas representações televisivas norte-americanas, cuja influência entre nós é grande, ou seja, a tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procura-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problemáticamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito [...].

⁵⁶ Nesta sociedade que consome falsas necessidades como objetos, o sistema totalitário sufoca e entorpece no interior de sua estrutura todas as possibilidades de negação ao Estado do Bem Estar. O caráter racional da irracionalidade da época pós-industrial se alicerça no estado psicológico denominado “Consciência Feliz”. Enquanto o mercado produz e entrega os bens e serviços satisfazendo os desejos imediatos dos indivíduos, e estes desejos, por si mesmos, espelhos da vida cotidiana, o plano das ideias e da imaginação permanece imerso na afirmação racional dos fatos e das experiências concretas, delineando o “real”. Para Marcuse, estamos diante do novo conformismo, [...] que é uma faceta da racionalidade tecnológica traduzida em comportamento social [...] (MARCUSE, 1969a, p. 92).

dos mecanismos de controle. Para o filósofo Douglas Kellner:

A ideologia, pois, é uma retórica que tenta seduzir os indivíduos para que estes se identifiquem com o sistema dominante de valores, crenças e comportamentos. Reproduz as condições reais de existência desses indivíduos, mas de uma forma mistificada na qual eles não conseguem reconhecer a natureza negativa e historicamente construída, portanto modificável, de sua sociedade [...]” (KELLNER, 2001, p. 147)

Em um segundo momento, e em menção ao contexto de identificação acima citado, a televisão apresenta um caráter *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). O seu poder de sedução é viciante. 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 se voltar quanto 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 aos ditames sociais bem como aos interesses econômicos dos produtores. Para Adorno, [...] essas novelas são politicamente muito mais prejudiciais do que jamais foi qualquer programa político. (ADORNO, 2010a, p. 81). Contudo, não seria forçoso afirmar que na televisão – que está profundamente atrelada à sociedade – existe resistência por meio da competência técnica e crítica de pessoas nela envolvidas, de modo que seus esforços se voltam à elaboração de uma programação ou de “peças” televisivas que negam determinadamente a cultura.

Com efeito, o caráter inofensivo da apresentação cotidiana dos costumes esconde os mecanismos de acomodação e de atrofia da reflexão crítica. É preciso resistir, investigar os meios de comunicação e levantar a questão da Formação (*Bildung*) ou Semiformação (*Halbbildung*) veiculada por seus programas. Nesse caso, a discussão envolve interesses político/pedagógicos cujo exame perpassa a produção, veiculação e potenciais efeitos desses programas nos espectadores. Esse desdobramento nos remete à relação entre *conteúdo e forma*. Nas palavras de Adorno:

[...] por toda parte onde a televisão aparentemente se aproxima das condições da vida moderna, porém ocultando os problemas mediante rearranjos e mudanças de acento, gera-se efetivamente uma falsa consciência [...] (ADORNO, 2010a, p. 83)

Nesse sentido, a *falsa consciência* consiste no processo de afirmação e integração

irrefletida à cultura que manipula (ou induz sugestivamente) o indivíduo a assumir por seus os *modelos ideais – estereotipados – de ilusão*: no plano dos potenciais efeitos da programação, é a identificação entre o indivíduo e o conteúdo transmitido. Marcuse (1969a) faz referência a este processo de identificação e aponta sua consequência atroz: a capacidade da sociedade contemporânea de produzir para destruir e, em seguida, reconstruir; a formação de necessidades que inibem o protesto e que perpetuam uma existência decepcionante, repressiva e limitada, anuncia a perturbadora característica desta sociedade: o caráter racional de sua irracionalidade: “[...] As criaturas se reconhecem em suas mercadorias; encontram sua alma em seu automóvel, *hi-fi*, casa em patamares, utensílios de cozinha [...]” (MARCUSE, 1969a, p. 29). Para a manutenção do capitalismo é viável despertar no trabalhador (que nas formas pré-industriais era agente de negação do sistema) o desejo irresistível de consumo. Ao aplanar as tensões entre as satisfações do patrão e do proletariado, a consciência da servidão gerada pelo aparato produtivo e tecnológico é inibida sob a forma de geração de necessidades e comodidades que testemunham o progresso tecnológico e seus benefícios. Pois, para Marcuse, [...] O poder político se afirma através dos seus poderes sobre o processo mecânico e sobre a organização técnica do aparato [...] (MARCUSE, 1969a, p. 25). A consciência da organização exaustiva e desumana do universo do trabalho poderia gerar a revolta contra o capital. Com efeito, a revisão de sua estrutura implicaria na sua destruição definitiva, possibilitando a consolidação de alternativas para a construção de uma nova estrutura social.

No entanto, uma das idealizações mais difundidas consiste na defesa incontestável da *harmonização* entre o indivíduo e a sociedade: todas as contradições sociais podem ser resolvidas pelas pessoas (e somente por elas) como se a solução dos problemas dependesse das atribuições subjetivas do sujeito – o sistema é perfeito assim como a “vida é bela”; o indivíduo é falho, preguiçoso, desorganizado. Esta é uma das facetas da *redução do universal ao particular*. A representação positiva da vida é uma ilusão. Os problemas reais deveriam ser apresentados sem espetacularização, mediado pela apreciação crítico-reflexiva.

No que diz respeito à estética, o “ensino para ver *TV*” deveria estimular as aptidões críticas do sujeito para permitir a percepção dos conteúdos como ideologização da vida – *pseudorealidade*, fantasia, ilusão.

[...] esta harmonização da vida e esta deformação da vida são imperceptíveis para as pessoas, porque acontecem nos bastidores. Uso

o termo “bastidores” num sentido amplo. Eles são tão perfeitos, tão realistas, que o contrabando ideológico se realiza sem ser percebido, de modo que as pessoas absorvem a harmonização oferecida sem ao menos se dar conta do que lhes acontece. Talvez até mesmo acreditem estar se comportando de modo realista. E justamente aqui é necessário resistir. (ADORNO, 2010a, p. 86)

O cotidiano apresentado de modo idealizado se converte em um *falso cotidiano* que culmina na absorção da harmonização oferecida. Com efeito, as imagens televisivas organizadas nesse contexto operam uma espécie de deformação da vida que permanece oculta à percepção apressada. Segundo Adorno, não se aproveita o fato de que a *tv* não tem condições de apresentar, de modo realista, uma cópia da vida – uma vez que suas imagens são manipuladas mediante interesses diversos. [...] É preciso justamente atentar mais para esta utilização de símbolos com distanciamento, cujo aprendizado, aliás, também seria importante para os produtores e para os espectadores [...] (ADORNO, 2010a, p. 87).

Outra questão se instala: quem arca com as despesas de um programa televisivo, seja educativo ou não? Certamente interesses comerciais influenciam a estrutura de uma programação. A esse respeito, cabe uma breve exposição acerca do universo da propaganda e seu “realismo”. A professora Marilena Chauí realizou um estudo intitulado *Simulacro e Poder: uma análise da mídia*⁵⁷, onde são destacadas as características dos mecanismos de produção desse meio de comunicação de massas. Para a propaganda alcançar seu objetivo (comercial), duas exigências devem ser atendidas. A primeira reside no fato da propaganda construir suas mensagens apoiadas nos valores preconizados pela sociedade na qual está inserida. A segunda consiste no desenvolvimento do pré-condicionamento: [...] precisa despertar desejos que o consumidor não possuía e que o produto não só desperta como, sobretudo, satisfaz [...] (CHAUÍ, 2006, p. 38).

Chauí (2006) afirma que no início da propaganda comercial (entre o século XIX e XX) o conteúdo de suas mensagens realizavam o elogio ou a exaltação das qualidades do produto apresentado: a durabilidade dos móveis, a eficácia de cura dos remédios, o conforto das viagens de ônibus, etc. Para tanto, especialistas participavam da produção do produto, ou então, celebridades apresentavam os produtos como fiéis consumidores. Nesse período, a imagem do produto era associada à durabilidade, assim, a sua marca era

⁵⁷ CHAUÍ, Marilena. *Simulacro e Poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2006.

apresentada como duradoura. A criação dos *slogans*, melodias simples e rimas auxiliavam na memorização imediata entre a marca e o produto, ou seja, a imagem e o objeto. No entanto, com o advento do período pós-industrial, mudanças significativas alteraram os anseios e os interesses da sociedade do consumo: produtos descartáveis, instantâneos, imediatos e transitórios, enfim, a era do desperdício e da “praticidade”. As chamadas pesquisas de mercado concluíram [...] que as vendas dependiam da capacidade de manipular desejos do consumidor e até mesmo de criar desejos nele [...] (CHAUÍ, 2006, p. 39). Os produtos que nas fases iniciais da propaganda eram apresentados pelas suas qualidades, durabilidade e características, nesse novo contexto têm suas imagens articuladas para satisfazer os desejos a eles relacionados, como exemplo, a felicidade, a beleza, o prazer sexual, a prosperidade, enfim, elementos que valorizam o Estado do Bem-Estar. [...] Em outras palavras, a propaganda ou publicidade comercial passou a vender imagens e signos e não as próprias mercadorias. (CHAUÍ, 2006, p. 39).

Com efeito, essas questões levantadas acerca do “ensino da *tv*” nos remete, ao que parece, à preocupação com o método adequado para a realização de uma pesquisa social empírica acerca das “peças” de televisão: a *análise de conteúdo*.

[...] mas que aqui o método mais plausível efetivamente é a *content analysis* (análise de conteúdo), ou seja, a análise dos próprios fenômenos, em que seria possível inferir mais ou menos o significado das consequências dos fenômenos para as pessoas, mesmo que esse efeito não possa ser registrado. (ADORNO, 2010a, p. 88)

Contudo, Adorno afirma que a compreensão do fenômeno televisivo depende não do exame isolado, [...] de modo que a modelagem conjunta da consciência e do inconsciente só pode ocorrer por intermédio da totalidade desses veículos de comunicação de massa [...] (ADORNO, 2010a, p. 88). O autor sugere que o primeiro passo metodológico seja pela *configuração do material* bem como sua *integração*. Essa espécie de exame sobre os efeitos é indireta, ou seja, são potencialidades que talvez não se efetivem sobre as pessoas. Por essa razão é que a pesquisa social empírica deve ser estimulada, pois isso reforça a hipótese de que os mecanismos de controle são incrivelmente sutis e refinados, de modo a dificultar a percepção de seus efeitos e a dimensão das implicações deformativas nos espectadores. Uma apreciação detalhada desses efeitos envolveria uma análise psicanalítica, uma vez que adentramos no mundo dos desejos e das necessidades. Contudo, mesmo que por enquanto estes efeitos sejam insondáveis, o fenômeno televisivo deve ser examinado e, para o autor, é incontestável que sua estrutura esteja envolta em elementos de afirmação da realidade estabelecida.

Dessa forma, milita a favor da alienação e do conformismo dos indivíduos, abandonados de si mesmos e de suas causas históricas e materiais.

Os indivíduos estão expostos a diversos veículos ideológicos, como revistas, jornais, rádio, internet, enfim, uma vasta oferta de consumo de modos de comportamento. Assim, como fica a educação, a formação e a emancipação no contexto das novas tecnologias? Estas, com efeito, são produtos da indústria do consumo e veículos das produções da indústria cultural. Como poderia existir, diante dessas dificuldades, uma alternativa de mudança e de resistência a partir do próprio meio tecnológico? Em outro sentido, seria possível uma *televisão educativa (formativa)* que não promova a semiformação (*Halbbildung*)? Ou para situarmos a atualidade da discussão, quais seriam os desafios para uma proposta pedagógica emancipatória quanto ao uso dos novos recursos, como a televisão, a internet, celulares, computadores e demais recursos tecnológicos digitais? Como elaborar um conteúdo que desenvolva as habilidades críticas e reflexivas em contraste com o arsenal tecnológico (formal) que se converte em uma fascinante mercadoria a ser consumida? Como a educação poderá lançar mão da tecnologia digital em favor do conhecimento diante da sedução do universo do entretenimento e do embrutecimento intelectual decorrente da atrofia da percepção das condições decepcionantes do capital? Como despertar o interesse pelo conteúdo se a forma, ou seja, a técnica parece muito mais atrativa aos sentidos e à satisfação? Nas palavras de Adorno e Horkheimer no texto *A Indústria Cultural: o Esclarecimento como Mistificação das Massas*:

[...] Mas o que é novo é que os elementos irreconciliáveis da cultura, da arte e da distração se reduzem mediante sua subordinação ao fim a uma única fórmula falsa: a totalidade da indústria cultural. Ela consiste na repetição. O fato de que suas inovações características não passem de aperfeiçoamentos da produção em massa não é exterior ao sistema. É com razão que o interesse de inúmeros consumidores se prende à técnica, não aos conteúdos teimosamente repetidos, ociosos e já em partes abandonados. O poderio social que os espectadores adoram é mais eficazmente afirmado na onipresença do estereótipo imposta pela técnica do que nas ideologias rançosas pelas quais os conteúdos efêmeros devem responder. (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p.112)

Diante de tantas questões ainda resta uma: valeira a pena ter programas educativos na televisão? Segundo Adorno, somente a pesquisa empírica poderia responder se é conveniente ou não essa oferta. Sobre a televisão educativa o autor destaca dois aspectos: o primeiro, a problematização acerca da mediação do ensino – a questão da “situação de transferência” entre professor e aluno (ensino presencial); o segundo, a possibilidade de

um ensino técnico e qualitativamente aperfeiçoado mediante uma televisão centralizada. Desse modo, como melhorar a televisão já inserida na vida dos indivíduos? A princípio, pela oferta de [...] programações orientadas para grupos específicos e a televisão formativa [...] (ADORNO, 2010a, p. 91). Estas propostas envolveriam a elaboração do chamado “terceiro programa”, ou programação para as “minorias qualificadas”. Contudo, o problema dessa categorização abre espaço para o falso efeito de “neutralização da cultura”, que desvaloriza o trabalho e rigor intelectual como “material para especialistas”. Essa contradição deve ser objeto de diálogo franco para se objetivar uma televisão formativa. [...] A antinomia social consiste precisamente na enorme distância entre a qualidade intelectual, e um lado, e as demandas dos consumidores, por sua vez já manipuladas, por outro [...] (ADORNO, 2010a, p. 93). Segundo Adorno, a “brecha contra o conformismo da televisão” ocorreria mediante três simples procedimentos: política de programação, planejamento de longo prazo e discussão dos problemas entre todos os produtores de peças de TV, sejam para as minorias qualificadas ou para o grande público. O objetivo último, nesse sentido, seria a possibilidade de interação (e não integração) entre os conteúdos e as formas dos programas especiais com a programação geral.

4.1 Televisão educativa: uma espécie de educação a distância?

A consagração do uso da televisão pelo mundo medeia entre duas grandes categorias de produção: *entretenimento* e *informação*. É perfeitamente admissível que um programa de entretenimento informe e um programa informativo abra espaço para momentos de entretenimento. A partir da interpretação cuidadosa da grade de programação comum das emissoras do Brasil, Souza (2004), ao invés de duas, apontou cinco categorias de produção televisiva: *entretenimento*, *informativo*, *educativo*, *publicitário* e *outros*, que por sua vez, são compostas por gêneros e formatos. A televisão educativa, nessa medida, se insere na categoria *Educativo*, gênero *Educativo ou Instrucional* (dividido por faixas etárias) e formato *Seriado, Ficção* (desenhos animados, fantoches, caracterização de personagens, etc.), *Tele aulas/vídeo aulas* ou *Telejornal* (que associa múltiplos formatos, tais como *debate*, *entrevista*, *reportagens* e *documentários*)⁵⁸.

O objeto de investigação proposto neste trabalho – o programa de televisão educativo Salto para o Futuro – além de lançar mão dos conteúdos e recursos tecnológicos

⁵⁸ Vide página 107 e 108 desta dissertação.

formais próprios à sua natureza, dispõe das inovações características do que ficou conhecido como “*mundo digital virtual*”, “*cibercultura*” ou “*sociedade da informação*”. De acordo com Silva (2013a, p. 176-177):

“Cibercultura” diz respeito à condição natural contemporânea emergente no cenário da “era digital”, a partir das relações entre sociedade e tecnologias digitais, principalmente o computador, o celular e a internet [...] por sua vez, “sociedade da informação” é a expressão amplamente usada para exprimir o novo contexto socioeconômico-tecnológico engendrado a partir do início da década de 1980, cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas na informação digitalizada como nova infraestrutura básica, como novo modo de produção[...]

Para compreendermos a dimensão do problema apresentado – a relação entre conteúdo e forma do programa Salto para o Futuro poderia caracterizá-lo como formativo? – é preciso abordar, mesmo que de modo sucinto, alguns aspectos das *Tecnologias de Informação e Comunicação* (TIC) e sua relação com a educação.

Segundo Mill (2013b, p. 45), houve significativo avanço em diversos aspectos das tecnologias “digitais” em relação às suas antecessoras, as tecnologias “analógicas”:

[...] as TIC e outras técnicas e tecnologias que estruturam as novas redes comunicacionais criaram a possibilidade de colonização dos indivíduos em si, estando interessados nisso ou não – o que possibilita, agora, formas de controle e coesão social cada vez mais eficazes, uma vez que elas são também mais agradáveis. As tecnologias comunicacionais anteriores ao digital (televisão, rádio, escrita, carta, etc.) possibilitavam a comunicação em massa – com padronização da informação e limitações na dialogicidade da comunicação –, permitindo atingir grande público de uma única vez. As tecnologias telemáticas (digitais) avançam nesse sentido e possibilitam, além da comunicação de massa, a personalização da informação. Isso rompe a necessidade de padronização da informação e as limitações de tempo e espaço, e ainda possibilita e enriquece o diálogo entre as partes interessadas [...]

Belloni (2013b, p. 246), em nota de rodapé, afirma que as “mídias de massa” são a televisão e o rádio, enquanto que as TIC são a [...] televisão e suas variantes (videocassete, DVD, antena aberta, por assinatura); os jogos de vídeo (vídeo games) e de computador; máquinas fotográficas e filmadoras de vídeo; *ipods*, MP3; telefones celulares; redes telemáticas [...]. Oriundas da lógica capitalista de produção, reprodução e consumo, o acesso às TIC pelas camadas menos abastadas constitui um sério problema do ponto de vista das bases de uma sociedade (ocidental) que se pretende democrática e

cidadã.

Em países como o Brasil, a acesso desigual às TIC tende a agravar as já profundas desigualdades sociais e regionais. São também gritantes em nosso país as desigualdades políticas: percepção e sentimentos de cidadania fragilizados pela situação de pobreza e exclusão, dificultando o desenvolvimento de processos de autonomia e emancipação; níveis baixíssimos de informação e consciência política, especialmente entre os jovens, de todas as classes sociais. Por outro lado, conglomerados de comunicação poderosíssimos se consolidam e constroem uma espécie de universo paralelo criando, por meio de suas mídias, eventos coletivos importantes que interferem tanto no cotidiano do cidadão (telenovelas, *Big Brother*, *Criança Esperança*, esporte, etc.) quanto na esfera política institucionalizada (espetacularização dos processos políticos). Um rápido olhar sobre a programação das emissoras de televisão de massa no Brasil é suficiente para demonstrar que, com sua “indigência cultural” programada, ela cumpre perfeitamente os desígnios de desinformação organizada do povo brasileiro (BELLONI, 2013b, p. 248-249)

A partir de uma perspectiva criativa (e não apenas reativa) à esmagadora demanda de mercado, o desenvolvimento destes aparatos eletrônicos que culminaram nas *tecnologias telemáticas* (digitais, como a internet), permitiu o surgimento de um novo formato pedagógico caracterizado pelo uso sistemático e programático das TIC através da *Mídia-Educação*⁵⁹: a *Educação a Distância* (EaD). Com efeito, essa nova modalidade pedagógica exige métodos de ensino-aprendizagem, currículo, procedimentos de gestão e avaliação próprios bem como, e fundamentalmente, uma formação adequada aos educadores que atuarão pelo sistema EaD. Embora importantes, esses aspectos específicos não serão apresentados neste trabalho, uma vez que a princípio nos interessa a problematização da seguinte questão: seria a televisão educativa uma forma de educação à distância? Para lançar luz a esta indagação é necessário a reflexão acerca do conceito de Educação a Distância. Para Mill (2013a, p. 23):

Em geral, a EaD caracteriza-se fundamentalmente pela separação física (espaço-temporal) entre aluno e professor, bem como pela intensificação do uso das tecnologias de informação e comunicação

⁵⁹ Nas palavras de Belloni (2013b, p. 250), [...] As definições mais atuais de mídia-educação se referem, de um lado, à *inclusão digital*, ou seja, à apropriação dos modos de operar essas “máquinas maravilhosas”, que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando a todos se tornarem produtores de mensagens midiáticas e, de outro, às dimensões de *objeto de estudo*, antiga “leitura crítica” de mensagens, agora ampliada com as possibilidades de interação proporcionadas pela interatividade técnica, e de *ferramenta pedagógica*, isto é, à integração aos processos educacionais, imprescindível para que os indivíduos desenvolvam capacidades de utilizar as TIC como *ferramenta de expressão e construção da cidadania* [...].

(TIC) como mediadoras da relação ensino-aprendizagem. Trata-se de uma modalidade que apresenta como característica essencial a proposta de ensinar e aprender sem que professores e alunos precisem estar no mesmo local ao mesmo tempo. Para que a aprendizagem ocorra, são utilizadas diferentes tecnologias e ferramentas, como programas computacionais, livros, CD-ROMs e recursos da internet, disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) etc.

Nesse sentido, Mill (2013a) destaca quatro aspectos fundantes da EaD, sendo o primeiro a caracterização que consolida a EaD como um estudo de aprendizado e ensino; o segundo, uma proposta que decorre de planejamento e não do acaso; o terceiro, como estudo de aprendizado que ocorre em lugar diferente do local de ensino; e quarto, um estudo de comunicação que lança mão de diversas tecnologias. O autor ainda salienta a importância da elaboração de um projeto político-pedagógico (PPP) que observe e contemple essas peculiaridades elementares da educação a distância, de modo a permitir sua instalação e análise de seus programas. Estes, por sua vez, [...] tem o *estudante* como centro do processo de ensino-aprendizagem, pois é ele o sujeito responsável efetivo pela construção do seu conhecimento [...] (MILL, 2013a, p. 27). Ao longo do processo formativo, os alunos são supervisionados por meio da *ação docente* (AD), que consiste no acompanhamento dos estudos dos *materiais didático-pedagógicos* (MD) organizados em diversas mídias e observados por meio das avaliações diagnóstica, processual e somativa, compondo o conjunto de *avaliações sistemáticas contínuas* (AC). Somadas a estas etapas, outros aspectos de apoio à formação do estudante podem ser destacados, tais como as bibliotecas virtuais ou tradicionais (BV); os centros de apoio local ou polos de apoio presencial (PAP); e as redes sociais estratégicas (RSE). Dessa forma, [...] todos esses aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem da EaD são praticamente os mesmos da educação presencial, estruturados num processo dialético, de modo articulado, complementar e dinâmico [...] (MILL, 2013a, p. 29).

A grande diferença entre a educação virtual e educação presencial reside no modo como o espaço e o tempo são reorganizados – não dependendo de encontros em espaços físicos fixos tampouco de tempo pré-estabelecido para o desenvolvimento das atividades (embora sejam planejados prazos e metas a serem cumpridos no ambiente virtual de aprendizagem – AVA). Para o autor, a EaD é um exemplo de modalidade que, por sua flexibilidade metodológica e operacional, permite novas formas democráticas de ensino-aprendizagem.

Além de maior colaboração e interatividade, os espaços e tempos ciberculturais trouxeram possibilidades de personalização e maior flexibilidade – ambas de extrema importância para uma proposta de educação condizente com o contexto contemporâneo. A maior flexibilidade temporal e espacial possibilita maior flexibilidade pedagógica e curricular, o que está na base de uma formação personalizada, capaz de atender às condições de cada educando: seus interesses, seus estilos de aprendizagem, suas necessidades particulares, seus horários e lugares de estudo... Em resumo, a cibercultura possibilita, finalmente, uma desejada educação para todos e, ao mesmo tempo, para cada indivíduo[...] (MILL, 2013a, p. 30)

Em outros termos, e ampliando a relação entre as TIC (ou NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação) e a educação, Belloni (2001) argumenta que a complexidade da educação sempre contou com a *mediação* de algum meio de comunicação utilizado pelo professor com o objetivo de alcançar e garantir a formação de seus alunos, seja por meio do quadro negro e giz ou pelo computador e internet. Um aspecto importante destacado pela autora acerca das NTICs remete aos conceitos de *interatividade*: [...] característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com a máquina [...] (BELLONI, 2001, p. 58), e de *interação*: [...] ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos [...] (BELLONI, 2001, p. 58). A *interatividade* se desdobra em dois significados distintos: o primeiro, consiste na compreensão das possibilidades técnicas disponibilizadas por determinados meios digitais; o segundo, o processo de ação e “retroação” entre o sujeito que age sobre a máquina e esta que age sobre o sujeito. A *interação*, em outro sentido, envolve o contexto socioafetivo (no contexto da EaD, a relação professor-aluno) demarcando o campo da experiência intersubjetiva (mesmo que mediada pelas NTICs). Belloni (2001) afirma que o sujeito nunca é passivo diante de qualquer informação recebida, sendo esta interpretada, refutada, associada e confrontada à sua cultura. Mas, de modo diverso, a verdadeira interação não se confunde com a participação irrefletida, como por exemplo, as enquetes de programas televisivos cujo conteúdo das perguntas é pré-organizado pelos produtores sem abrir espaço para o diálogo e o debate amplo, limitando a escolha de participação ao mero “sim” ou “não”, “este” ou “aquele”. No contexto da aprendizagem pela EaD, Belloni (2001, p. 59-60) afirma:

As NTICs oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (*e-mail*, listas e grupos de discussão, *webs*, *sites* etc.) apresentam grandes vantagens pois

permitem combinar a flexibilidade da interação humana (com relação à fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder velocidade [...] a eficácia do uso destas TICs vai depender, portanto, mais da concepção de cursos e estratégias do que das características e potencialidades destas ferramentas [...]

Após estes sintéticos apontamentos, voltemos à questão fundamental: a televisão educativa que utiliza as tecnologias telemáticas (digitais) pode ser inserida no contexto da EaD? A partir das características que definem a EaD enquanto um estudo de aprendizado e ensino, um programa de televisão educativa que tenha por pretensão se designar enquanto modalidade de educação a distância, deve apresentar como estrutura formal os elementos de supervisão formativos apontados por Mill (2013a): a ação docente, os materiais didáticos-pedagógicos, as avaliações sistemáticas contínuas, as bibliotecas virtuais e tradicionais e as redes sociais estratégicas. Ao final desse processo formativo, assim como na modalidade presencial, o aluno ou cursista que desempenhou e cumpriu as atividades e avaliações nas datas estabelecidas obtendo êxito em relação aos aspectos da relação ensino-aprendizagem, adquire um certificado de conclusão reconhecido pelos órgãos competentes (MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação) que ateste sua formação do ponto de vista legal. Dessa forma, para ser considerado como modalidade EaD o programa de televisão educativa deve adequar seu formato para atender essas determinações. Ao contrário, em sentido estrito, a programação educativa deve ser categorizada ou compreendida em outros termos, ainda que sua forma e conteúdo transmitam “informação de esclarecimento”, ou seja, tenham pretensões formativas. A modalidade EaD acima descrita é *educativa* no sentido de oferta de *instrução* para o exercício de determinadas funções dependendo da faixa etária do curso oferecido, por exemplo, o conteúdo e forma de um curso para alfabetização de crianças não é o mesmo para a alfabetização de adultos. Os programas de televisão educativa que não ofertam cursos ou formação continuada sob supervisão docente (com avaliação, material didático, prazos estabelecidos, certificados) não se enquadram no contexto da EaD, porém, podem ser Educativos em função dos conteúdos apresentados. Mas ser “educativo” é garantia ou pressuposto para o programa ser “formativo”?

A partir das teorizações de Adorno (2010b), a instrução ou educação profissional (*Ausbildung*, em alemão), mesmo contendo todas as atribuições que a caracterizam como educativa, pode envolver somente os aspectos instrumentais ou técnicos de determinada função, sem levantar a questão da tensão entre a *adaptação* e a *autonomia*, ou seja, subtrai

da atividade educativa o potencial de observação, de reflexão e de crítica da finalidade bem como do sentido da aprendizagem instrumental. Nessa medida, a Formação (*Bildung*) e a Educação Profissional ou Instrucional (*Ausbildung*) se convertem em Semiformação (*Halbbildung*). Por si mesma, a modalidade (forma) da Educação (presencial, EaD ou por meio de programas de televisão educativa), grosso modo, não determina se seus conteúdos educativos são formativos ou semiformativos, emancipatórios ou adaptativos. Com efeito, o exame da relação entre conteúdo e forma das modalidades de ensino, por meio da perspectiva crítica, pode ser orientado pela seguinte afirmação de Adorno (2010a, p. 141-142) em seu texto *Educação – para quê?*:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Nesses termos, mais uma vez reforçamos o interesse em investigar a televisão como meio de educação, uma vez que esta “educa”, em algum sentido, por ser um instrumento da cultura de um determinado tempo e espaço histórico. O exame científico aqui proposto busca compreender em que sentido, medida e com quais interesses um programa de televisão educativa pode ser produzido orientado pelos respectivos conceitos: Formação (*Bildung*), Educação ou Instrução (*Ausbildung*) ou Semiformação (*Halbbildung*). Um programa “educativo” pode conter e expressar em sua forma e conteúdo informações “formativas” e “semifformativas”? Para lançar luz a esta contradição, passemos à fundamentação do conceito *Bildung*.

Capítulo III – Esclarecimento e Formação

5. O conceito *Bildung* e o projeto de emancipação

Um homem sem dúvida pode, no que respeita à sua pessoa, e mesmo assim só por algum tempo, na parte que lhe incumbe, adiar o esclarecimento (*Aufklärung*). Mas renunciar a ele, quer para si mesmo quer ainda mais para sua descendência, significa ferir e calcar aos pés os sagrados direitos da humanidade. (KANT, 2010, p. 69)

Nesta etapa de construção dos pressupostos teóricos, procuramos apresentar o fundamento epistemológico que orienta nossas indagações sobre o tema: a possibilidade de uma televisão formativa. O conceito de Formação (*Bildung*) em sua acepção alemã se desdobra na tensão dialética entre os mecanismos de adaptação/acomodação e os elementos fundamentais que caracterizam a emancipação/autonomia do sujeito. Nessa medida, o esclarecimento do sentido ambivalente do conceito de Formação faz-se necessário para justamente contrapor à máscara ideológica que oculta o que Adorno denominou de “semiformação” ou “semicultura”. Nesse contexto, iniciamos os comentários acerca dos aspectos da construção dos conceitos de Formação (*Bildung*) e de Semiformação (*Halbbildung*) tal como proposto por Adorno (2010b) em sua obra *Teoria da Semiformação*.

Adorno começa sua exposição levantando a questão acerca da “crise da formação cultural”. Esta, por sua vez, não poderia ser abordada exclusivamente pela pedagogia ou pela sociologia, mas uma vez que é através da cultura que os indivíduos se reconhecem como sujeitos, para perceber e apreender suas contradições e antinomias a teoria deve ser abrangente. Em outro sentido, a *Teoria da Semiformação* envolve uma construção conceitual ampla que se propõe investigar o processo (de) formativo enquanto fenômeno.

No entanto, para compreender o desdobramento dos sentidos da *Bildung*, é necessário resgatar o conceito de *Esclarecimento* (*Aufklärung*) do século XVIII do chamado Idealismo Alemão, cujo representante é o filósofo Immanuel Kant (1724-1804).

Em seu texto *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento?”* (*Aufklärung*), Kant argumenta que o Esclarecimento (*Aufklärung*) ocorre quando o homem, a partir de seu esforço racional, consegue sair do estado de tutela, menoridade ou de dependência de outrem para pensar e agir por si mesmo, ou seja, se autodeterminar. Nesse contexto, o Esclarecimento (*Aufklärung*) não consiste em uma condição como fim a ser buscado (como o conceito teleológico aristotélico), mas é um processo de emancipação da razão

que por si mesma confere ao sujeito a *autonomia*⁶⁰, rompendo os laços das determinações externas (heterônomas) que impeliam este sujeito a agir não por si, mas por outrem. Para Kant, a menoridade é também *acomodação e conformação*:

É difícil portanto para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. Por isso são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura. (KANT, 2010, p. 64-65)

Ao que parece, estes preceitos e fórmulas constituem o conjunto de *preconceitos culturais internalizados* que um povo elege como fundamentais para sua existência. Uma vez que tais *preconceitos* impedem os homens, em sua totalidade, de lançar mão do próprio pensamento e se emancipar, novos *preconceitos* devem ser pensados e deles fazer um uso público. [...] Para este esclarecimento (*Aufklärung*), porém, nada mais se exige senão *liberdade* [...] (KANT, 2010, p. 65).

Acerca desse assunto, Kant distingue *uso público e uso privado da própria razão*. O uso público da razão é livre e o único que pode realizar o esclarecimento (*Aufklärung*). O uso privado da razão é limitado, porém, não é um impeditivo para o esclarecimento (*Aufklärung*). No uso público da razão, o sábio tem o dever de mediar, argumentar e problematizar as questões dadas como acabadas ou que se sustentam nos pilares da acomodação e da conformação, sendo estas, em certa medida, geradoras de servidão cujo responsável (ou culpado, para Kant) é o próprio homem. No uso privado da razão, o sábio precisa compreender os fundamentos institucionais de sua atividade, como por exemplo, não seria prudente a um soldado questionar as ordens de seu superior no interior de uma instituição militar, contudo, enquanto sábio, o soldado teria o dever de expor o sentido e pertinência dessa mesma ordem de modo público, para que os homens em seu livre

⁶⁰ Acerca da relação entre teoria e *práxis* bem como particular e universal no campo da filosofia moral e as antinomias da razão, Maia (2012) em seu artigo *As aporias do conceito de autonomia: contribuições pontuais para a educação emancipatória*, expõe as diferentes perspectivas do conceito de autonomia em Kant e Adorno: [...] O horizonte normativo é pensado por Adorno não como uma representação positiva da vida boa, mas como uma filosofia moral negativa; a norma, portanto, é criticada, e o que resulta é uma negação determinada da moralidade em sua dimensão repressiva e ideológica; ela tem um caráter teórico, e isso significa que tampouco se trata de uma regra de ação, um modelo a ser imitado, mas de uma reflexão que demanda cuidado quando de sua transposição à *práxis*. (MAIA, 2012, p. 75).

exercício racional pudessem emitir seus juízos sobre a questão. [...] Exatamente, apesar disso, não age contrariamente ao dever de um cidadão se, como homem instruído, expõe publicamente suas ideias contra a inconveniência ou a injustiça dessas imposições [...] (KANT, 2010, p. 66). Em decorrência dessa tensão, segundo Kant, vivemos em um período de esclarecimento, uma vez que ainda não podemos nos considerar esclarecidos.

Se o esclarecimento (*Aufklärung*) é um processo em que [...] os homens se desprendem por si mesmos progressivamente do estado de selvageria, quando intencionalmente não se requinta em conservá-los nesse estado [...] (KANT, 2010, p.70), quais seriam os meios pelos quais esse objetivo pode ser alcançado? Kant nos incita a inquirir sobre o que seria o “*homem instruído*”. Em outros termos, passemos à exposição dos conceitos de Formação (*Bildung*) e de Semiformação (*Halbbildung*).

Assim como Kant assinala que a sociedade elege as fórmulas e preceitos (preconceitos) de sua cultura como definições *a priori*, para Adorno o conceito de *formação* carrega as contradições da cultura ou sociedade em que está situado, [...] Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados [...] (ADORNO, 2010b, p. 9). Dessa forma, o exame dos critérios da Formação (*Bildung*) é imanente ao sistema cultural, o que exige uma teoria que dialogue com as mais diversas áreas do conhecimento, como a filosofia, a sociologia, a pedagogia, a economia, a história, as ciências naturais e a psicanálise. Esta proposta metodológica, orientada pela revisão do materialismo histórico dialético na perspectiva de uma *dialética negativa*, chama-se Teoria Crítica da Sociedade⁶¹.

A *Bildung*, segundo Adorno (2010b, p.9) [...] nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva [...]. Nesse sentido, a cultura se desdobra em dois sentidos. No primeiro, se remete à sociedade; no segundo, é o meio entre esta e a semiformação. Dessa forma, podemos compreender a *Bildung* como *Cultura* propriamente dita bem como a *Formação Cultural Integral* (ou processo formativo) em contraposição à *Halbbildung* (semiformação, semiculto, ou formação incompleta, pela metade). Enquanto Formação Cultural, o conceito *Bildung* remonta não somente o Iluminismo, mas um conceito mais antigo: o ideal formativo integral do homem tal como

⁶¹ No texto *Filosofia e Teoria Crítica*, Max Horkheimer afirma: [...] A teoria crítica que visa à felicidade de todos os indivíduos, ao contrário dos servidores dos Estados autoritários, não aceita a continuação da miséria. A autocontemplação da razão, que constituía o grau máximo de felicidade para a velha filosofia, se transformou, dentro do pensamento mais recente, no conceito materialista da sociedade livre e autodeterminante. O que resta do idealismo é a crença de que as possibilidades do homem são outras, diferentes da incorporação ao existente e da acumulação de poder e lucro. (HORKHEIMER, 1980. p. 158).

proposto na Paidéia (Grécia Antiga). Na obra *Paidéia: A Formação do Homem Grego*, o pesquisador Werner Jaeger argumenta que a Educação se distingue da Formação. A Educação, de cunho moral e prático, consiste na transmissão dos modos de comportamento, dos costumes, das leis, das aptidões e conhecimentos profissionais denominados, sob um único conceito, *techne*. A formação do Homem, em contrapartida, perpassa a criação de um tipo ideal que escapa à utilidade, mas que se volta à *Beleza* ideal que constitui o que será denominado de *raça helena*.

As palavras com que os designamos não têm importância em si, mas é fácil ver que, ao empregarmos as expressões *educação* e *formação* para designar estes sentidos historicamente distintos, educação e formação têm raízes diversas. A formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior. Nem uma nem outra nasceram do acaso, mas são antes produtos de uma disciplina consciente. Já Platão a comparou ao adestramento de cães de raça. A princípio, esse adestramento limitava-se a uma reduzida classe social, a nobreza. O *kalos kagathos* grego dos tempos clássicos revela esta origem tão claramente como o *gentleman* inglês. Ambas as palavras procedem do tipo da aristocracia cavaleiresca. Desde o momento, porém, em que a sociedade burguesa dominante adotou aquelas formas, a ideia que as inspira converteu-se num bem universal e numa norma para toda a gente. (JAEGER, 2001, p. 24)

Com efeito, as contraditórias consequências da conversão do sentido da *Formação* pela sociedade burguesa exigem reflexão (ou atualização). Para Adorno, a concepção de Cultura apreendida em sentido amplo, decorre das construções históricas de cada povo e 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 – tão verdadeiras e dotadas de sentido – à banalização pedante e preconceituosa daqueles que se julgam superiores. Uma Cultura que procede de tal forma necessariamente sustenta a semiformação. Ao que parece os gregos antigos tinham consciência disso, uma vez que toda a constituição de sua Cultura se voltava à construção e significação de sentidos mediante o conceito de Homem (antropocentrismo). Embora desejassem o encontro com a *Forma Perfeita* (a beleza) através da contemplação, as relações entre os homens na *vida ativa* (as decisões políticas discutidas na *ágora* – as praças públicas) eram dinâmicas e correspondiam às aspirações de seu contexto histórico/econômico⁶².

⁶² Para informações complementares acerca da cultura grega antiga ler: ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

Ao dirigir a crítica à Alemanha de seu tempo (de 1930 a meados de 1969), Adorno aponta 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, superior, ocupada com as mais requintadas manifestações da atividade humana. 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 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 absolutização da Formação consolida-a como um *bem* dissociado das relações humanas das quais é oriunda: se converte em semiformação por ignorar seu caráter histórico e material. Por um lado, essa absolutização estanca o processo formativo como um ideal que deveria servir a todas as civilizações “superiores”; por outro, conforma os indivíduos diante da vida real. No artigo *Teoria Crítica, Educação e Política*, Gomes (2010, p. 201) argumenta:

Na teoria da semicultura, Adorno enfatiza a necessidade de se construir uma teoria abrangente, que transcenda a simplificação pedagógica, e que seja capaz de diagnosticar a crise da formação cultural manifestada – na onipresença do espírito alienado – pela forma generalizada de conversão da *Bildung* (formação cultural) em *Halbbildung* (semiformação). [...] Para Adorno, é no processo de reprodução material da sociedade que é possível captar a dialética da “formação” e da “semiformação”. Na sociedade contemporânea, a significação germânica da *Bildung*, especialmente a acepção da “liberdade”, dos “valores” que orientavam a razão prática, foi reduzida a discursos ideológicos, desvinculados da ação social. Com isso, a promessa da emancipação e da autonomia, que era a principal razão do ideal iluminista moderno, foi solapada e substituída pela adaptação e submissão disciplinada à lógica da dominação [...]

Existe uma outra dimensão do processo formativo que necessita de alguns esclarecimentos. A Educação Profissional (*Ausbildung*) ou Instrucional: é a educação aprendida em sua concepção técnica ou instrumental, ou seja, como mecanismo de aprendizado de uma determinada função e seu decorrente desempenho. Em linhas gerais,

é o conjunto de fórmulas e procedimentos padronizados a partir da racionalização utilitarista das funções socialmente aceitas que tem por finalidade habilitar o indivíduo à realização ou exercício de tarefas preestabelecidas. Constitui, no contexto escolar, ao que poderíamos denominar de cursos de nível técnico e graduações de natureza semelhante. Com efeito, a educação no contexto da *Ausbildung* tende a se aproximar dos elementos adaptativos e imediatos requeridos pelo “mercado” e pela indústria. Em outros termos, [...] a dimensão crítica da cultura, que deveria garantir a emancipação, cede lugar à semiformação, em que predomina a racionalidade instrumental voltada para a adaptação e o conformismo à situação vigente [...] (GOMES, 2010, p. 201). Zamora (2010, p. 98-99) argumenta em seu artigo intitulado *Theodor W. Adorno: educar contra la barbarie*:

El resultado es una escisión entre una cultura del espíritu y una dominación adaptativa de la naturaleza, entre un ideal de educación (*Bildung*) más allá de todo orden instrumental y una formación (*Ausbildung*) volcada en la adaptación a una dinámica ciega de totalización social y a una praxis de dominación capitalista del mundo y de sí mismo.

De acordo com Kant, o esclarecimento (*Aufklärung*) somente é possível mediante a luta do indivíduo contra a acomodação e a conformação.

A filosofia de Schiller, dos kantianos e de seus críticos foi a expressão mais prenhe da tensão entre esses dois momentos, ao passo que na teoria hegeliana da formação – e na do Goethe tardio – triunfou, dentro do mesmo humanismo, com o nome de desprendimento, o *desideratum* da acomodação. Mas, se essa tensão se desfaz, instala-se uma hegemonia unilateral e seu âmbito impede elevar-se, por decisão individual acima do dado, do positivo, e, pela pressão que exerce sobre os homens, neles perpetua a deformidade que se pensava dominada, a agressão. (ADORNO, 2010b, p. 11)

No artigo intitulado *Sobre os Esforços da Aufklärung: educação e política depois de Auschwitz*, Vaz (2010) argumenta que a barbárie (manifesta de diversos modos como agressão) pode ser um efeito do enfraquecimento da mediação racional sobre a tensão imanente à Cultura (realidade e espírito). A semiformação ocorre justamente quando os indivíduos são impedidos de realizarem as associações entre suas relações, sejam subjetivas ou objetivas. Desse modo, com a perda da tensão entre o trabalho do corpo (práxis) e trabalho do espírito (*Geist*), o sujeito não pretende se assemelhar à natureza, mas quer dominá-la, ou seja, submeter o existente de modo que este se acomode à sua condição (ou pulsões) que se cristaliza através da irrefletida aprovação da Cultura como um bem ou valor em si mesma. [...] Abrir mão da condição de superioridade

absoluta sobre a natureza significa reconhecer-se como parte dela e, portanto, do indeterminado, da expressão espontânea, da recordação da natureza em nós, mas também, do inominável [...] (VAZ, 2010, p. 128). Em outros termos, a dominação da natureza (e dos impulsos) revela tão somente a ruína do ser que escraviza e mutila a si mesmo ao colocar a ferros a possibilidade de transformação da realidade: dominar a natureza para adapta-la ao interesse agressivo é conversão do poder em *fetichê*. Não abrir mão desses *preconceitos*, como afirma Kant, mingua todo o projeto da *Aufklärung* que, por sua vez, deve ser questionado.

Desse modo, a adaptação reinstala-se e o próprio espírito converte-se em fetichê, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por desconhecer-se, se julga liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito. (ADORNO, 2010b, p.12)

A *falsa consciência* (ou consciência danificada) é o reflexo da assimilação da semiformação mascarada como formação cultural integral. A professora Maria dos Remédios de Brito, em seu artigo *A formação em tempos de precariedade: a face da semiformação em algumas imagens descritas por Nietzsche e Adorno*, pontua a preocupação com a “diluição” dos aspectos que fundamentalmente conferiam aos indivíduos sua “humanidade”. [...] há uma negação efetiva da experiência e um grande declínio da espiritualização. Esse desfavorecimento do humano está sendo levado a cabo principalmente pela formação danificada, cada vez mais esvaziada ao longo dos tempos [...] (BRITO, 2012, p. 107). Os sintomas são diversos⁶³: o horror nas escolas, o desinteresse e repúdio pela formação profunda, a erudição “morna” dos docentes: situações associadas ao caos do sistema educacional que há muito deixou de lutar efetivamente por transformações qualitativas. Quando muito são efetuadas reformas que, segundo Adorno, podem até mesmo reforçar a crise ao invés de resolvê-la. A universidade parece que se rendeu à formação instrumental, técnica, cujos fomentos de pesquisa voltam seus olhares sob a premissa de adquirir a médio e longo prazo contratos altamente rentáveis com as inovações científicas. Um mero jogo comercial.

⁶³ Nas palavras de Brito: [...] o horror formativo parece estar generalizado, a formação torna-se mera mercadoria a ser vendida a qualquer preço, o cliente pode propor a sua oferta. Então, o que fazer com essa formação que parece esfacular e dinamitar o indivíduo? Com essa pobreza generalizada que vigora e cria raízes profundas por meio da indústria cultural? Com a miséria generalizada em todos os níveis da escola? Que caminho percorrer nesse chão de lama e horror da formação de nossos tempos? A crítica negativa é ainda um grande começo numa época que nega a capacidade de refletir e pensar. Manter o pensamento vivo e reflexivo parece ser o grande desafio nos dias atuais. (BRITO, 2012, p. 116).

Por outro lado, esses aspectos apontam para um outro efeito fundamental da semiformação: o *ressentimento em relação a cultura*, a recusa a entrar em relação com os bens culturais disponíveis e a buscar conhecê-los. Em sua obra *Introdução à Sociologia*, Adorno (2008, p. 136-137) constrói algumas considerações sobre o “ódio da imprensa aos estudantes”:

Para dar conta desse fenômeno da campanha de ódio pela imprensa, acredito que precisaríamos chegar aqui a um fenômeno ou a uma síndrome que vai muito além, para alcançar todo o complexo do antiintelectualismo. Este se relaciona, em última análise, com a divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal e com o ressentimento daqueles que são excluídos do trabalho intelectual e do ócio, mas que, em razão de mecanismos sociais de obnubilação, não se dirige contra as causas e sim contra os que são os seus beneficiários, pretensos ou reais. Nessa ocasião, não posso deixar de dizer que a imagem existente em extensas parcelas da população com relação à posição material privilegiada dos estudantes, em grande parte é mitológica.

Nessa perspectiva, a ideologia burguesa de igualdade e liberdade se converte em liberalismo e competição de mercado. 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 fetiche da mercadoria [...] (ADORNO, 2010b, p. 25). Mais uma vez, a absolutização do processo formativo se converte em semiformação. No texto *A filosofia e os Professores* Adorno (2010a, p. 64) argumenta:

[...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo “cultura geral”. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição a aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar. [...] Seria melhor que quem tem deficiências a esse respeito, não se dedicasse a ensinar. Ele não apenas perpetuará na escola aquele sofrimento que os poetas denunciavam há sessenta anos e que incorretamente consideramos hoje eliminado, mas além disso dará prosseguimento a esta deficiência nos alunos, produzindo *ad infinitum* aquele estado intelectual que não considero ser o estado de uma ingenuidade inocente, mas que foi co-responsável pela desgraça nazista.

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 semicultura disponibiliza tudo de antemão para que o sujeito, entorpecido, não procure negar essa condição precária e miserável. Contudo, [...] como a integração é ideologia, é também – por ser ideologia – frágil e desmoronável [...] (ADORNO, 2010b, p. 17). Para isso, o indivíduo precisa se desfazer de suas velhas premissas, lançar mão da crítica negativa, recusar.

SEGUNDA PARTE:

Interpretando o “Real” – pesquisa empírica e televisão

Quanto mais completo o mundo como aparência, tanto mais inescrutável a aparência como ideologia. (ADORNO, 1971, p. 347)

Capítulo IV – Metodologia e Materiais

6. Métodos

Esta pesquisa é de natureza descritiva e qualitativa. Segundo Gil (2012, p.28), [...] as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis [...]. O método utilizado envolveu a perspectiva de estudo de caso a partir do tratamento das mensagens entrevista na *análise de conteúdo*⁶⁴. Segundo Bardin (1977, p. 95), [...] as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação [...]⁶⁵. O exame do problema apresentado se orienta pela revisão das leituras das obras de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse assim como as referências de outros teóricos da Teoria Crítica da Sociedade aplicadas à educação e à televisão.

Tendo como referência os pressupostos teóricos da primeira parte dessa pesquisa, para o cumprimento dos objetivos pensamos na necessidade de uma pesquisa empírica sobre o *conteúdo* e a *forma* de um episódio do programa de televisão educativa “*Salto para o Futuro*” da TV Escola, produzido pela TV Brasil – canal do Ministério da Educação – Brasil⁶⁶. Com esse procedimento, buscamos perceber se o programa de televisão com fins educativos articula suas mensagens de modo a estimular ou difundir a *formação (Bildung)* por meio das *informações de esclarecimentos* (Adorno, 2010a) ou, ao contrário, se as mensagens difundem semiformação (*Halbbildung*). A partir da *análise estética dos conteúdos* e da *exposição formal da produção televisiva* (configuração do material e sua integração), examinaremos a relação entre texto/imagem/áudio do episódio à luz das interpretações e categorias críticas de Adorno.

⁶⁴ A perspectiva de Adorno para a *análise de conteúdo* pode ser observada na página 70 deste texto.

⁶⁵ Apresentamos os elementos operacionais de Bardin (1977) para a análise de conteúdo: a *descrição* (transcrição – descrição das características do texto/imagem), a *inferência* (explicitação e controle das condições de produção – procedimento que permite o trânsito entre a *descrição* e a *interpretação* através do confronto com as observações teóricas) e a *interpretação* (a significação das características das mensagens – reflexão dialética tensional entre teoria e prática). Utilizamos esse procedimento metodológico de modo indireto, ou seja, apenas para organizar a coleta de dados e o modo como estes podem ser examinados. Salientamos que a análise foi orientada a partir das considerações de Adorno (1971, 1973, 2010a) especialmente elaboradas para a televisão.

⁶⁶ Os episódios (vídeos) são complementados com uma versão textual (publicação eletrônica) que fundamenta as questões apresentadas. Estes também serão examinados. Sua referência consta no subitem Amostragem/Episódios.

6.1 Materiais

- Programa de download e conversão Download Helper (aplicativo do FireFox);
- Reprodutores de áudio e vídeo para computador VLC Media Player (flv);
- Antena parabólica e TV a cabo;
- Televisão;
- Computador;
- Mídias para cópia dos episódios coletados da internet.
- Planilha de protocolo e registro de programação televisiva.

6.2 Unidade Caso: O Programa Salto Para o Futuro⁶⁷

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. Entre 1991 e 2008, o *Salto* promoveu cursos de formação continuada para professores da Educação Básica. A partir de 2009, sob novo formato, o programa teria por finalidade apresentar e discutir temas educacionais ressaltando a formação de professores, a prática em sala de aula e os desafios contemporâneos da educação. A partir de 2013 é apresentado às segundas-feiras o *Salto Revista* às 17h, com reprises às segundas-feiras às 21h, às quartas-feiras às 8h e aos sábados às 21h. Nas quartas-feiras é apresentado o *Salto Debate* às 17h, com reprises às quartas-feiras às 21h, aos domingos às 21h e às segundas-feiras às 8h. A TV Brasil reprisa o programa nas terças e quintas-feiras às 05h30, com opção de assisti-lo pela internet na página www.tvbrasil.org.br/webtv/.

O programa disponibiliza em seu *site* os episódios, a publicação eletrônica **Salto para o futuro (ISSN 1982-0283)**⁶⁸ e promove debates em rede. Sua proposta perpassa as discussões das diversas tendências pedagógicas contemporâneas bem como as práticas em sala de aula. Nesse sentido, segundo as informações do programa os professores contribuíram decisivamente para a consolidação dos temas propostos, se constituindo, dessa forma, em um canal de *diálogo* e de *interatividade*. A partir do uso de múltiplas mídias, como TV, telefone, site com publicação eletrônica, fórum e e-mail, o ambiente

⁶⁷ As informações como grade de programação, horário de transmissão e público a que se destina foram coletadas do site: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/>.

⁶⁸ Disponível em: <http://tvescola.org.br/salto/> (lado direito da tela, tópico “Publicações Eletrônicas”).

do debate permitiu o olhar sob diversas perspectivas.

Para garantir a recepção do programa de forma organizada, as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, em parceria com o MEC, disponibilizaram locais apropriados para os cursistas interagirem durante a exibição dos programas. Estes locais são os telepostos/telessalas, denominados Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). O SESC Nacional também utiliza os programas do *Salto para o Futuro* em seus trabalhos de formação continuada. Em 2009 a estrutura do programa aderiu ao uso das *tecnologias digitais interativas* para atender a demanda do público. Em 2013, a TV Escola apresentou uma nova grade de programação. Com efeito, o novo formato do *Salto Para o Futuro* compreende a produção de séries temáticas semanais e está organizado da seguinte maneira: *Salto Revista* – às segundas-feiras, são apresentados programas (revistas eletrônicas) de 48 minutos distribuídos por três eixos de apresentação em três blocos, orientados por um tema em educação contemporânea; *Salto Debate* – às quartas-feiras o programa é ao vivo e conta com a presença de três debatedores. O público participa com questões e provocações teóricas por meio do telefone 0800 282 6757, e-mail salto@mec.gov.br, site (enquete e fórum) e pelas redes sociais (twitter⁶⁹ e facebook⁷⁰).

A escolha do programa *Salto Para o Futuro* decorre de sua própria natureza: a relação entre televisão e educação na perspectiva da formação de professores. 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*, 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 pedagógicos; no segundo, a criação do “*Jornal da Educação: edição do professor*” e de sua mudança para o “*Salto para o Futuro*”; no terceiro, uma entrevista com a ex-coordenadora do *Salto*, Márcia Leite, com o tema “*Educação na TV*”. O registro na íntegra do material audiovisual do programa consta nos Anexos dessa dissertação e envolvem o total de 84 cenas.

6.3 Amostragem/Episódios

⁶⁹Twitter: #SaltoParaOFuturo

⁷⁰ Facebook: <https://www.facebook.com/SaltoParaOFuturo?fref=ts>

Exame de episódio através do site do Salto para o Futuro na internet⁷¹

1. TV e Educação: capítulos de uma história (28/11/2011 a 02/12/2011)

1.1 Salto Revista

1.1.1 A TV educativa entra no ar – tempo: 49'16”.

http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=10142

1.2 Publicação eletrônica (texto impresso): Ano XXI – Boletim 19 – Novembro / Dezembro de 2011.

<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15061319-TVEducacao2.pdf>

6.4 Categorias de análise e procedimentos de investigação

Segundo Adorno (1971, 1973, 2010a), a TV como objeto de investigação na perspectiva metodológica da *dialética negativa* se desdobra, a princípio, em três partes paralelamente relacionadas:

1ª parte: Forma – o primeiro passo do exame consiste no conhecimento prévio dos meios de comunicação, em especial, as especificidades da produção de programação para televisão educativa. Destacamos três etapas: 1) detalhamento do funcionamento técnico da TV; 2) a verificação do uso de estratégias de padronização dos conteúdos (repetição e paralelismos) – os *formatos televisivos*: telejornal, novelas, educativos, entrevistas, depoimentos, documentários, reportagens, etc.; 3) investigar se as sete etapas do sistema da TV enquanto cinema doméstico (Adorno, 1971), estrutura os conteúdos do episódio examinado:

- Atendimento ao consumidor a domicílio;
- O formato das miniaturas das imagens televisivas recebidas como propriedades (mercadoria) e a ênfase dos *planos de enquadramento* das imagens;

⁷¹ Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=710:salto-para-o-futuro-serie-tv-e-educacao-capitulos-de-uma-historia&catid=71:destaque

- Representação da vida duplicada – a *integração exteriorizada*;
- Ocultamento dos mecanismos de integração exteriorizada;
- Aparente diminuição da distância entre produto e telespectador;
- Planejamento econômico dos produtos da indústria cultural;
- Produção de “arte” ou de “educação” como mercadoria de consumo.

2ª parte: Conteúdo – a percepção e compreensão dos *efeitos sociais da televisão* perpassa a elaboração e aplicação das categorias *psicanalíticas* e *psicodinâmicas* nas falas/declarações e imagens. Para Adorno (1973), estas revelariam a *estrutura de camadas múltiplas de significação* sob as quais as mensagens são construídas.

Os estímulos sócio psicológicos da TV

1. Plano *Descritivo* e Plano *Psicodinâmico*.
 - a) Descritivo – relato detalhado das peças (programas) de TV anunciando as *mensagens abertas ou explícitas*.
 - b) Psicodinâmico – verificação da presença de clichês e estereótipos nos discursos e imagens desvelando as *mensagens ocultas* (exemplos: pureza, vigarice, bem e mal, “nós” e “eles”, verdadeiro e falso, o herói e o bandido, pioneiro, especialista).
2. Da descrição, são inferidas as *Pressuposições*; do psicodinâmico, os *Padrões Sociais*.
 - a) Pressuposições – verdades manifestas ou não que estruturam o discurso/imagem (por exemplo, “o desbravador é ousado!”).
 - b) Padrões Sociais – os tabus, cultura e ideologias que orientam determinados “grupos sociais” (por exemplo, “o especialista é a legítima autoridade no assunto”).
3. A relação entre Pressuposições e Padrões Sociais – percepção por meio de inferências dos *possíveis efeitos sociais da televisão*: apresentação da vida estereotipada – *Pseudorealismo*; e tentativa de conduzir as consciências por meio das *Simplificações Mecânicas*.

3ª parte: *Televisão Formativa* – Segundo Adorno (2010a), uma televisão com fins pedagógicos necessariamente deve estruturar sua programação em atenção a quatro demandas:

1. O *desenvolvimento das aptidões críticas dos telespectadores* – promoção de debates, diálogos e múltiplos pontos de vista ancorados pela rigorosa medição conceitual.
2. O exercício do pensamento crítico: ressalta a importância da reflexão para o *desmascaramento de ideologias*.
3. O conteúdo reflexivo tem por finalidade *proteger o indivíduo das falsas identificações*.
4. Oferecer subsídios críticos para questionar a *presunção da propaganda geral* e sua tendência a direcionar as consciências.

As três partes foram articuladas para detectarmos a presença do *padrão discursivo* sob o qual o episódio foi construído. Por meio deste, elaboramos sintéticos apontamentos críticos no decorrer das transcrições das cenas, selecionando o que julgamos ser mais pertinente ou problemático.

As categorias do *protocolo de registro* foram adaptadas de Maia (2002), Souza (2004), Zetl (2011) e Stasheff *et al.* (1978). As especificações constam nos Anexos dessa dissertação.

Capítulo V – Resultados: O educativo programa *Salto Para o Futuro*

7. A produção de televisão: o que dizem os manuais?

A TV brasileira invadiu o edifício simbólico da(s) cultura(s) do Brasil. Está presente no modo como imaginamos, no que somos, queremos, amamos, detestamos e para onde vamos. Apropriou-se de nosso passado, presente e futuro. (LOPES, 2004, p. 128)

A televisão, em todas as suas designações, é o conjunto recente de diversas instituições interessadas em divulgar informações, ou seja, um articulado processo técnico de produção, reprodução e veiculação de símbolos culturais com fins comunicacionais (e comerciais). Segundo Lopes (2004, p. 128), [...] o aparelho receptor do sinal televisivo, segundo as estatísticas oficiais, estaria atualmente em 98% das casas brasileiras. A TV é vista por todas as classes sociais, inclusive pelos mais pobres [...]. Do ponto de vista científico, filosófico e político, ela é um vasto campo de investigação social. Ora, o que são meros cem anos de desenvolvimento tecnológico visto os milhares de anos da história da humanidade? Ao se tratar da emergência do progresso das telecomunicações e o conseqüente alcance global das corporações por trás desse desenvolvimento, é significativa e desalentadora a indagação: o que sabemos sobre o “*o que*” e o “*como*” transmitimos, enquanto material simbólico representado como “*real*”, através da televisão?

Para iniciarmos a reflexão sobre essa questão e pautados pela proposta metodológica de Adorno (1971; 1973) para a investigação do fenômeno televisivo, propomos breves comentários acerca da estrutura *formal* da televisão, de modo geral, e, de modo específico, sobre a televisão educativa, a partir das obras de diversos autores sobre o tema, como Eisenstein (2002), McQuail (2003), Stasheff, Bretz, Gartley e Gartley (1978), Zettl (2011), Burke (1974), Souza (2004), Lopes (2004) e Duarte e Castro (2006). Em seguida, apresentaremos pormenorizadamente as descrições – mediadas pelas categorias críticas para a construção de inferências sobre os *conteúdos* – do episódio do programa de televisão educativa *Salto para o Futuro* escolhido para exame.

O objeto de estudo dessa pesquisa nos conduziu pelos meandros técnicos da produção televisiva. A relação entre *televisão, formação e era digital* no contexto da televisão educativa demandou a compreensão operativa ou funcional do termo “*digital*” no âmbito televisivo. Segundo Zettl (2011, p. 52):

A *televisão digital* (digital television – DTV) promoveu não apenas um aperfeiçoamento drástico do áudio e das imagens de TV, mas também

a convergência de diversas mídias: a televisão está se tornando interativa, grandes bancos de dados digitais centralizados oferecem às empresas de jornalismo acesso instantâneo a arquivos jornalísticos, e computadores transmitem conteúdo de áudio e vídeo pela internet. Com o celular, podemos gravar nossos amigos em vídeo ou caminhar pelo câmpus da universidade assistindo à TV. Cada vez mais, a indústria do cinema substitui as antigas câmeras tradicionais por *câmeras de televisão de alta definição* (*high-definition television – HDTV*) em suas produções no estúdio ou em campo. Entretanto, mesmo que a filmagem original seja feita em rolos de filme, em vez de em videoteipe ou outra mídia de gravação digital, todas as etapas de produção subsequentes envolvem equipamentos e processos semelhantes (ou os mesmos) vistos nas principais produções de televisão. Uma vez transformados em dados digitais, os filmes eletrônicos podem ser distribuídos via cabo, micro ondas ou satélites com a mesma facilidade que os sinais de HDTV [...]

Mas em que consiste a tecnologia digital? Em linhas gerais, [...] os computadores e vídeos *digitais* baseiam-se em um código binário que utiliza ambos ou um dos valores ligado/desligado de 0s e 1s para interpretar a palavra. O *dígito binário* ou *bit* atua como um interruptor: liga ou desliga [...] (ZETTL, 2011, p. 53). Quando “ligado”, atribui o algarismo 1(um), quando “desligado”, o algarismo 0 (zero). Ao que parece, um dos grandes benefícios desse sistema é a capacidade de evitar distorção e erros nos dados “digitalizados” por processo de conversão ou produção direta por meio dos *bit*'s. De acordo com Zettl (2011), podemos representar os sinais analógico e digital por meio de uma “rampa” ascendente disposta em um plano de coordenadas (plano cartesiano) de eixos *x* e *y*. O sinal analógico é apresentado pela “subida” de uma linha contínua no plano até determinada altura; o sinal digital, também ascendente, é apresentado por uma espécie de escada. A digitalização de sinal de vídeo envolve quatro etapas: *suavização*, *amostragem*, *quantização* e *codificação*. A *suavização* é uma espécie de filtragem das frequências extremas do sinal analógico consideradas desnecessárias. A *amostragem* seleciona o número de pontos que serão os degraus – ou valores digitais – na rampa – ou sinal analógico. A *quantização* é a montagem dos degraus com os quais se alcança o topo da escada bem como a numeração desses degraus: [...] *quantizar* significa separar um sinal continuamente variável em níveis (degraus) definidos e ajustá-los à faixa de amostragem desejada (a altura da rampa) [...] (ZETTL, 2011, p. 54). A *codificação* ou *encodização* é a etapa de alteração dos valores de quantização dos degraus em algarismos binários – cada agrupamento de bits equivale representativamente a um degrau.

As vantagens do processo digital em relação ao analógico são, para Zettl (2011): *qualidade, flexibilidade e compatibilidade com computadores, transmissão do sinal e*

compactação. A *qualidade* se refere à *alta qualidade de imagens e áudio* bem como à qualidade das gravações e sua reprodução (cópia), sendo que este processo não compromete o “original” dos quais as cópias são oriundas e, com programas digitais, a cópia pode passar por melhoramentos que a tornam mais nítida que a matriz. Com a *flexibilidade e compatibilidade com computadores*, o sinal digital pode ser diretamente transferido (sem digitalização) da câmera para o computador, ocorrendo, em termos de produção televisiva, um imenso ganho de tempo e a consequente dedicação a etapas de produção mais interessantes, como a edição e a produção de efeitos especiais. A *transmissão de sinal*: [...] os sinais digitais podem ser distribuídos por uma variedade de cabos (coaxiais e de fibra ótica) ou sem o uso de fios (roteadores de banda larga ou via fidelidade sem fio, ou WiFi) [...] (ZETTL, 2011, p. 56). A *compactação* permite que informações desnecessárias sejam reorganizadas ou eliminadas temporariamente, contribuindo para o armazenamento e transmissão dos sinais digitais. Sem esta etapa, não seria possível a produção de televisão de alta definição tampouco a televisão digital interativa. Por isso, os equipamentos domésticos de recepção (televisão, computador, telefone) devem conter um *decodificador*, para reagrupar as informações e obter as imagens e áudios desejados.

A produção de um programa de televisão demanda uma complexa estrutura técnica com diversas funções operativas, o que forçosamente culmina na inter-relação de vários profissionais. Para Stasheff *et al.* (1978, p. 03):

O programa pode ser escrito ou produzido por uma pessoa de fora; pode ser concebido por pessoas não ligadas à emissora e eventualmente exigir ensaios prévios fora da estação; mas quando o *show* chega ao estúdio, deve ser entregue a pessoas que possuam o mais completo domínio dos equipamentos e funções de sua especialidade [...]

Com efeito, para compreender a dinâmica da produção televisiva é preciso apontar seus agentes. Segundo Stasheff *et al.* (1978), entre os envolvidos direta e indiretamente, um grande estúdio de produção televisiva conta com: *diretos* – diretor, diretor técnico, assistente de direção, engenheiro de som, sonoplastia ou operador de som, operador *dolly* (base com rodas que sustenta a câmera – regula o movimento de aproximação ou afastamento da câmera em relação do sujeito ou objeto focalizado), assistente de estúdio, *cameraman* (operador de câmera), operador de microfone, operador de *boom* (varal ou cabo longo com microfone que acompanha os atores em cena), contrarregra (auxiliares de estúdio ou de cena), operadores da unidade de controle de vídeo (as câmeras do estúdio, *preview* e monitor de saída), operador de efeitos sonoros, iluminador, operador

de efeitos especiais, maquiador, guarda-roupa (figurinista e seus assistentes); *indiretos* – diretor de produção, diretor de cena, produtor, diretor musical, autor, patrocinador, agente publicitário, coreógrafo, vários executivos, outros assistentes e secretários e visitantes eventuais. Outros especialistas podem ser requisitados dadas as necessidades de programas específicos (roteiristas, jornalistas, educadores, analistas, atletas, etc.).

Afirmamos anteriormente que a premissa básica de qualquer programa de televisão é a difusão de algum tipo de informação ou conteúdo comunicacional. Os roteiros (*script*) não determinam apenas o conteúdo declarado (pelos apresentadores, atores, cantores), mas toda a movimentação em estúdio, em gravações externas, os efeitos sonoros, a “*tipagem*”, os “*cortes*” enfim, uma série de elementos que têm por objetivo dar relevância e credibilidade à mensagem transmitida através da elaboração das cenas: processo de *decupagem*. Esse “campo simbólico de significação”, na televisão, depende, entre outros elementos, da relação estabelecida entre o áudio (ou sua proposital ausência) e a imagem. Uma declaração qualquer pode insinuar modos de interpretação distintos quando ruídos ou músicas são executadas ou se o declarante é gravado discursando em um campo aberto ou se a câmera está focalizando apenas o seu rosto. Essa importante etapa da produção consiste no *plano* e na *montagem*. Oriundo do teatro e do cinema, o plano e a montagem são a “matéria bruta” e o “trabalho ou esforço de transformação”, respectivamente. Segundo Eisenstein (2002, p. 15):

Primo: fotofragmentos da natureza são gravados; *secundo*: esses fragmentos são combinados de vários modos. Temos, assim, o plano (ou quadro) e a montagem. A fotografia é um sistema de reprodução que fixa eventos reais e elementos da realidade. Essas produções, ou fotorreflexos, podem ser combinados de várias maneiras. Tanto como reflexos, quanto pela maneira de suas combinações, elas permitem qualquer grau de distorção – que pode ser tecnicamente inevitável ou deliberadamente calculada. Os resultados variam desde a realidade exata das combinações de experiências visuais inter-relacionadas, até as alterações totais, composições imprevistas pela natureza, e até mesmo o formalismo abstrato, com remanescentes da realidade [...]

O ideal de neutralidade e objetividade das imagens – muito comum principalmente nos discursos jornalísticos – não é limitado pelas rígidas condições “naturais”, mas fundamentalmente pelas convicções humanas: [...] A ordem final é inevitavelmente determinada, consciente ou inconscientemente, pelas premissas sociais do realizador da composição cinematográfica [...] (EISENSTEIN, 2002, p. 16). A concepção crítica de Eisenstein (2002) em relação ao modo de produção das imagens – plano (fragmentos) e montagem (relações) – tem por objetivo indicar algumas

especificações da cinematografia. O autor ainda afirma que o plano e a montagem não são exclusivos do cinema, mas que neste, esses aspectos são potencializados. A natural resistência do plano e a variedade de formas e estilos de montagem constituem o principal meio para a transformação criativa da natureza: o cinema enquanto arte. [...] Assim, o cinema é capaz, mais do que qualquer outra arte, de revelar o processo que ocorre microscopicamente em todas as outras artes. O menor fragmento “distorcível” da natureza é o plano; engenhosidade em suas combinações é montagem [...] (EISENSTEIN, 2002, p. 17).

O plano e a montagem em televisão podem ser associados à construção dos *tipos de tomadas*. Stasheff *et al.* (1978) apresenta seis modos diferentes de tomadas⁷²: campo de visão; área do objeto visível; número de sujeitos incluídos; ângulo da câmera; movimento da câmera; objetivo ou função da tomada. Nosso interesse se volta principalmente ao *campo de visão*, uma vez que o objeto de estudo dessa dissertação (o programa Salto para o Futuro), em função de seu formato, apresenta elementos de análise interessantes sobre esse aspecto em particular. Em televisão, o plano é o *enquadramento* e a montagem é a *composição da imagem*: são elementos indissociáveis no processo de produção. Segundo Zettl (2011, p. 114):

O objetivo básico de enquadrar um plano é mostrar as imagens da forma mais clara possível e apresenta-las de modo que possam transmitir significado e energia. Basicamente, você esclarece e intensifica o evento que observa [...] quanto mais você souber sobre composição de imagem, mais eficaz será seu esclarecimento e sua intensificação do evento [...]

Em busca de objetividade e aproveitamento de tempo de gravação, para Stasheff *et al.* (1978) essa é a maneira mais eficaz de um diretor de programa televisivo dar orientações para a realização de tomadas aos seus operadores de câmera, responsáveis diretos pela captação das imagens. A definição dos tipos de tomadas referentes ao *campo de visão* – os planos – varia entre os pesquisadores do tema. De acordo com Zettl (2011, p. 114), [...] *campo de visão* refere-se a quão longe ou perto o objeto parece estar em relação à câmera, ou seja, quão próximo parecerá para o telespectador [...].

Para atender ao propósito dessa pesquisa elaboramos uma adaptação das

⁷² Nas palavras de Stasheff *et al.* (1978, p. 267): [...] Tomada, enquadração feita pela câmera, de modo contínuo. É a unidade mínima da linguagem televisiva [...]. A tomada pode apresentar duas grandes funções: na primeira, como *tomada básica* ou de *referência* e, na segunda, como *tomada de reação*. A tomada básica ou de referência situa o telespectador em relação à cena (ver os enquadramentos Grande Plano Geral e o Plano Geral); a tomada de reação procura dar ênfase a alguma cena, como ver a reação de um ator com a notícia de que será pai quando a protagonista lhe contar a “novidade”.

definições e imagens de Zettl (2011, p. 115) e Stasheff *et al.* (1978, p. 25-27):

Planos, tomadas ou campos de visão (enquadramento de imagens)



Grande plano geral ou plano de localização (ELS)⁵



Plano geral (LS) ou plano aberto



Plano de busto



Plano americano



Plano médio (MS) ou plano de cintura



Close-up (CU)



Plano de dois (duas pessoas ou objetos no quadro)



Plano de três (três pessoas ou objetos no quadro)



Close-up extremo (ECU)



Plano sobre o ombro (O/S)



Plano cruzado (X/S)

Legendas Adaptadas

PLANOS COMUNS		
Planos	Legendas	Abreviaturas
Grande Plano Geral ou Plano de Localização	Grande Plano Geral	GPG
Plano Geral ou Plano Aberto	Plano Geral	PG
Plano Médio ou Plano de Cintura	Plano Médio	PM
Close-Up	Primeiro Plano ou Médio Close-Up	PP ou MC-up
Close-Up Extremo	Close-up	C.UP
OUTROS PLANOS		
Planos	Legendas	Abreviaturas
Plano de Busto	Plano Médio Fechado	PMF
Plano Americano	Plano Americano ou Plano Médio Geral	PA ou PMG
Plano de Dois (duas pessoas ou objetos no quadro)	Plano de Dois	PD
Plano de Três (três pessoas ou objetos no quadro)	Plano de Três	PT
Plano sobre o Ombro	Plano sobre o Ombro	PO
Plano Cruzado	Plano Cruzado	PC

Tabela 1. Campos de Visão ou Planos e as respectivas abreviaturas.

Os planos e seus significados

- *Grande Plano Geral ou Plano de Localização (GPG)*: permite ao telespectador se “orientar” em relação ao sujeito(s) ou objetos em cena (cenário, paisagens, etc.).
- *Plano Geral ou Plano Aberto (PG)*⁷³: permite uma visão ampla, porém, mais detalhada do sujeito(s) em relação ao cenário (ou externa) de gravação.
- *Plano Médio ou Plano de Cintura (PM)*: é o plano mais utilizado para dar início à ênfase de uma determinada mensagem ao fechar o campo de visão no sujeito(s) ou objeto(s) em cena.
- *Close-Up (PP ou MC-up)*: é o fechamento do plano no rosto do sujeito(s) ou quando o objeto toma todo o vídeo da televisão. Frequentemente é utilizado para produzir efeitos dramáticos e apelo às emoções dos telespectadores⁷⁴.
- *Close-Up Extremo (C.UP)*: é o fechamento que extravasa um pouco do vídeo o rosto ou objeto em cena. Nas palavras de Stasheff *et al.* (1978, p. 26): [...] é essencial para criar o intimismo e levar o telespectador a ver claramente o que é relevante [...].
- *Plano de Busto (PMF)*: plano que enquadra a imagem na altura do peito (ou parte superior do tronco) do sujeito até a cabeça ou pouco mais da metade do objeto em cena. No caso do sujeito, pode ocultar suas mãos. Geralmente é utilizado em entrevistas (variando com o Plano Médio) quando os envolvidos encontram-se sentados.
- *Plano Americano (PA ou PMG)*: enquadramento do sujeito(s) abaixo ou acima dos joelhos. É um intermediário entre o Plano Geral (PG) e o Plano Médio (PM).
- *Plano de Dois (PD)*: envolve duas pessoas ou objetos em destaque na cena. Geralmente é associado a outros planos (uma entrevista onde entrevistador e

⁷³ O Grande Plano Geral e o Plano Geral, segundo Stasheff *et al.* (1978, p. 39), são chamados também de “tomada básica” ou “tomada referencial”.

⁷⁴ [...] O efeito dramático é dado tanto pelo que é visto quanto pelo que não o é. Quando a atenção do telespectador está limitada a uma pequena área de cena, um detalhe particular pode ser ressaltado e enfatizado de um tal modo, que não seria possível se fosse visto apenas entre muitos objetos numa tomada mais aberta. Um número importante numa porta de hotel; uma expressão significativa no rosto de um ator; um detalhe ou pista incriminatória deixada por um delinquente, como prova a ser mais tarde achada pelo grande detetive – cada um desses detalhes pode ser mostrado exclusivamente. O significado integral de uma cena pode ser alterado pelos detalhes que o diretor selecionar para serem ressaltados em *Close-ups* [...] (STASHEFF, *et al.*, 1978, p. 26-27).

entrevistado aparecem no quadro em Plano Médio).

- *Plano de Três (PT)*: envolve três pessoas ou objetos em destaque na cena. Também é associado a outros planos (a chamada de abertura do programa *Salto para o Futuro* do episódio escolhido para exame é um exemplo: dois apresentadores e uma televisão tela plana lado a lado (PT) e em Plano Geral).
- *Plano sobre o Ombro (PO)*: conhecido também como *contraplano* – a câmera enquadra alguém sobre o ombro de uma pessoa próxima à câmera.
- *Plano Cruzado (PC)*: enquadramento utilizado para gerar o efeito de diálogo: [...] a câmera olha alternadamente para uma pessoa ou outra, e a pessoa próxima da câmera fica completamente fora do plano [...] (ZETTTL, 2011, p. 114). Plano muito utilizado para os formatos *depoimento* e *entrevista*.

Com a montagem (ou composição da imagem) é possível combinar mais de um plano gerando efeitos de interpretação das cenas ao selecionar posicionamentos primários, secundários, profundidade da cena, etc. Como argumenta Stasheff *et al.* (1978, p. 27):

Uma enquadração interessante que provavelmente teve sua origem com o drama televisivo é a combinação do *Close-up* com o Plano Geral (PG). Essa conjunção coloca uma pessoa próxima à câmera, enquanto uma outra é vista ao fundo, a uma certa distância. Esse tipo de enquadração ou tomada permite uma composição interessante, pois há profundidade na cena e as figuras das pessoas estão em tamanhos e alturas diferentes.

Em menção aos conteúdos, um aspecto destacado por Eisenstein (2002) e que é objeto de reflexão e de crítica aos produtos da Indústria Cultural: a *tipagem* (ou *estereotipagem* no contexto de uma sintaxe televisiva) – um procedimento estilístico que tem por objetivo aproximar a expressão teatral (ou encenação) da “vida real”. Através de situações ou comportamentos ditos reais, a *tipagem* condensa o conteúdo (do filme, da apresentação televisiva) de modo específico e em determinados contextos. Ao que parece, a *tipagem* seria responsável em situar o espectador com a “moral do filme”, ou seja, com a mensagem elaborada pelos agentes cinematográficos e que revela em suas partes fragmentadas a noção do “todo” filmico.

Quero salientar que esta “tipagem” deve ser entendida de modo mais amplo e não reduzida ao uso de um rosto sem maquiagem, ou à utilização de tipos “naturalmente expressivos” em lugar de atores. Em minha opinião, “tipagem” significa uma abordagem específica dos eventos abrangidos pelo conteúdo do filme. Aqui também o método é o

do mínimo de interferência no curso natural e nas combinações dos eventos. Conceitualmente, do início ao fim, *Outubro* é pura “tipagem” [...] (EISENSTEIN, 2002, p. 19)

Outro elemento de especificidade cinematográfica que a televisão se apropriou é o princípio de montagem caracterizado como “*corte*” ou “*take*”. Este determina tanto a mudança de câmeras em uma mesma cena (tomadas ou planos) quanto a passagem para outro “assunto correlato” ou mensagem que envolvem elementos distintos da anterior (a chamada de uma reportagem gravada ou “ao vivo” pelo âncora de um telejornal), mas que ainda estão relacionadas. Segundo Stasheff *et al.* (1978, p. 43) o *corte* consiste em:

[...] uma alternância instantânea da imagem de uma câmera para a de uma segunda câmera. Uma vez que em muitos estúdios a ordem para executar esta mudança é “Corte Um” (para câmera um), esta mudança instantânea é geralmente conhecida por “corte” (ou *take*). Ele é usado para introduzir uma tomada que mostra outra imagem, de uma distância e ângulos diferentes, embora da mesma cena ou ação contínua no mesmo lugar [...]

O *corte* permite chamar a atenção do espectador para determinada mensagem. [...] E o “corte” acelera o ritmo [...] (EISENSTEIN, 2002, p. 20). Stasheff *et al.* (1978) salienta que as *técnicas de corte* devem ser orientadas por três questões: *por que cortar, quando cortar e como cortar?*

O “por que cortar” geralmente é utilizado para mostrar ao telespectador o que ele “quer ver”, ou seja, um momento dramático, uma ênfase sobre determinado assunto, ou para [...] captar uma reação rápida [...] (STASHEFF *et al.*, 1978, p. 45).

O “quando cortar” [...] depende das duas tomadas que se vão juntar, do tipo de narrativa e também do ritmo e *timing*⁷⁵ do programa [...] (STASHEFF *et al.*, 1978, p. 45). Espera-se que o corte apresente alguma informação nova, mesmo quando o sujeito está presente nas duas tomadas interligadas (exemplo: quando um apresentador de telejornal dá uma notícia olhando para uma câmera e em seguida, como se estivesse de perfil, enfatiza/ameniza a mensagem anterior ou dá outra notícia olhando para outra câmera). Em menção ao processo de *montagem* cuja origem é do cinema, Stasheff *et al.* (1978, p. 45-46) afirma:

Quando a segunda de duas tomadas a serem ligadas por meio de um corte é algo *inteiramente novo ou diferente*, trata-se de uma outra categoria de corte, que os críticos cinematográficos gostam de chamar de *montagem*. Exemplos desta modalidade de corte são: 1. *close-up* de

⁷⁵ O *timing* é uma composição de *ritmo* e *frequência* das tomadas, cenas e, como um todo, confere unidade ao programa.

uma entre duas pessoas, para o *close-up* da outra; 2. qualquer plano de um grupo de pessoas para uma tomada de outra pessoa ou grupo; 3. quaisquer duas tomadas entre as quais o ambiente visível seja diferente, embora o “sujeito-tema” possa ser o mesmo. Num documentário, um trem começando a cruzar um pontilhão, seguido por um avião levantando vôo.

O “como cortar” depende da relação entre as duas tomadas. O problema consiste no sentido do corte, ou seja, a combinação de tomadas diferentes pode gerar confusão se, por exemplo, a “câmera 1” acompanha o andar de uma pessoa, de perfil, que caminha por uma via da esquerda para a direita do vídeo ao passo que, outra pessoa, na direção inversa e acompanhada da “câmera 2”, vem ao encontro da primeira. Dependendo da angulação e posicionamento da “câmera 1” e da “câmera 2”, quando as pessoas se entrecruzarem, não será possível distinguir de imediato a continuidade da cena em relação a “quem vai da esquerda para a direita” e “quem vai da direita para a esquerda”, o que acarreta em erro de gravação da mensagem. [...] Um conceito que deve ser mantido sempre em mente, pelo diretor, é o de “eixo de ação”, uma linha imaginária que se estende em direção ao ator (ou centro da cena) em seu movimento, ou em sua direção de atenção (“ar direcional”) [...] (STASHEFF *et al.*, 1978, p. 49-50).

Para finalizar a exposição dos aspectos mais “técnicos” da produção televisiva, seguem “*Os Dez Mandamentos da Televisão*” como afirma Stasheff *et al.* (1978, p. 83):

1. Mostrarás ao telespectador o que ele quiser ver e quando ele quiser.
2. Não mostrarás uma pessoa falando sobre um objeto que esteja fora do enquadre da câmera naquele momento.
3. Terás a pessoa certa no vídeo no momento certo: o narrador, quando ele falar, e o interlocutor, quando este responder.
4. Não deverás cruzar teus cabos, mas cruzarás tuas câmeras, enquadrando-as em linha cruzada, na angulação equilibrada, quando teus personagens forem de igual importância.
5. Não deverás inverter a direção do vídeo, isto é, não mostrarás o ator movendo-se ou olhando da esquerda para a direita na mesma tomada, e da direita para a esquerda na tomada seguinte.
6. Não deixarás teu *cameraman* adivinhando qual será a tomada seguinte, mas deverás prevenir cada câmera, tão logo ela esteja fora do ar.
7. Não deverás esquecer que o quadro da televisão é pequeno e que o *close-up* é a tomada importante.
8. Não negligenciarás uma tomada de referência, mostrando ao telespectador as relações entre esta, aquela e as outras.
9. Não cortarás de uma câmera para outra sem uma boa razão, nem sem uma razoável motivação, ou apenas para dar variedade às tuas tomadas.
10. Não permanecerás muito tempo em preto, para que teu telespectador não chute o televisor em represália, pensando que está com defeito novamente.

A relação *conteúdo e forma* na televisão perpassa pela caracterização em *gêneros e formatos* que buscam delimitar e condicionar as expectativas do telespectador de antemão às produções televisivas. Segundo Adorno (1973) são espécies de *quadros de referência*. Souza (2004, p. 23) destaca algumas “conclusões” sobre estudos realizados acerca dos *efeitos sociais da televisão* no Brasil:

Os impactos sociais da televisão no Brasil têm sido estudados por diferentes pesquisadores. No final do século XX, demógrafos e pesquisadores consideraram a hipótese de uma correlação entre a queda na taxa de natalidade nas últimas duas décadas no país e a exposição aos meios de comunicação, principalmente à TV.

Que tipo de poder desliza pelas mensagens televisivas que poderia exercer tamanha influência sobre uma parcela considerável da população? Quais artifícios teria a televisão, se é que podemos assim dizer, para conduzir ou deslocar os desejos e as volições mais elementares dos seus telespectadores? O esforço das grandes redes de televisão consiste em assumir para si – a partir da produção em série dos mais variados gêneros e formatos televisivos – a tarefa de *entreter e informar* a maior quantidade possível de “teleconsumidores”. Para compreender a dimensão dessa abrangência, passemos a uma breve exposição das *categorias, gêneros e formatos* mais utilizados pela televisão mundial e nacional, para em seguida, dedicarmos a atenção ao nosso objeto de estudo, a *TV Educativa*. Souza (2004, p.30) adverte:

O estudo do gênero dos programas exige a compreensão do desenvolvimento da televisão sob vários aspectos, inclusive o tecnológico. A identificação dos recursos para a produção de um gênero permite escolher a tecnologia do áudio, os efeitos especiais do vídeo, o uso de equipamentos, enfim, as aplicações técnicas adequadas às várias produções, em canais diferentes. Com as informações sobre o desenvolvimento histórico de cada gênero, com a abordagem conceitual e técnica dos recursos utilizados e também com os resultados alcançados no vídeo, chega-se a um perfil da produção em televisão, para compreender melhor o planejamento, a organização, a criação, a implantação e a criação de programas.

Podemos inferir que não são apenas os detalhes técnicos *formais* os responsáveis pelo sucesso da televisão, mas, ao que parece, seu “poder” de sedução se condensa em grande medida na possibilidade de tornar *a tecnologia* – da qual a produção de televisão depende para existir – em *conteúdo* intrínseco de sua própria grade de programação. Nessa medida, o *conteúdo* e a *forma* na televisão podem ser identificados pelo exame de seus produtos que, segundo Souza (2004), são divididos em *categorias*. Estas, por sua vez, possuem inúmeros *gêneros*, que, conseqüentemente, possuem inúmeros *formatos*.

Em referência à filosofia de Aristóteles, sem no entanto aprofundar e problematizar seus conceitos, Souza (2004) argumenta que *categoria* é um modo de ordenarmos as *coisas* existentes por meio da observação e da classificação de suas características fundamentais (universais ou gerais). No contexto da televisão, [...] a divisão dos programas em categorias inicia o *processo* de identificação do produto, seguindo o conceito industrial assumido pelo mercado de produção [...] (SOUZA, 2004, p. 37). O *gênero* seria o estabelecimento de um grupo de *coisas* (ou, em televisão, de programas) que compartilham determinadas características e se diferem por outras. O *formato* seria o conjunto de características específicas de uma determinada *coisa* (ou programa). O reconhecimento do formato auxilia na identificação do gênero, que por sua vez, se relaciona a uma categoria. [...] Geralmente quando falamos sobre a ideia de gênero, assumimos que as categorias realmente existem e sabemos o que são elas [...] (SOUZA, 2004, p. 50). Embora pareça estanque esse modelo de ordenamento e divisão, Souza (2004) afirma que é possível, em televisão, que estas três etapas do processo de identificação de um programa se inter-relacionem em determinados contextos. Uma novela (gênero) que a princípio estaria inserida na categoria *entretenimento*, pode conter muitos elementos da categoria *educação*, o que culmina em uma nova categoria ou em um “híbrido”: *entretenimento-educativo*.

Contudo, Souza (2004, p. 51-52) coloca em relevo o aspecto fundamental que orienta a produção das categorias, gêneros e formatos televisivos:

As possibilidades visuais do veículo e suas limitações formam a base para o aproveitamento de fórmulas dos veículos que antecederam à TV. A regravação dos gêneros tradicionais (e a criação eventual de novos gêneros) está associada a um fator muito mais importante que afeta a estrutura básica e a formatação dos programas: o econômico. E o motivo dessa padronização de categorias e gêneros não é desconhecido e pode ser interpretado, mais uma vez, pela ótica de uma indústria que tem seus produtos à venda [...]

O mercado publicitário é o grande financiador desses produtos, de modo que podemos supor que a sua influência na programação pode acarretar em “ajustes” no *conteúdo* e na *forma* de como determinadas mensagens são (ou não) transmitidas. E ainda argumenta que [...] as emissoras comerciais precisam atender às necessidades dos anunciantes, ao contrário das educativas, que buscam as necessidades do público [...] (SOUZA, 2004, p. 52). A afirmação em relação ao suposto atendimento da “demanda do público” no caso da televisão educativa é questionável. Bastaria lembrar que no Brasil a televisão em geral e a televisão educativa em específico, nasceram sob influência dos

projetos cinematográficos produzidos e controlados pelo regime autoritário de Getúlio Vargas, ou seja, sem a participação popular para propor uma pauta de *conteúdos e forma* para programação educativa através da TV; ao contrário, foi uma determinação de “gabinete”.

Uma das facetas da *integração* sustentada pelo *imperativo econômico* reside no fato das emissoras de canal aberto comerciais padronizarem por completo a relação *produto-comercial-emissora*. Se todas as pontas da corda são estranguladas por um único nó – o econômico – a estrutura *formal* da programação (que tem a tecnologia como meio de sedução), se destaca em detrimento dos *conteúdos* (chamados culturais). O esvaziamento do *conteúdo*, em função da sofisticação da *forma*, parece ser uma das premissas observadas na televisão mundial comercial, ao passo que as televisões estatais ainda privilegiam os conteúdos. Com efeito, ambas as afirmações demandam investigação pormenorizada.

Segundo Souza (2004, p. 92), estas são as *categorias*, os *gêneros* e os *formatos* da televisão brasileira:

CATEGORIA	GÊNERO
Entretenimento	Auditório • Columnismo social • Culinário • Desenho animado • Docudrama • Esportivo • Filme • <i>Game show</i> (competição) • Humorístico • Infantil • Interativo • Musical • Novela • <i>Quiz show</i> (perguntas e respostas) • <i>Reality show</i> (TV-realidade) • Revista • Série • Série brasileira • <i>Sitcom</i> (comédia de situações) • <i>Talk show</i> • Teledramaturgia (ficção) • Variedades • <i>Western</i> (faroeste)
Informação	Debate • Documentário • Entrevista • Telejornal
Educação	Educativo • Instrutivo
Publicidade	Chamada • Filme comercial • Político • Sorteio • Telecompra
Outros	Especial • Eventos • Religioso

Tabela 2. Categorias e gêneros dos programas na TV brasileira: (SOUZA, 2004, p. 92)

FORMATO	AO VIVO	GRAVADO	ESTÚDIO	EXTERNA
Ao vivo ⁷⁶	X	X	X	X
Auditório	X	X	X	X
Câmera oculta (pegadinhas)		X		X
Capítulo		X	X	X
Debate	X	X	X	X
Depoimento	X	X	X	X
Documentário		X		X
Dublado		X	X	
Entrevista	X	X	X	X
Episódio		X	X	X
Esquete		X	X	X

⁷⁶ [...] Este formato tem variações: “transmitido ao vivo” ou “gravado ao vivo”. (SOUZA, 2004, p. 169).

<i>Game show</i>	X	X	X	X
Instrucional		X	X	X
Interativo	X		X	X
Legendado		X	X	
Mesa-redonda	X	X	X	X
Musical	X	X	X	X
Narração em <i>off</i>	X	X	X	X
Noticiário	X	X	X	
Quadros		X	X	X
Reportagem	X	X		X
Revista	X	X	X	
Seriado		X	X	X
<i>Talk show</i>	X	X	X	X
Teleaula	X	X	X	
Telejornal	X	X	X	
Teletexto		X	X	
Testemunhal	X	X	X	X
Videoclipe		X	X	X
Vinheta		X	X	
<i>Voice-over</i>	X	X	X	

Tabela 3. Formatos dos programas na televisão brasileira [...] exemplos de formatos de produção e sua utilização pelos gêneros nos programas ao vivo ou gravados, em estúdio ou em gravações externas: (SOUZA, 2004, p. 169)

Não trataremos de cada categoria, gênero e formato isoladamente nesta pesquisa, mas apresentaremos as especificidades do que Souza (2004) compreende por gêneros da categoria *Educação: Educativo e Instrutivo* e seus respectivos *formatos*. Os gêneros *Educativo* e *Instrutivo* envolvem outros gêneros da categoria educação, tais como o *seriado*⁷⁷, o *infantil*, a *formação complementar*, *profissionalizante*, *técnico*, enfim, a amplitude de uma relação entre *entretenimento* e *informação* cujo objetivo se desdobra em oferecer algum tipo de conhecimento. Nesse contexto, os programas classificados como gênero *educativo* [...] oferecem uma rica dose de informação e conhecimento [...] (SOUZA, 2004, p. 154); enquanto que um programa *instrucional* [...] instrui para uma atividade ou profissão [...] (SOUZA, 2004, p. 154). E ainda podemos contar com programas com formato de *entretenimento educativo* (inserido no gênero *educativo*), que se abstêm do compromisso ou responsabilidade de promover qualificação e avaliações supervisionadas, mas que simulam uma aula convencional com um professor – as teleaulas ou videoaulas. Embora pareça redundante, a limitação a dois gêneros proposta pelo autor permite, à primeira vista, que os demais gêneros de outras categorias se firmem também enquanto *formatos*.

O gênero educativo de caráter instrutivo apresenta diversos formatos

⁷⁷ Ou o formato de *Capítulos* no caso das novelas educativas (ou com apelo educacional, mesmo que caricato, estereotipado e em alguns casos, com mensagens deseducativas), como *João da Silva*, *Carrossel* e *Malhação*.

destinados a várias faixas etárias. Para manter uma linguagem semelhante à do restante da programação, a emissora utiliza entrevistas, minisséries de ficção, documentários e reportagens. A apresentação varia entre os formatos de telejornal e debate com especialistas e professores [...] (SOUZA, 2004, p. 154).

Dessa forma, é possível que uma programação educativa tenha a flexibilidade de envolver diversos gêneros e formatos de acordo com os interesses dos produtores, patrocinadores, emissoras estatais ou particulares e de seus receptores (medidos por índices de audiência, como o IBOPE ou por pesquisas de opinião). Souza (2004) faz menção a apenas um programa da TV Cultura (*Vestibulando*) e a um da Rede Globo (*Telecurso*). O autor ignora em sua pesquisa as redes educativas estatais, como a antiga TVE (hoje TV Brasil) e a TV Escola (que possui uma oferta variada de programação), bem como o associado da Rede Globo, o Canal Futura.

O formato *telejornal* parece ser o que melhor define o objeto de investigação desta pesquisa – o programa *Salto para o Futuro* da TV Escola. A princípio este formato é um gênero da categoria *informação*. Por ser um dos gêneros/formatos mais versáteis por agregar em si um vasto número de formatos, como por exemplo, [...] nota, reportagem, entrevista, indicadores econômicos, editorial, comentário e crônica. A pitada de humor fica com as charges animadas de cunho político [...] (SOUZA, 2004, p. 153), muitos programas buscam em seus métodos de transmissão a credibilidade e o “status de verdade” que o *telejornal* adquiriu no Brasil sob influência do telejornalismo norte-americano: o uso do âncora – um ou mais apresentadores que, por meio da apresentação das notícias e das chamadas (de reportagem, entrevistas), manifestam a “opinião” da emissora ou de seu corpo editorial sobre as questões levantadas pelas mensagens produzidas e veiculadas pelo telejornal. Segundo Lopes (2004, p. 129):

Nos domingos e nos dias da semana no horário entre as 18 e 24 horas, concentram-se os programas mais vistos no país, que são, por quantidade de tempo de exibição e índices de audiência, os de variedades, informação jornalística e as telenovelas. Atualmente, o programa de TV de maior audiência brasileira é o Jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão [...]

A *forma* como o programa de televisão educativa *Salto para o Futuro* pode ser classificada como *telejornal* será abordada adiante.

7.1 O *Salto para o Futuro*: descrição e inferências

Após estes breves apontamentos, passemos à exposição e comentários acerca de um episódio, de uma série, de um programa de televisão educativa: *Salto para o Futuro*, um programa da TV Escola (canal do Ministério da Educação). Série: *TV e Educação: capítulos de uma história*. Episódio: *PGM1: A TV educativa entra no ar*.

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 por meio da televisão, mas pela internet (que contou com a disponibilização da série no site do programa), sendo gravado em DVD. O tema e objetivos da série podem ser compreendidos pela seguinte sinopse⁷⁸:

A relação entre os audiovisuais e a educação tem uma longa história no Brasil. Ainda na década de 1930, iniciativas já apontavam para a importância do cinema como recurso pedagógico. E a televisão, logo após sua difusão no país nos anos 1950, também se revelou instrumento imprescindível para a consolidação de projetos educativos (inspirada, de certo modo, nos resultados da utilização do rádio na educação). E hoje, com algumas experiências já consolidadas, e outros desafios em curso com a chegada da TV digital, qual é o panorama da relação televisão e educação no Brasil? PGM 1: A TV educativa entra no ar; PGM 2: TV e público de educadores; PGM 3: TV e temas educativos; PGM 4: Outros olhares sobre TV e educação; PGM 5: TV e educação em debate.

Nessa medida 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. Ao rever o objetivo desse trabalho – a relação entre *conteúdo e forma* do programa de televisão educativa *Salto para o Futuro* poderia caracterizá-lo como formativo? – a escolha pelo episódio “*A TV educativa entra no ar*” permitiria iniciar 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* (mencionada no método) a partir de 2011, consiste na produção e veiculação de um determinado tema educativo dividido em duas apresentações televisivas orientadas por uma publicação eletrônica – artigos dos convidados e consultores sobre o tema apresentado na série: *O Salto Revista* (reportagens de abertura, panorama das discussões sobre o tema, depoimentos e entrevistas); o *Salto Debate* (debate ao vivo com especialistas, educadores e professores contando com a participação do público por meio de telefone e redes sociais); e o *Boletim* (texto em pdf

⁷⁸ Disponível em: <http://tvescola.org.br/salto/>. Selecionar o link “Séries”, “Sinopses” e o ano de 2011.

disponibilizado no site do programa). A série examinada contou com 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. Na publicação eletrônica *TV, educação e formação de professores: Salto para o Futuro 20 anos*, Mendonça e Martins (2013, p. 9) afirmam: [...] para a produção das séries televisivas, partiu-se sempre de um texto, que ficou conhecido como a “proposta pedagógica”. É com base nesta proposta, elaborada por um(a) consultor(a), que as linhas mestras de cada série são delineadas [...]. Dessa forma, passemos aos breves comentários da publicação eletrônica (texto pdf) que deu origem à série *TV e Educação: capítulos de uma história* e ao episódio *A TV educativa entra no ar*⁷⁹.

O artigo de introdução que leva o nome da série *TV e Educação: capítulos de uma história* foi desenvolvido por Laura Maria Coutinho⁸⁰ e Rosa Helena Mendonça⁸¹ em 2011. O texto é iniciado propondo uma reflexão acerca da presença do uso dos recursos audiovisuais na educação passando pela necessidade de compreensão de sua *linguagem* (imagens-sons). Desde 1930, muitas experiências e tentativas (cinema, rádio, material impresso via correio) ajudaram a constituir, por meio de erros e acertos, as bases pedagógicas da televisão educativa brasileira: o surgimento da *tecnologia educacional*.

E educação como prática social e a escola como o lugar onde a educação acontece de maneira sistematizada sempre buscaram nas tecnologias disponíveis – da lousa ao computador – recursos que pudessem garantir certa qualidade e consistência. O uso de audiovisuais – câmeras, projetores, telas, computadores – configura uma hoje extensa área da educação: a tecnologia educacional. Essa área toma corpo em nosso país, a partir dos anos 1970, quando surgem inúmeras iniciativas, em diferentes acepções (COUTINHO, MENDONÇA, 2011, p. 6)

As autoras destacam que em 1930, Canuto Mendes (São Paulo) e Roquette-Pinto (Rio de Janeiro) trabalhavam na perspectiva do cinema como recurso pedagógico, e que em 1950, a televisão se mostrou fundamental [...] para a consolidação de projetos educativos, inspirada, de certo modo, nos resultados da utilização do rádio na educação [...] (COUTINHO, MENDONÇA, 2011, p. 7).

O modelo brasileiro de mídia foi importado de outras culturas e dominado por grandes corporações. Sob inspiração unidirecional, que perdurou por mais de um século,

⁷⁹ Disponível em: <http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/15061319-TVEducacao2.pdf>.

⁸⁰ Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – Consultora da série. (COUTINHO, MENDONÇA. 2011, p. 5).

⁸¹ Supervisora pedagógica do programa Salto para o Futuro/TV Escola (MEC). Doutoranda no PROPED-UERJ. Consultora da série. (COUTINHO, MENDONÇA. 2011, p. 5).

a TV como veículo de comunicação de massas estava centrada na *transmissividade* e no *emissor*, enquanto estava posta a ideia de que os receptores (alunos) seriam (ou deveriam ser) passivos em relação à programação oferecida. [...] o professor “transmitia” os conteúdos que eram “assimilados” pelos alunos [...] (COUTINHO, MENDONÇA, 2011, p. 7). Muitos pesquisadores, como Paulo Freire, teceram críticas a este modelo denominado de “educação bancária”. O conhecimento, a princípio, não é uma mera informação que pode ser transmitida: o fundamento necessário para a construção do conhecimento e sua apreensão consiste na interação entre docente, alunos e estes e seus pares: o processo *dialógico*⁸². Dessa forma, o conhecimento é o desvelar de sentidos que extrapola a aquisição de conteúdos. As vivências são também formas de aprendizagem que não são antagônicas à sistematização proporcionada pelo ambiente escolar ou um programa de televisão educativa.

As autoras salientam que as informações oriundas dos programas televisivos necessitam de *mediação* supervisionada em um ambiente propício que estimule o diálogo: a sala de aula. Um dos grandes desafios educacionais responsável pela difusão de mitos acerca da escola e da educação (senão qualquer assunto de relevância política) é a transmissão, pela mídia, das informações sem qualquer mediação ou reflexão crítica caracterizada pelo *senso comum*:

Via de regra, as reportagens não ultrapassam o chamado senso comum, reforçando mitos como “antigamente a escola era boa, os professores eram mais bem formados, os alunos saíam com mais base”, sem analisar que um grande contingente de crianças sequer tinha acesso à escola e, ainda, muitas vezes, sem refletir sobre as causas da “evasão” e do “fracasso” escolar (COUTINHO, MENDONÇA, 2011, p. 8)

O tema educação, em outro sentido, é tratado pela mídia brasileira ou em termos das desgraças ocorridas ou dos parcos “sucessos” quantitativos: valores de obras, quantidade de alunos beneficiados por programas de bolsas no exterior, os *ranking's* internacionais das universidades medidos pela produção científica de artigos e patentes. Uma educação que esclareça acerca do raciocínio superficial do senso comum culmina em argumentar que as informações oriundas da mídia (principalmente os jornais televisivos), são produções de acontecimentos maquiados.

Nesse contexto, Coutinho e Mendonça (2011, p. 8) traçam o objetivo da série: [...]

⁸² [...] No processo dialógico, todos aprendem, mesclando conteúdos, ideias, ideais, visões de mundo... Sem essa interação, segundo esse processo, não há realmente uma aprendizagem significativa, por mais interessantes e diversificados que sejam os recursos utilizados pela escola ou pela TV [...] (COUTINHO, MENDONÇA, 2011, p. 7).

a questão é discutir como a mídia em geral, e mais especificamente a televisão, pode produzir uma programação educativa [...]. Os objetivos pedagógicos, sejam quais forem os meios de difusão, não podem se limitar a uma visão estreita dos problemas que afligem a educação. Somente através do amplo debate as ações voltadas à solução e superação dos problemas educacionais podem ser articuladas. Para isso, as autoras propõem um breve olhar sobre a história da educação por meios audiovisuais no Brasil.

Em 1936, Edgar Roquette-Pinto⁸³ cria o *Instituto Nacional do Cinema Educativo* – INCE. Coutinho e Mendonça (2011, p. 10) afirmam: [...] é importante lembrar que o INCE surgiu em pleno Estado Novo, criado pelo Ministro da Educação do governo de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema [...]. Com efeito, no Estado Novo o cinema educativo foi utilizado como um meio de propaganda política para o fortalecimento do que seriam as três diretrizes ou princípios de “uma boa educação cinematográfica”: colaboração na construção da identidade nacional, legitimação do governo e patriotismo.

O cinema educativo do INCE passou a estimular o sentimento de amor à pátria através de filmes biográficos, onde os heróis nacionais aparecem imbuídos de qualidades que o Estado Novo procurava inspirar nos jovens brasileiros. Estes heróis eram trabalhadores, honestos, generosos e, acima de tudo, amavam o Brasil. Com isto, o governo procurava estabelecer uma relação entre ele e os heróis, apresentando-se como uma continuidade da obra dos grandes vultos nacionais, fazendo assim a propaganda do governo junto ao povo (COUTINHO, MENDONÇA, 2011, p. 11)

Ao que parece, o projeto do INCE ficou centrado na produção ao passo que não foram disponibilizados os meios para a exibição dos filmes pelo país. Para as autoras, é um dos exemplos do descompasso entre os projetos educativos e a realidade social brasileira.

Na década de 1970, foi desenvolvido pelo regime militar através do Ministério da Educação (MEC), do Centro Nacional de Pesquisas e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) e do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), o *Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares* – o Projeto SACI. Por meio de satélite, o projeto procurou integrar o sistema de educação nacional ao sistema de comunicação via televisão. Com o formato de telenovela, o projeto contava ainda com material impresso e era destinado a alunos das séries iniciais e para formação de professores leigos do ensino

⁸³ Antes, em 1923, Roquette-Pinto havia fundado a primeira estação de rádio do Brasil, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (mantida por associados que contribuíam com mensalidades para manutenção da emissora. De acordo com Coutinho e Mendonça (2011), somente em 1933 o governo de Getúlio Vargas estabelece os critérios e a liberação da publicidade no rádio.

primário. O projeto piloto foi implantado no Rio Grande do Norte e, em 1976, já somavam 1241 programas de rádio e TV espalhados pelo país sob o lema educacional do *desenvolvimento* (oriundo da doutrina de segurança nacional). Contudo, o Projeto SACI não alcançou os resultados ou objetivos educacionais esperados:

O Projeto SACI representa um exemplo de que as políticas públicas, às vezes, são formuladas sem o conhecimento profundo da realidade e das pessoas que, na prática, serão as responsáveis diretas pelas ações: nesse caso os professores das escolas públicas brasileiras e, mais especificamente, os professores das escolas públicas do ensino básico do Rio Grande do Norte (COUTINHO, MENDONÇA, 2011, p. 12)

Em fase experimental, é criada em 1973 a primeira emissora educativa brasileira: A TVE – com a concessão do canal 2 a Gilson Amado pelo governo Médici. Em 1977 o programa vai ao ar definitivamente com a estreia da novela educativa “*João da Silva*” – um curso para jovens e adultos (ensino supletivo) que por diversas razões não frequentaram ou evadiram do ensino regular. O contexto da novela envolvia as duras condições de vida de uma significativa parcela da população: os migrantes que saíam pelo Brasil à procura de melhores condições de trabalho e vida⁸⁴. A Secretaria de Educação do Estado acompanhava e avaliava a série que dispunha de material impresso para complementar a formação. Algumas emissoras comerciais também transmitiam *João da Silva*.

Como complementação do projeto *João da Silva*, em 1979 foi criado um outro projeto que tinha por objetivo promover a formação dos anos finais do Ensino de Primeiro Grau (união dos cursos primário e ginásial em oito anos de ensino/escolaridade): o projeto *Conquista*. Sob coordenação do professor Manuel Jairo Bezerra, o programa era composto de conteúdos que contemplavam diversas áreas do conhecimento com a mesma estrutura de acompanhamento e avaliação de *João da Silva*. Em 1981, o projeto *Conquista* é desativado e [...] a Fundação Roberto Marinho coloca no ar o Telecurso 1º Grau, envolvendo diversas parcerias [...] (COUTINHO, MENDONÇA, 2011, p. 13). Outros projetos como o *Onda Viva* foram desenvolvidos pela TVE.

Em 1991 a emissora cria um programa voltado à formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental com recepção organiza em seis Estados: nascia o projeto piloto de educação a distância *Jornal da Educação: edição do professor*. Em 1992

⁸⁴ Nas palavras de Coutinho e Mendonça (2011, p. 13): [...] O personagem principal se inspirava justamente em um desses brasileiros; nordestino, trabalhador da construção civil, em um país que consolidava um modelo econômico desenvolvimentista em que o chamado êxodo rural, já em curso desde o governo JK, se acelerava [...].

esse programa muda de nome e passa a ser o *Um Salto para o Futuro*, agora em âmbito nacional de cobertura. Em 1995 o programa começa a ser transmitido pela TV Escola (MEC) sob o nome de *Salto para o Futuro*:

O Salto, como ficou conhecido entre os professores, desde sua concepção inicial teve como proposta ser mais do que um programa de televisão, conjugando recursos como textos de apoio (publicação eletrônica) e canais de comunicação direta: caixa postal, telefone e página do Salto: www.tvbrasil.org.br/salto, tudo isso visando tornar possível a interatividade com os professores (COUTINHO, MENDONÇA, 2011, p. 14)

Com o objetivo de compreender as diversas tendências da educação e refletir sobre a prática em sala de aula, as séries temáticas produzidas lançavam discussões acerca das atuais propostas pedagógicas em curso no país. O Salto teve uma programação diária e ao vivo até 2008, permitindo o amplo desenvolvimento do *diálogo* e da *interatividade*, contando com a participação dos professores por meio das diversas telessalas (locais apropriados para recepção do programa – em escolas, secretarias de educação, salas de projeção de audiovisual) distribuídas pelo país. Em 2009, o Salto muda seu formato para aderir às *tecnologias digitais interativas* (em especial e TV Digital). Nessa perspectiva, a relação entre televisão, educação e formação de professores perpassa toda a programação TV Escola:

A grade de programação inclui uma ampla diversidade de temas que contempla todas as áreas curriculares, em faixas específicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou seja, toda a educação básica. Inclui, ainda, Semanas Temáticas, além de produções nacionais e internacionais (COUTINHO, MENDONÇA, 2011, p. 15)

O artigo que leva o nome do episódio *A TV educativa entra no ar*⁸⁵ é de autoria de Márcia Leite⁸⁶. A autora elaborou breves comentários acerca do surgimento da TV educativa como meio de educação a distância. Destacou as iniciativas do rádio (Roquette-Pinto e a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro), dos cursos de formação profissional por correspondência (instituto Universal Brasileiro), dos projetos de teleeducação em âmbito nacional a partir de 1960 (PROTEL – MEC funda os projetos Minerva, LOGOS e SACI).

⁸⁵ Coutinho e Mendonça (2011, p. 16) sugerem alguns objetivos para o episódio *A TV educativa entra no ar*, aos quais destacamos um: [...] a relação entre conteúdo educativo e formato televisivo: profissionais da educação fazendo TV e profissionais da TV fazendo educação [...].

⁸⁶ [...] Gerente de Cultura do Departamento Nacional do SESC. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e professora da Universidade Cândido Mendes. Ex-diretora de Tecnologia da TV Educativa, Rede Brasil, e ex-coordenadora do projeto Salto para o Futuro, TV Escola (LEITE, 2011, p. 19).

Com o vínculo entre a iniciativa privada e fundos estatais, a Fundação Padre Anchieta (hoje, Cultura) desenvolveu programas para auxílio de alunos e professores do ensino de Primeiro Grau. O Centro Brasileiro de Televisão Educativa Gilson Amado (TVE) cria os projetos *João da Silva* e *Conquista*, [...] inaugurando um diálogo interessante, numa relação bastante conflituosa entre forma e conteúdo, televisão e educação [...] (LEITE, 2011, p. 20).

Para Leite (2011), a televisão foi o meio de comunicação mais presente na vida dos indivíduos após a década de 1950. Com efeito, não existiam profissionais da comunicação com formação específica para atuarem na televisão educativa, o que acarretou em aprendizagens, acertos e erros. Dentre os principais “erros”, a ideia de que o conhecimento depende exclusivamente da transmissividade de conteúdos:

Inicialmente, acreditava-se que para fazer um “programa educativo” bastava gravar e transmitir a aula de um bom professor. Os alunos, após assisti-lo, poderiam tirar suas dúvidas e aprofundar seus conhecimentos, seguindo as orientações e preenchendo as lacunas dos módulos instrucionais. Esses recursos seriam suficientes para substituir a presença real dos professores do Primeiro Grau, especialmente nas regiões mais carentes, de difícil acesso (LEITE, 2011, p. 21)

A autora afirma que este discurso ainda existe. Contudo, as discussões entre educadores e profissionais da comunicação permitiram o desenvolvimento de novos formatos e estratégias de ensino via TV: a criação dos telejornais e das telenovelas educativas. [...] A novela era, e ainda é, o programa de maior audiência, por que não usá-la para a transmissão dos conteúdos escolares? [...] (LEITE, 2011, p. 21). A distância da TV educativa dos programas de entretenimento rendeu-lhe a formação de um pré-conceito: a chatice dos programas educativos. Novamente era preciso articular educadores e profissionais da comunicação para pensar em novos formatos que não apenas reproduziam aulas ou novelas. Com os programas foi surgindo um novo profissional que transitava nos dois contextos – televisão e educação. As experiências pedagógicas apontavam que era imprescindível três elementos para a aprendizagem: a presença do professor; a mediação do professor; a relação presencial e afetiva para os primeiros anos escolares. Como atender essas necessidades por meio da EAD? Através de um programa que envolva os dois elementos: produção de conteúdos educativos pelo formato televisivo cuja recepção seja mediada por professores que supervisionam os processos de ensino-aprendizagem.

[...] Em 1992, que o Salto para o Futuro revigora o papel da EAD na formação e atualização de educadores, implementando um projeto

pioneiro que possibilita um diálogo diário sobre educação, entre educadores de todo o país, em canal aberto, no horário nobre da televisão brasileira (LEITE, 2011, p. 22)

Leite (2011) menciona os rumos da TVE, a criação da TV Escola bem como a transição do projeto *Jornal da Educação: edição do professor* para o programa *Salto para o Futuro*⁸⁷. Saliencia alguns aspectos formais que caracterizaram o programa e suas alterações até os dias atuais, lembrando que o *diálogo* e a *interatividade* sempre foram as grandes marcas e conquistas do *Salto*, e também faz apelo ao cuidadoso processo de produção de cada série, sempre orientadas por pesquisas e pela participação de educadores e professores especialistas nas áreas temáticas. Os boletins (publicações eletrônicas) reuniam artigos dos participantes e permitiam o aprofundamento das questões.

Após estes breves apontamentos, passemos ao exame do *conteúdo* e da *forma* por meio da descrição do material audiovisual do episódio *A TV educativa entra no ar*. A aplicação das categorias críticas bem como a construção das inferências serão articuladas paralelamente à descrição das cenas escolhidas para a problematização. A descrição completa do episódio está apresentada nos Anexos dessa dissertação. Tal como o *Boletim* (publicação eletrônica), este episódio foi produzido como uma síntese da trajetória histórica dos programas educativos por meios audiovisuais, principalmente a televisão, no Brasil.

O episódio tem duração de 49 minutos e 16 segundos na versão obtida através da internet, está dividido em três blocos de apresentação de aproximadamente 15 minutos cada e com o total de 84 cenas. O conteúdo dos intervalos foi editado nessa versão o que impediu de saber quais eram os “comerciais” relacionados. Contudo, ao observar a programação do *Salto* em 2013, verificou-se a ausência de patrocinadores tal como ocorre em emissoras comerciais privadas. Nos intervalos do programa eram apresentados trechos e chamadas (vinhetas) da programação geral da TV Escola como um “convite” ao telespectador. Utilizamos uma *planilha de protocolo de registro* para descrever o material audiovisual⁸⁸ destacando os seguintes dados: nome do programa; emissora; data e horário de exibição; bloco; série; episódio; categoria; gênero; formato. Os itens para

⁸⁷ Nas palavras de Leite (2011, p. 23-24): [...] em 1995, existiam 1500 telessalas em todo o país, com 142.261 professores e estudantes de pedagogia inscritos. Após a transmissão do programa, os professores ficavam diariamente, por mais uma hora, conversando com essas turmas, por telefone ou fax. Além dessa recepção organizada, o programa também atingia a um público espontâneo, conversando com professores e mesmo mães e pais que buscavam orientações para educarem seus filhos [...].

⁸⁸ Vide Anexos.

organização da descrição foram: Cenas; Falas/Declarações; Legenda; Cenário; Imagens/Sons; Plano.

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 enquadrada 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). Não é de se espantar o motivo. No Brasil, estes 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 como em todo o mundo. A versatilidade de associar 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. Nessa medida, 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 dos 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 com a 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* se adequava 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 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 associá-lo como previamente “sério” e com informações privilegiadas, como todos os telejornais parecem pretender. A adesão pela *forma* chancela, sem o apelo ao pensamento reflexivo e crítico, ao *conteúdo* vinculado.

O formato *telejornal* do *Salto*, no contexto do episódio examinado, associou seguintes formatos: reportagem, narração em *off*, depoimento, vinheta e entrevista.

Bloco 01 – Breve histórico da utilização dos recursos audiovisuais para fins educativos.

Cena 01: é a abertura e a apresentação geral do conteúdo do episódio. A abertura é uma chamada com arte gráfica e música com o 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, são enquadrados em *Plano Geral* e *Plano de Três*, uma vez que dividem o cenário com uma televisão tela plana com o logotipo do programa. A primeira fala, de Murilo, nos incitou a lembrar de alguns estereótipos da Indústria Cultural – os “vencedores”, “vanguardas” e “desbravadores”. A análise de *conteúdo* de Adorno (1973), a partir das *estruturas de camadas múltiplas de significação* (categorias psicanalíticas e psicossociais), tem por objetivo examinar determinados materiais audiovisuais que permitam inferir acerca dos possíveis *estímulos sócio psicológicos da TV*. É um procedimento de análise que ocorre em duas fases paralelas: o *descritivo* (o relato detalhado das peças de TV para detectar as *pressuposições* – verdades manifestas ou não nas declarações/imagens) e o *psicodinâmico* (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 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*”.
- *Pressuposições:* os programas educativos contaram com a colaboração de muitos, estes, por sua vez, foram os “primeiros” a realizarem tal feito; 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*.

- *Psicodinâmico*: os estereótipos dos vanguardas, vencedores e desbravadores se convertem em um único clichê: a *autoridade no assunto*. Pelo “tom” amigável da expressão, estes já são de imediato identificados como os “mocinhos” ou “benfeitores”, cujo exemplo a ser seguido é mais um imperativo do que um convite. Esses elementos, associados, são as *mensagens abertas* (contidas na descrição) no 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 estereótipo do *especialista*.
- *Relação entre pressuposições e padrão*: os primeiros a produzirem TV educativa conquistaram a posição de pioneiros devido às suas atribuições individuais: são os mestres, as autoridades no assunto.
- *Efeito social da TV*: Se entre aqueles que criaram a TV educativa podemos destacar como exemplos os especialistas, certamente deve-se 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, nos remete a uma das etapas do sistema de TV (*forma*) 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*”. A fala de Bárbara, ao que parece, diz respeito principalmente ao episódio *PGM2 TV e público de educadores*. Os mecanismos de recepção não foram investigados nessa 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*.

Uma única frase carregaria em si tantos elementos passíveis de crítica e reflexão? A questão não é se o fragmento é suficiente ou não para engendrarmos um exame mais rigoroso e preciso, mas a sua tendência ou potência em carregar, em poucas linhas, *informações semifformativas* mascaradas por uma forma descontraída de discurso. A visão

do todo será discutida na medida em que avançarmos no exame das cenas seguintes. Salienciamos que muitas cenas possuem ou discursos longos ou são ligadas diretamente a outras cenas, o que justifica a opção de não nos determos ao exame de cena por cena, mas em destacar os pontos nevrálgicos que exigem a mediação conceitual das categorias críticas exemplificadas na aplicação à cena 01. De qualquer maneira, como exposto anteriormente, a descrição pormenorizada e sem cortes de todas as cenas consta nos Anexos dessa dissertação.

Cenas 02, 03, 04, 05 e 06: após o corte da imagem dos apresentadores, é apresentado uma série de recortes (edições) com trechos de novelas educativas, documentários, programas, fatos históricos e políticos comentados pelos apresentadores (narração em *off*), com música de fundo ou com a abertura rápida do áudio das imagens. Os formatos para essa edição ou montagem foram *reportagem*, *narração em off*, *depoimento* e *vinheta*. Foram destacados os subtemas divididos pelos três blocos: 1º Breve histórico da utilização dos recursos audiovisuais para fins educativos; 2º A história da criação do *Jornal da Educação: edição do professor* e sua mudança para o *Salto para o Futuro*; 3º Entrevista com Márcia Leite com o tema “Educação na TV”. Muitos termos utilizados nas cenas de apresentação (01 à 05) serão 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”, “os ‘marcos’ na história da TV educativa”, “os principais acontecimentos entorno da TV educativa”.

Podemos inferir que existe uma *padronização do conteúdo* e da *forma* dos discursos de acordo com os conceitos de 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 (*Plano Geral* e *Plano de Três*) – Bárbara: “*Seja bem-vindo ao Salto para o Futuro*”; Murilo: “*Um programa da TV Escola*”; Bárbara: “*O Canal da Educação*”. A cena 06 é o corte para a *vinheta* com o logotipo (arte gráfica e música) do programa que estabelece outro corte para o início da apresentação do bloco 01.

Cena 07: No estúdio – os apresentadores são enquadrados isoladamente durante suas falas/declarações (*Plano Médio Fechado*) com a alternância Bárbara/Murilo/Bárbara/Murilo. Bárbara salienta a data da primeira transmissão de um programa de televisão no Brasil em 18/09/1950 em São Paulo: “*a TV Tupi de Assis Chateaubriand, foi a pioneira ao desbravar o caminho do veículo no país*”. Novamente

os clichês/estereótipos “pioneiro” e “desbravador” conduzem o sentido dos discursos. Murilo diz que a partir da década de 1960 os “pesquisadores da educação” vislumbraram a TV como “*meio de transmissão de conteúdos educativos*”. Destaca a Fundação “João Batista do Amaral” e o curso de alfabetização de adultos (TV Rio). Em seguida, Bárbara menciona o “*futuro idealizador da TV Educativa*” – o prof. Gilson Amado e sua série de cursos, o Artigo 99 (TV Continental – Rio de Janeiro). Finalizando a cena, Murilo afirma: “*esses são alguns marcos de uma história que tem uma ligação com as iniciativas do cinema educativo no Brasil. Veja na Linha do Tempo*”. O clichê do “marco”, do “ponto de referência a ser seguido” em estreita relação com os “pioneiros” e “desbravadores”, sendo estes, os “pesquisadores da educação” – os *especialistas*. A chamada da reportagem “Linha do Tempo” demarca o corte.

Cenas 08, 09, 10 e 11: a cena 08 é iniciada com a *vinheta* (arte gráfica e música) do quadro de *reportagens* “Linha do Tempo” (da cena 08 à 21). Murilo (*narração em off*) comenta as edições de imagens de fotografias, livro sendo folheado, histórias sobre a história do cinema educativo em seu percurso desde 1930 com o livro “Cinema e Educação” de Jonatas Serrano e Francisco Venâncio Filho e do livro “Cinema contra cinema”, de Canuto Mendes. A cena 09 conta com o *depoimento* da pesquisadora Maria Eneida Fachini Saliba (*Plano Médio e Plano Cruzado*) sobre a obra de Canuto Mendes. A gravação foi feita em uma casa (ao fundo varanda com cortinas brancas dividindo o ambiente, sala decorada com vaso com flores). Maria Eneida: “*Então ele se coloca na tarefa de escrever um livro onde ele mostrava essa relação entre o cinema – que ele considerava o bom cinema, o cinema da moral, dos bons costumes – e o cinema, ‘hã...’, o que ele chamava de cinema mercantil, que era o cinema comercial da época*”. Não há maiores explicações sobre o sentido dos termos “moral e bons costumes” e de “cinema mercantil” contidos no conteúdo do cinema educativo de Canuto Mendes mediante as declarações de Maria Eneida, com efeito, para maiores esclarecimentos seria necessário ler sua pesquisa. Esse seria um aspecto interessante do *depoimento*: estimular o acesso às fontes de pesquisa do programa *Salto para o Futuro*. Na cena 10, Murilo (*narração em off*) comenta e sinaliza para o telespectador sobre as “descobertas” do trabalho de Maria Eneida. As imagens mostram a capa do livro da pesquisadora e em seguida alguém folheando-o (música ao fundo da narração). Na cena 11 (corte da música de fundo), Maria Eneida revela algumas passagens curiosas acerca da pesquisa sobre o acervo pessoal de Canuto Mendes. Conta que em 1934, o Ministro Capanema enviou uma carta à Canuto em agradecimento pelo seu trabalho. Contudo, neste mesmo ano, o governo

institucionaliza a legislação reguladora para a produção de cinema educativo. Para a pesquisadora, muitos elementos da nova Lei estavam previstos na obra de Canuto sem, no entanto, lhe render alguma referência.

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. Segue em curso 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 (Plano Médio e Plano Cruzado)* 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 (Plano Médio e Plano Cruzado)*, 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 contexto de criação do cinema educativo brasileiro: é um “fruto” 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 unificadores” em detrimento das particularidades (e necessidades) do indivíduo – elementos *formais* que caracterizam o que Adorno (1971) denominou de *integração exteriorizada* (por meio da representação da vida duplicada). Eisenstein (2002, p. 16) já dizia sobre o *realizador da composição cinematográfica*: [...] Sua tendência de classe é a base do que parece ser uma relação cinematográfica arbitrária com o objeto que se coloca, ou se encontra, diante da câmera [...].

Cenas 15 e 16: na cena 15, Murilo (*narração em off*): “Inspiração para uma

geração de cineastas brasileiros, Humberto Mauro é o pioneiro da história do cinema no Brasil. Clássicos como ‘Ganga Bruta’ de 1933 e ‘O Descobrimento do Brasil’ de 1937 mostravam o estilo inovador do cineasta para a época”. Com música ao fundo e imagens com fotos de Humberto Mauro e suas produções cinematográficas – trechos dos filmes (em preto e branco) citados por Murilo. Agora um dos “pioneiros” é uma “inspiração” para toda uma geração de cineastas. Na cena 16, Andre Di Mauro continua seu depoimento (*Plano Médio e Plano Cruzado*) sobre Humberto Mauro: “Ele sempre foi voltado para a realidade brasileira, ‘né...’, ele sempre falava que o mais importante de se mostrar era o ‘ser humano brasileiro’. Então dentro disso a gente tem uma obra vasta de filmes que buscam esta identidade, ‘né...’, busca da identidade não só a nível dos temas mas também a nível da estética”. Como seria o trabalho de pensar o conteúdo de identidade nacional para um país continental que contempla em suas “raízes rizomáticas” a diversidade cultural? Segundo Adorno (1971), podemos inferir que o tema da “busca pela identidade” como *conteúdo* tende a ser articulado, do ponto de vista da *forma*, por ao menos três das sete etapas do sistema de transmissão: *representação da vida duplicada* (a integração exteriorizada – a transmissão da mensagem é um imperativo, o “moralmente correto”), o *ocultamento dos mecanismos de integração* (transmissão de determinadas mensagens de ajustamento social associada à vida cotidiana, incitando a aparência de “realidade” dos discursos) e a *aparente diminuição da distância entre o produto e o telespectador* (a identificação com os contextos cotidianos apresentados, e de “brinde”, com os discursos).

Cenas 17, 18, 19, 20 e 21: na cena 17, Murilo (*narração em off*) comenta sobre as quase 400 obras, entre curtas e longa metragens, produzidas pelo Instituto Nacional de Cinema, tendo Humberto Mauro como diretor de mais da metade dessa marca. Filmes com temática conteudista (biologia, história, literatura e cultura brasileira) marcaram a participação em festivais internacionais de cinema. A narração é acompanhada de música de fundo (trilha sonora dos filmes) e trechos dos filmes *Brasilianas n° 2 – Azulão e o Pinhal* (1948) e *Vitória-Régia* (1937), ambos de Humberto Mauro. Na cena 18, Sheila Schvarzman dá continuidade a seu depoimento (*Plano Médio e Plano Cruzado*) ressaltando as campanhas de higiene via cinema educativo, o contexto do Brasil rural, a invenção de um estilo de videoclipe e as músicas de roda tradicionais do Brasil. A cena 19 é a edição de um trecho do filme com áudio de as *Brasilianas n° 2 – Azulão e o Pinhal*. Na cena 20, Sheila Schvarzman finaliza a seu depoimento (*Plano Médio e Plano Cruzado*) salientando a liberdade que Roquette-Pinto concedia a Humberto Mauro em

suas produções, como a ênfase “pomposa” e “excepcional” dadas aos ilustres brasileiros, como Machado de Assis, na ocasião da transformação de um conto literário em narrativa fílmica. Para finalizar a *reportagem* “Linha do Tempo”, a cena 21 traz um trecho do filme com áudio de as *Brasilianas nº 5 – Cantos de Trabalho* (1954).

Cena 22: Após o corte (chamada musical e arte gráfica) e em *estúdio* – Bárbara e Murilo prosseguem com as introduções históricas da TV educativa. As falas declarações foram alternadas do seguinte modo e de acordo com os planos de enquadramento: Bárbara (sozinha – *Plano Médio Fechado*) / Bárbara (com Murilo – *Plano Americano ou Plano Médio Geral e Plano de dois*) / Murilo (com Bárbara – *Plano Americano ou Plano Médio Geral e Plano de dois*) / Bárbara (com Murilo – *Plano Americano ou Plano Médio Geral e Plano de dois*) / Bárbara (sozinha – *Plano Médio Fechado*). Bárbara salienta o nascimento da TV Universitária de Pernambuco em 1967, primeira emissora educativa do Brasil e, no Rio de Janeiro, a criação do Centro Brasileiro de TV Educativa. A experiência da TV Educativa do Rio de Janeiro foi objeto dos depoimentos das próximas cenas que, segundo Bárbara, é “*uma história contada por quem viveu e participou da criação de um projeto que unia educação e tecnologia*”. A declaração de Murilo nos parece pertinente para o exame: “*A Fundação era mais um passo para a realização do sonho de pioneiros como Gilson Amado e Roquette-Pinto: a criação de uma TV educativa de alcance nacional*”. O clichê da “jornada” ou “busca” é mais uma vez afirmado no discurso bem como o do “sonho realizado” e do estereótipo padronizado e repetidamente presente na descrição: “o pioneiro” enquanto *especialista*.

Cena 23: Após o corte, abre uma *reportagem* (da cena 23 à 34 – *narração em off*) com música de fundo e a apresentação de imagens com fotos de Getúlio Vargas discursando ao lado de militares, vídeo de Vargas com dirigentes, fotos de Edgar Roquette-Pinto, da TV Excelsior e Juscelino Kubitschek, vídeo de Roquette-Pinto concedendo entrevista, fotos de Fernando Tude de Souza e vídeo do prof. Gilson Amado na TV e os bastidores de uma produção. Enquanto são passadas as imagens, a narradora (não identificada), situa o contexto histórico da TV Educativa na Era Vargas em 1952 com a outorga de um canal de televisão ao grupo liderado por Roquette-Pinto. No governo de Juscelino Kubitschek, este mesmo canal (Canal 2) foi cedido à TV Excelsior, interrompendo temporariamente o projeto. Ainda no Canal 2, durante o governo militar, Roquette-Pinto e Fernando Tude de Souza concretizam o projeto: em 1967, com a direção de Gilson Amado, é criada a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa. A narradora, antes do corte, cita a contribuição por meio de *depoimentos* de Liana Milanez

e Alexandre Fradkin.

Cenas 24 e 25: a cena 24 foi gravada em um estúdio de radiodifusão no formato de *depoimento (Plano Médio e Plano Cruzado)*. A jornalista Liana Milanez lembra da experiência do Mobral, iniciado em 1970 e da determinação do governo de que as emissoras de rádio e TV teriam que dedicar um espaço na grade para programas educativos. Na cena 25, em uma sala ou auditório de projeção, Alexandre Fradkin⁸⁹ em *depoimento (Plano Médio e Plano Cruzado)* ressalta a portaria 408/70 do MEC que trata da regulamentação do governo para a programação educativa e o modo como ela seria operacionalizada nas emissoras: todas deveriam transmitir cinco horas semanais de programas educativos. E afirma: “*Ora, naquela época como agora nenhuma emissora comercial tinha programa educativo, ‘hã...’, então este centro de produção, que foi criado pelo Dr. Gilson Amado, e que foi encampado pelo MEC também, esse centro de produção começou a produzir programas para ‘o...’, para cumprir esses horários obrigatórios nas TV’s comerciais*”. Esta passagem do depoimento considera uma importante constatação: o governo militar baixa uma portaria obrigando as emissoras a transmitirem programação educativa, estas, por sua vez, não os produzem, portanto, o governo cria uma Fundação que disponibilizará os mesmos programas de TV educativa (com *conteúdo e forma* padronizados) para atender à “demanda” que o próprio governo estabeleceu.

Cenas 26 e 27: na cena 26, a narradora (não identificada) cita a novela educativa “João da Silva” – o primeiro programa produzido pela Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa. Nas imagens, trechos editados (montagem) da novela com áudio (música de fundo e os diálogos dos personagens). Na cena 27 continua o *depoimento (Plano Médio e Plano Cruzado)* de Alexandre Fradkin. Conta que a primeira emissora comercial do Rio de Janeiro a transmitir “João da Silva” foi a Tupi, seguida da Rede Globo. Em 1973, com outorga do Canal 2 à TVE, o Centro Brasileiro de Televisão Educativa se estruturou para posteriormente assumir a produção do canal.

Cenas 28, 29, 30 e 31: na cena 28, com música de fundo e imagens de câmeras, antenas de transmissão, salas de controle de imagem e som de programas televisivos e televisões, a narradora (não identificada) relata que a TV Educativa (TVE) entrava no ar como canal aberto em 1975. Na cena 29, Liana Milanez continua seu *depoimento (Plano Médio Fechado e Plano Cruzado, Plano Médio e Plano Cruzado)* argumentando que os

⁸⁹ Assessor da TV Brasil.

“primeiros passos” da TV Educativa foram improvisados com a produção de teleaulas didáticas e criativas. Milanez destaca: “Ela (a TVE) era uma ‘cabeça de gente’ fantástica, por que ela gerava programação pra todas as emissoras do país, e o mais bonito é que ela fez um trabalho ‘de...’ consolidando isso com a participação dessas outras emissoras, estimulando para que tivessem essas outras emissoras produções, que essas produções entrassem dentro de um circuito em que se partilhassem com todos os outros. Era um jeito, era meio que mostrar um pouco do mosaico cultural brasileiro”. Ao que parece, o ambiente da TV Educativa, ainda germinando em termos de *forma* (técnicas) e *conteúdo* (mensagens pedagógicas), propiciou o estabelecimento de parcerias com as emissoras comerciais, o que implica em inferir que alguns de seus modelos de produção sob orientação mercadológica, ou seja, oriundas da Indústria Cultural, podem ter influenciado os “tipos” dos programas pedagógicos da época – a sina do *herói nacional* da novela “João da Silva”. A cena 30 traz música de fundo e imagens com trechos de programas educativos em sala de aula e áudio dos diálogos dos personagens. A narradora (não identificada) afirma que a TVE se consolidou como produtora de programas educativos. Na cena 31, Alexandre Fradkin, em *depoimento (Plano Médio e Plano Cruzado)*, fala sobre a importância do programa “Qualificação Profissional”, com audiência de 50% da população com recepção de sinal televisivo no país.

Cenas 32, 33 e 34: a cena 32 tem música de fundo e imagens de trechos dos programas “Qualificação Profissional” e “Onda Viva”. A narradora (não identificada), fala da repercussão desses programas entre o público de professores. Na cena 33, em *depoimento (Plano Médio e Plano Cruzado)* gravado em uma casa (sala de estar), o pesquisador Alberto Tornaghi destaca os programas mencionados na cena 32 e da disponibilização de seu conteúdo em diversas mídias e meios (televisão, rádio, material impresso). Na cena 34, a narradora (não identificada) fala da integração da TVE, em 2007, à rede EBC com o nome de TV Brasil. Nas imagens, os logotipos da TVE e da TV Brasil.

Cena 35: Arte gráfica e chamada musical rápida determinam o corte. Em *estúdio* – Murilo e Bárbara são enquadrados na seguinte sequência: Murilo (com Bárbara – *Plano Americano* ou *Plano Médio Geral e Plano de Dois*) / Bárbara (com Murilo – *Plano Americano* ou *Plano Médio Geral e Plano de Dois*) / Murilo (com Bárbara – *Plano Americano* ou *Plano Médio Geral e Plano de Dois*) / Murilo (sozinho – *Plano Médio Fechado*). Os apresentadores 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 que somou no início do curso 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”. A princípio, não são especificados os termos da “vida melhor” que um trabalhador nordestino semianalfabeto e migrante buscava no Rio de Janeiro. Podemos verificar, nesse sentido, a presença de um estereótipo muito comum nas peças da Indústria Cultural: o *herói*.

Cenas 36 e 37: Após o corte para a chamada de mais uma *reportagem* (*narração em off*), na cena 36 a narradora (não identificada) relata, com ênfase emocional, o comportamento das pessoas no momento da transmissão da primeira novela educativa e curso de alfabetização de adultos via TV do Brasil “João da Silva”: “Quando se ouvia a abertura da novela muita gente corria para frente da televisão para assistir ao esperado capítulo”. A novela se tornou uma opção de formação básica para milhares de pessoas. Segundo o CENSO de 1970, mais de 21 milhões de brasileiros acima dos dez anos de idade eram analfabetos. Em 1973, o Júri Internacional do Prêmio Japão reconheceu os esforços do projeto. A música de fundo é a trilha sonora de abertura da novela, e as imagens, trechos editados de diversos capítulos. Na cena 37, Alexandre Fradkin finaliza seu depoimento (*Plano Médio e Plano Cruzado*) com a seguinte afirmação: “João da Silva – sem dúvida alguma foi um marco na história da televisão, tão importante que ele ganhou um prêmio, que era o prêmio maior em âmbito mundial para televisões educativas”. Ou seja, “João da Silva” e seus produtores são os marcos referenciais que determinaram os rumos da televisão educativa no Brasil, auxiliado por recursos da televisão comercial (clichês, estereótipos, procedimentos formais de adesão) e promovido durante o governo dos militares.

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 são trechos da novela com música editada. Finalizando o seu depoimento (*Plano Médio e Plano Cruzado*), na 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 para compreender o cotidiano destas e traçar um “perfil” de conhecimentos e interesses com a finalidade de alfabetizar os trabalhadores. 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 identificação do público com o sofrimento do herói protagonizado – do ponto de vista da análise categorial, essa *diminuição da distância entre o produto e do telespectador* ofusca ou desloca a crítica às condições de existência do indivíduo, o que acarreta, ao 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.

Cenas 40, 41 e 42: O cenógrafo Fernando Pamplona em *depoimento (Plano Médio e Plano Cruzado)* na cena 40 gravada em um escritório de empresa dividido por cubículos (como em uma edição de telejornal), diz que 95% dos alunos que receberam o livro de apoio do MEC para acompanhar “João da Silva” passaram no exame do supletivo. Isso consolidou o projeto. Na cena 41, a narradora (não identificada) salienta o sucesso inovador do projeto sob direção de Jaci Campos e produção de Fernando Pamplona. Para finalizar seu *depoimento (Plano Médio e Plano Cruzado)*, Fernando Pamplona relata na cena 42 que foi obrigado a assumir a produção da novela educativa sem, no entanto, saber ao certo os rumos que o projeto tomaria.

Cenas 43, 44, 45, 46 e 47: Em síntese, essas últimas cenas da *reportagem* destacam o *depoimento (Plano Médio e Plano Cruzado)* do protagonista de “João da Silva” – o ator Nelson Xavier: “*Nas ruas as pessoas ‘hã...’, demonstravam gostar muito. Até hoje dizem: Ah! Eu vi ‘João da Silva’. Nossa! Foi um marco na minha vida, tal...’*”. Após a declaração de Nelson Xaxier, é apresentado um trecho da novela com áudio. Após a arte gráfica e a chamada musical rápida determinando o corte, em estúdio Murilo (em *Plano Médio Fechado*) encerra o primeiro bloco. Nas imagens, a *vinheta* de intervalo.

Bloco 02 – A história da criação do *Jornal da Educação: edição do professor* e sua mudança para o *Salto para o Futuro*.

Cena 48: Após a *vinheta* de retorno do intervalo, em *estúdio* – Bárbara e Murilo são enquadrados na seguinte sequência: Bárbara (sozinha – *Plano Médio Fechado*) / Murilo (sozinho – *Plano Médio Fechado*) / Bárbara (sozinha – *Plano Médio Fechado*) / Murilo (sozinho – *Plano Médio Fechado*). Os apresentadores fazem um resumo do percurso do programa “*Jornal da Educação: edição do professor*” de 1991 e sua conversão, em 1992, no “*Salto para o Futuro*”. Barbara inicia a apresentação: “*Segunda-feira, 1º de agosto de 1991, as 19 horas entrava no ar a primeira edição do ‘Jornal da*

Educação: edição do professor’ – era um programa educativo pioneiro em que os professores podiam participar ao vivo”. O “pioneirismo” agora é revestido do elemento formal da *interatividade* – a participação do público através dos telepostos distribuídos pelo Brasil. Mais de um milhão de professores, segundo os apresentadores, participaram dos cursos de formação fornecidos pelo programa entre os anos de 1991 e 1997. Murilo ainda salienta que nestes vinte anos de *Salto*, as mudanças de formato, equipe e cenário não alteraram o “*compromisso fundamental: discutir os principais temas da educação brasileira*”. Fica posto, dessa maneira, o *slogan* do programa: *diálogo e interatividade*.

Cena 49: Corte e *vinheta* chamando o conjunto de *reportagens* denominado “Linha do Tempo” (da cena 49 à 67). Bárbara (*narração em off*) anuncia alguns fatos históricos da década de 1990 e na sequência as imagens sobre esses fatos: fim da guerra fria e queda do muro de Berlin, tetracampeonato de futebol e a comemoração da seleção brasileira, a clonagem da ovelha Dolly, AIDS e as imagens de uma estação de metrô, fotos de Fred Mercury e Cazuza. Neste mesmo período, entra no ar o “Jornal da Educação: edição do professor”. Nas imagens, trechos editados do programa com música de fundo e, logo após, abre o áudio do programa mostrando uma de suas aberturas. Barbara (*narração em off*): “*era a primeira vez no Brasil que o campo da educação utilizava meios de comunicação de maneira interativa*”. Interação obtida por meio de telefone, caixa postal e fax. Com um pequeno corte, um trecho do programa é apresentado ressaltando a participação de uma professora por telefone no que seria, na época, um programa *ao vivo*.

Cenas 50, 51 52, 53 e 54: A educadora Regina de Assis em *depoimento (Plano Médio e Plano Cruzado)* na cena 50 gravada em uma casa diz: “*Foi um processo pioneiro no Brasil, na América Latina e eu diria que em relação a outros países desenvolvidos foi um processo muito ousado*”. Mais uma vez a ênfase no clichê/estereótipo do “pioneiro”, relacionando-o à ousadia. Contudo, declara do esforço de educadores ligados ao MEC para a consolidação do projeto bem como do envolvimento duas pessoas em especial, o “homem de televisão” – Walter Clark, e da educadora Terezinha Saraiva. É feito um corte para a cena 51 que inicia o *depoimento (Plano Médio e Plano Cruzado)* da professora Terezinha Saraiva gravado em um escritório ou sala de reunião. Ela relembra o primeiro episódio do *Jornal da Educação* em 01 de agosto de 1991. Na cena 52, Bárbara (*narração em off*) fala a respeito das diferentes maneiras de interação à distância que o *Jornal da Educação* e o *Salto* lançaram mão nos últimos 20 anos. Nas imagens, o site do programa *Salto para o Futuro* sendo utilizado – fórum de discussão, votação em enquetes e

perguntas *on-line* e um trecho do programa “jornal da Educação” com a participação em vídeo (de um teleposto) de uma cursista. O apelo para o slogan do programa – *diálogo e interação* – desloca a atenção dos *conteúdos* para a *forma* como as mensagens são produzidas e transmitidas. Prosseguindo o *depoimento* (*Plano Médio e Plano Cruzado*) na cena 53, Terezinha Saraiva dá detalhes do funcionamento das telessalas: “*Eram telessalas, ‘né...’, com presença de um olhador educacional de aprendizagem que permanecia na sala durante a emissão do programa e continuava depois por mais uma hora*”. A mediação em sala de aula dos programas pode ser um elemento importante no processo de ensino aprendizagem, uma vez que os conteúdos, nesse caso, podem ser aprofundados, contestados, relativizados e discutidos. Saraiva ainda relembra que o Boletim (publicação eletrônica) era enviado por fax aos telepostos. Finalizando o seu *depoimento* (*Plano Médio e Plano Cruzado*) na cena 54, Regina Assis complementa: “*Então ancorávamos o programa aqui do Rio apoiados no telefone e no fax*”.

Cenas 55, 56, 57 e 58: Na cena 55 Bárbara (*narração em off*) fala da participação do físico Alberto Tornaghi na primeira fase do projeto de sua “desconfiança” em relação à educação a distância. A imagem mostra um trecho do depoimento de Alberto. Na cena 56, Alberto Tornaghi em *depoimento* (*Plano Médio e Plano cruzado*), relata em tom amistoso os motivos de sua desconfiança: “*Formação de professores pela televisão? Não... não dá certo; não, mas dá certo! Não, não dá certo...Pra formação de professores ‘tem que...’, tem que pegar sentir o cheiro, a gente tem que saber um com o outro, olhar ‘olho no olho’*”. Porém, Tornaghi aceita o desafio e começa a experiência de formação de professores via TV. Aqui temos a caracterização do objetivo pedagógico do programa *Salto para o Futuro*: a formação continuada dos professores da educação básica, sem haver, no entanto, esclarecimentos sobre o sentido em que consiste essa formação. Nas cenas 57 e 58, é destacada a principal sugestão de Tornaghi para o programa: a participação dos professores através de vídeos. O *depoimento* (*Plano Médio e Plano Cruzado*) de Tornaghi na cena 58 revela uma curiosa contradição: “*E a gente chegou a ‘botar’ uma porção de vídeos que vinham do campo no ar, isso foi uma experiência muito bacana também, quer dizer, deixou de ‘ser...’, o especialista deixou de ser o cara que tá aqui, ‘né...’, na capital falando ‘é...’, todos são especialistas de alguma forma*”. O contexto do conteúdo dos discursos, pelo estereótipos e clichês envolvidos, aponta que o “tipo” padronizado do *especialista* ou *autoridade no assunto* (também um modo de *herói*) sustentou o *pioneirismo* tanto dos primeiros produtores de educação através dos audiovisuais quanto os *desbravadores* da TV educativa enquanto meio de educação a

distância, sugerindo como slogan o *diálogo e interatividade*. Ao que parece, a interatividade não impede que os produtores do programa – a equipe pedagógica e os profissionais da comunicação – determinem a edição, seleção, formas e temas a serem discutidos, uma vez que estes *especialistas* precisam prosseguir com a programação. A questão consiste em refletir sobre até que ponto os participantes, a princípio os professores, influenciam na produção do programa.

Cenas 59 e 60: nessas cenas, Bárbara (*narração em off*) e Terezinha Saraiva, em depoimento (*Plano Médio e Plano Cruzado*), relembram detalhes do formato do *Jornal da Educação* e a mudança do nome para *Um Salto para o Futuro*, em 1992. Nas imagens, respectivamente trechos do *Jornal da Educação* e a *vinheta* de abertura do *Um Salto para o Futuro*.

Cenas 61, 62, 63 e 64: Em resumo, estas cenas apontam para o desenvolvimento e uso das tecnologias (computador, transmissão por satélite) e para a mudança de formato articulada pela professora Cleide Ramos. Em depoimento (*Plano Médio e Plano Cruzado*) ela argumenta: “*abrimos o espaço pra que o professor, ele sim, desse a palavra da pedagogia correta, ‘né...’, de um aluno que ele tem, com quem ele trabalha e as formas com que ele poderia fazê-lo*”. O professor, nesse sentido, é o *especialista*, pelo menos é o que o discurso incita a crer. Bárbara (*narradora em off*) na cena 64, destaca que embora aconteceram mudanças (de equipe, formato, apresentadores), a finalidade do Salto permanece: “*acompanhar os rumos da educação brasileira*”.

Cenas 65, 66 e 67: Estas cenas finalizam os depoimentos (*Plano Médio e Plano Cruzado*) de Terezinha Saraiva e Cleide Ramos, salientando o papel do Salto em 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), interesses nem sempre pedagógicos mas administrativos – porque os discursos de “salvação” ainda são tão grosseiramente dirigidos às atitudes isoladas dos docentes? Ao que parece, este problema social (universal) é reduzido e adaptado ao individual (particular), dificultando a percepção das estruturas geradoras das mazelas, e assim, mantém irreconciliados o indivíduo e sua sociedade.

Cena 68: Após o corte (arte gráfica e chamada musical rápida) voltam os apresentadores em *estúdio* e enquadrados da seguinte forma: Bárbara (com Murilo – *Plano Americano* ou *Plano Médio Geral e Plano de Dois*) / Murilo (com Bárbara – *Plano*

Americano ou *Plano Médio Geral e Plano de Dois*) / Bárbara (sozinha – *Plano Médio Fechado*). Ambos destacam a criação da TV Escola e a primeira transmissão em âmbito nacional em 04 de março de 1996.

Cenas 69, 70, 71 e 72: O corte determina a entrada da *reportagem*. A narradora (não identificada) afirma na cena 69: “*Foi em 1996 que o Ministério da Educação criou a TV Escola. José Roberto Sadek foi um dos primeiros diretores do canal. Uma das principais preocupações era fugir da ideia de que um canal educativo tem uma programação didática*”. Com música editada e nas imagens, trechos da programação geral da TV Escola. Na cena 70 gravada em uma sala de projeção de vídeo, o diretor de TV José Roberto Sadek em *depoimento (Plano Médio e Plano Cruzado)* apresenta o formato geral pretendido para os programas da TV Escola: “*E na parte da estética nós optamos por um, ‘um...’, híbrido de projeto educativo que não tivesse cara de aula, que ao mesmo tempo fosse claramente educativo e que tivesse parentesco com o documentário, que foi um pouco a linguagem que a gente estabeleceu na época, que dizer, não era ficção, não era uma aula filmada, não era uma aula decupada*”. Sadek procurou relacionar *entretenimento* e *educação*. Na cena 71, a narradora (não identificada) relata a necessidade da articulação do programa, através do diálogo, com os professores e o modo como estes deveriam utilizar os materiais disponibilizados. Sadek, em *depoimento (Plano Médio e Plano Cruzado)* na cena 72 destaca: “*A missão da TV ‘tava’ definida desde o começo: era para ser um material de apoio ao professor no seu cotidiano, na sala de aula. Então o grande trauma era explicar que a TV não era pra substituir professor, por que as histórias de TV educativa que tinha aqui no país era ‘pro...’, TV substituindo professor. ‘Ah! Não tem professor? Liga a televisão aí que tem um cara falando*”. Não seria este mesmo trauma hoje transferido (e com certa razão) para a EaD?

Cenas 73, 74, 75 e 76: Na cena 73, o apresentador e professor Walmir Cardoso em *depoimento (Plano Médio e Plano Cruzado)* fala do processo de tratamento dado aos documentários para deles fazer um material dirigido a alunos e professores. Muitos documentários utilizados não foram feitos pensados na escola, de modo que a mediação do educador é indispensável. Na cena 74, a narradora (não identificada) fala sobre os debates acerca dos variados temas do cotidiano escolar inseridos nos programas. Na cena 75 em *depoimento (Plano Médio e Plano Cruzado)*, Sadek salienta que o *Salto* já tinha um perfil e que por isso demorou para interferir em sua programação, uma vez que tinha que organizar toda a TV Escola. Para finalizar os *depoimentos (Plano Médio e Plano Cruzado)*, Walmir Cardoso afirma na cena 76: “*Eu tenho um orgulho enorme de fazer TV*

Escola, eu adoro o trabalho que eu faço e eu acho que a gente tem que fazer mais e melhor; eu tenho certeza que essa, ‘essa...’ é a nossa meta e nós vamos conseguir fazer uma ‘tele...’, TV educativa cada vez mais voltada pro professor e pro público em geral”. Um corte abre o vídeo com imagens da programação da TV Escola com música editada.

Cena 77: Após o corte (arte gráfica e chamada musical rápida) e em *estúdio* voltam os apresentadores: Bárbara (com Murilo – *Plano Americano* ou *Plano Médio Geral* e *Plano de Dois*) / Murilo (com Bárbara – *Plano Americano* ou *Plano Médio Geral* e *Plano de Dois*; sozinho – *Plano Médio Fechado*). Bárbara chama o intervalo e Murilo anuncia o conteúdo do último bloco: *entrevista* com Márcia Leite (ex-coordenadora do Salto nos anos 90). Nas imagens, um trecho da *entrevista* com Márcia e a *vinheta* do intervalo.

Bloco 03 – Entrevista com Márcia Leite com o tema “Educação na TV”.

Cena 78: Após a *vinheta* de retorno do intervalo, em *estúdio* – Murilo (enquadramento na sequência: *Plano Médio*, *Plano Médio Fechado* e *Plano Médio*) destaca no último bloco a *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.

Cena 79: *Vinheta “Entrevista”* (arte gráfica com fundo musical). A *entrevista* na íntegra consta nos Anexos dessa dissertação, por isso, destacaremos apenas as falas/declarações que, em nosso julgamento, contribuem para a problematização da pesquisa. A cena foi gravada em uma espécie de sala de recepção.

Bárbara (*Plano Médio Fechado* e *Plano Cruzado*) inicia a conversa agradecendo Márcia por conceder a *entrevista* e lhe pergunta sobre o começo do trabalho no *Salto*. Márcia (fechamento progressivo do plano: *Plano sobre o Ombro*, *Plano Geral*, *Plano Americano* ou *Plano Médio Geral*, *Plano Médio*, *Plano Médio Fechado* e *Plano Cruzado*) afirma que o *Salto* ainda é um projeto fascinante. Convidada pelas professoras Terezinha Saraiva e Regina de Assis para atender às perguntas e elaborar um material sobre alfabetização, ela participou da criação dos primeiros episódios do “Jornal da Educação: edição do professor”. Destaca o sucesso do programa e a mudança do nome, em 1992, para “Um Salto para o Futuro” e, em seguida, apenas “Salto para o Futuro”. Comenta acerca do formato de uma hora de programação diária apresentada por atores, e não por professores. Estes elaboravam um texto com os conteúdos. No início, o programa era

voltado às séries iniciais do ensino fundamental. Havia uma parte gravada, com a apresentação dos conteúdos e depois uma parte *ao vivo* onde os professores dos telepostos participavam com perguntas. No segundo ano do programa, já havia cobertura nacional e 1500 telepostos – a recepção organiza, segundo Márcia, garantia um aprofundamento das questões através da mediação dos professores. As dúvidas não eram apenas sobre conteúdos, mas envolviam comportamento e orientação educacional na relação escola-pais-filhos. Márcia (*Plano Médio e Plano Cruzado*): “Foram anos muito ricos e muito interessantes assim, e, o quanto foi, ‘né...’, arrojado, um projeto de colocar no ar ‘voz dos professores’ do Brasil todo, questões da educação, no horário nobre, no canal aberto de televisão”. Podemos apontar uma problematização levantada por Márcia acerca da oferta de uma programação diferente à encontrada nas emissoras comerciais: temas educativos a partir da sistematização organizada dos conteúdos. Adorno (2010a), em *Televisão e Formação*, propõe uma grade diferenciada como “terceiro programa” – dirigida às *minorias qualificadas*. Certamente ele não procura com o termo “qualificadas” o estabelecimento de uma hierarquia nos termos de “melhor” ou “pior”, mas em termos de uma oferta que envolva a transmissão de *informações de esclarecimento*.

Bárbara (*Plano Médio Fechado e Plano Cruzado*) pergunta sobre o papel da coordenação pedagógica em TV educativa. Márcia (fechamento progressivo do plano: *Plano sobre o Ombro, Plano Geral, Plano Americano* ou *Plano Médio Geral, Plano Médio e Plano Cruzado*) relata que as atividades eram como em uma escola convencional: organização das séries, disciplinas, conteúdos, horários; com o diferencial de que a tomada de decisão incidia na relação entre educação e comunicação: *conteúdo e forma* na TV e o problema da escassez de tempo para a solução de problemas. Nas imagens, há um pequeno corte voltado para Bárbara (*Primeiro Plano* ou *Médio Close-up* e *Plano Cruzado*). A *entrevista* foi a única ocasião neste episódio em que o plano de enquadramento fez um pequeno *close-up* na entrevistadora (que demonstrava interesse nas declarações da entrevistada)⁹⁰. Além dos conteúdos tradicionais (matemática, biologia, história), o programa ofertava *séries* (vários episódios sequenciais) de educação sexual e de literatura, propondo, dessa maneira, uma fuga do padrão escolar, mas, com a “*fala verídica do professor*”. Em 1995, o diretor Walter Avancini queria contratar artistas renomados para a apresentação dos conteúdos do programa, o que foi sumariamente contestado pela equipe pedagógica do *Salto*, uma vez que isso poderia fragilizar a

⁹⁰ Outros tipos de *Close-up*'s ocorreram durante as *reportagens*, porém não enquadraram diretamente para gerar o efeito de ênfase de algum discurso ou objeto de relevância.

credibilidade do projeto, “feito por, com e para os professores”. Márcia (*Plano Médio e Plano Cruzado*) argumenta: “*era diferente dele (do ator) fazendo novela, ‘né...’, a novela você ‘tá’ falando do cotidiano, você ‘tá’ falando do dia-a-dia, coisas que ele entende; falar de educação não, tem um limite, ‘né...’, dessa fala*”. O importante diretor de TV comercial, ao que parece, está interessado na audiência mesmo que a qualidade do conteúdo seja dissolvida no exagero da forma: o espetáculo. Parece um importante exemplo de resistência e embate em defesa de um determinado sentido de qualidade educacional.

Bárbara (*Plano Médio Fechado*) indaga sobre a existência de uma preferência de tema educativo. Márcia (fechamento progressivo do plano: *Plano sobre o Ombro, Plano Geral, Plano Americano ou Plano Médio Geral, Plano Médio e Plano Cruzado*) é categoria: a alfabetização. Com efeito, salienta que o Salto tem uma proposta privilegiada por envolver diversos temas de interesse educacional, permitindo o debate inclusive sobre as políticas públicas para a educação, o que permitiu uma longa parceria entre o Salto, MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Márcia (*Plano Médio Fechado, Plano Cruzado, Plano Médio, Plano Cruzado*): “*nós vivemos, vivíamos situações complicadas quando o Estado tinha um governador que não era do mesmo partido, enfim, aí começava a boicotar, o material impresso não chegava, atrasava, então a gente vivia essas questões também, mas mesmo assim conseguíamos superá-las*”. A organização do programa estava diretamente relacionada à preparação da recepção – as salas de aulas (telepostos), os professores mediadores, os cursistas, o material e os recursos de interação/participação (telefone, fax e, recentemente, pelo computador). Contudo, os impasses político/partidários dificultavam o trabalho efetivo e livre das intervenções eleitoreiras e dos boicotes.

Bárbara (*Plano Médio e Plano Cruzado*) pergunta a respeito do assunto “Educação” na TV brasileira no período em que Márcia foi diretora de Tecnologia Educacional da antiga TVE (hoje, TV Brasil). Márcia (fechamento progressivo do plano: *Plano sobre o Ombro, Plano Geral, Plano Americano ou Plano Médio Geral, Plano Médio e Plano Cruzado*) diz que isso foi em 1995, com o surgimento da TV Escola. A TVE sai do MEC e integra a Secretaria da Presidência da República. O MEC, por sua vez, cria a TV Escola. Havia um “trauma” em relação à programação da TV Educativa: eram muito “chatos”! Não havia um formato que estimulasse o interesse do telespectador e a TV comercial concorria com uma programação mais atraente. Nas décadas de 60 e 70 os programas educativos eram ou aulas gravadas ou novelas. Somente com diálogo

constante entre educadores e profissionais da comunicação que os formatos da programação educativa conquistaram mais qualidade e credibilidade. Podemos deduzir que a TV educativa, para se manter, precisou rever sua *forma* buscando na TV comercial algumas “receitas de audiência”.

Bárbara (*Plano Médio Fechado e Plano cruzado*) indaga sobre a percepção de Márcia acerca da relação entre educação e televisão na atualidade. Márcia (fechamento progressivo do plano: *Plano sobre o Ombro, Plano Geral, Plano Americano ou Plano Médio Geral, Plano Médio, Plano Médio Fechado e Plano Cruzado*) destaca que hoje o diálogo entre comunicação e educação é mais próximo do que as “imposições” do passado. A televisão está intimamente presente na vida cotidiana da maioria dos brasileiros e a TV educativa deve se servir da capacidade de veiculação para ofertar uma programação de qualidade. Márcia (*Plano Médio Fechado e Plano cruzado*): “*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, ao nosso ver, constitui talvez o mais interessante 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 específico, ao da educação, revela seu lastro atroz: apropriando do conceito de *racionalidade tecnológica* (Marcuse, 1969), a análise nos levou 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 uso da tecnologia mediada pelo professor na escola”. Emancipatório em qual perspectiva? Rompimento dos modelos sob quais premissas? A presença e 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.

Bárbara (*Plano Médio Fechado e Plano Cruzado*) questiona se houve aumento de oferta de programação educativa nas emissoras. Márcia (fechamento progressivo do plano: *Plano sobre o Ombro, Plano Geral, Plano Americano ou Plano Médio Geral, Plano Médio, Plano Médio Fechado e Plano Cruzado*) acredita que sim, e afirma: “*você tem aí uma preocupação do próprio... do próprio canal em se dizer educativo, ‘né...’, ele pode até não ter a programação que a gente gostaria que tivesse, ou pode transmitir o programa às 4 horas da manhã, ‘né...’, mas pelo menos diz que tem essa preocupação*”. Argumenta ainda que existe um diálogo entre os conteúdos de educação e os conteúdos de televisão, o que permite uma melhora considerável na qualidade da programação educativa pela TV, que será mais ampliado quando a fusão entre a TV e a informática se consolidar efetivamente. Nesse aspecto, o *Salto* é referência nos formatos de programação interativa, que o caracteriza com o estabelecimento do diálogo acerca das questões inquietantes da educação.

Barbara (*Plano Médio e Plano Cruzado*) faz sua última pergunta: “*Como esse programa que está a 20 anos no ar pode continuar a contribuir na formação de professores e educadores e também a informar aos telespectadores interessados nos rumos da educação brasileira?*” Márcia (fechamento progressivo do plano: *Plano sobre o Ombro, Plano Geral, Plano Americano ou Plano Médio Geral, Plano Médio, Plano Médio Fechado e Plano Cruzado*) afirma que o *Salto* deve continuar com sua perspectiva: *interatividade e diálogo* – dar voz aos professores de todo país para se manifestarem; estreitar a preocupação não somente com a produção mas com a recepção do programa; ser instrumento de incentivo e mobilização do público de educadores de todo o país; fortalecer a educação a distância. Encerrando a *entrevista*, Márcia (*Plano Médio Fechado e Plano Cruzado*) compartilha sua expectativa sobre o *Salto*: “*e o programa de TV..., ‘né...’, eu acho que o ideal seria que ele tivesse em horário nobre de televisão em canal aberto no Brasil todo, ‘né...’, acho que isso é um projeto arrojado de educação, é assumir que o professor precisa ser valorizado, respeitado e escutado nesse... nesse país*”.

Cena 80: Corte (arte gráfica e chamada musical rápida) e em *estúdio* – os apresentadores enquadrados em sequência e da seguinte maneira: Bárbara (com Murilo – *Plano Americano ou Plano Médio Geral e Plano de Dois*) / Bárbara (sozinha – *Plano Médio Fechado*) / Murilo (com Bárbara – *Plano Americano ou Plano Médio Geral e Plano de Dois*) / Murilo (sozinho – *Plano Médio Fechado*) / Bárbara (sozinha – *Plano Médio Fechado*). Os apresentadores falam acerca das características da televisão e de seu sucesso entre as crianças e os adultos. Murilo (com Bárbara – *Plano Americano ou Plano*

Médio Geral e Plano de Dois): “Para uns, ela aliena, para outros, pode ser uma aliada na aprendizagem. a TV é, sem dúvida, um meio controverso e fascinante”. Essa declaração prepara a chamada da *reportagem* “Mosaico” que resume opiniões diversas de pesquisadores e professores sobre a relação entre TV e educação.

Cena 81: *Vinheta* “Mosaico” (arte gráfica e música de fundo). As imagens apresentam uma montagem com quatro quadros contendo os *depoimentos* de quatro pessoas. O vídeo abre um quadro por vez até que os quatro sejam contemplados. No primeiro, a jornalista Liana Milanez (*Plano Médio Fechado*), em *depoimento*, salienta que seja TV educativa ou TV comercial, estas deveriam transmitir informações voltadas à formação da cidadania: “*tendo a educação como ‘carro chefe’ e fio condutor, mesmo que você considere a cultura no seu sentido amplo antropológico*”. No segundo, o professor Laurindo Lalo Leal Filho (*Plano Médio Fechado*), em *depoimento*, argumenta que a TV “educa” mais que a escola, uma vez que as crianças passam boa parte do tempo diante daquela: “*Infelizmente, ela (a TV) educa muito mais para o consumo do que para a cidadania; é preciso reverter esse quadro*”. No terceiro, a professora Sheila Schvarzman (*Plano Médio Fechado*), em *depoimento*, problematiza: “*Eu acho que desse ponto de vista, ‘não é...’, da educação..., ela é profundamente deseducativa, a TV aberta é medonha, ‘né...’, em sua grande maioria sobretudo nos horários ditos horários nobres etc., ela..., é infelizmente..., ‘né...’, é bom fugir disso é bom fazer alguma coisa com isso*”. No quarto e último *depoimento*, o diretor de TV Roberto Sadek (*Plano Médio Fechado*) destaca que a TV Escola é muito diferente das propostas anteriores e que a TV, a internet e o telefone compõem um conjunto de mídias que podem auxiliar no bom funcionamento da educação. É explícito que nos três primeiros depoimentos a preocupação é com o *conteúdo* que televisão veicula e qual seria a proposta de uma programação adequada: *educação para a cidadania*; no último, a atenção é com a *forma* e se limita ao aspecto funcional que as mídias desempenham na transmissão de informações, sem contudo, problematizá-las.

Cenas 82, 83 e 84: nas cenas 82 e 83 (em *estúdio* e *narração em off*) os apresentadores anunciam o fim do episódio e o conteúdo do próximo: a recepção – a relação entre os telespectadores e o *Salto para o Futuro*. Na cena 84, Bárbara e Murilo (*Plano Geral e Plano de Três*) se despedem com o *merchandising* do programa: *TV Escola – o canal da educação*. Nas imagens, são apresentadas a *vinheta* do programa (arte gráfica com música), o letrero com a equipe do *Salto* e os logotipos da TV Brasil e da TV Escola.

Em todo o episódio predominaram os seguintes planos de enquadramento: *Plano Médio*, *Plano Médio Fechado* e *Plano Cruzado*. Esses planos, pelas definições, geram o efeito de diálogo e não fazem um apelo drástico ou exagerado com as imagens para prender a atenção do telespectador como no plano em *Close-up*, porém, não podemos afirmar o mesmo das falas/declarações. Em linhas gerais, os discursos foram sóbrios e interessantes, contudo, como esperado em uma apresentação de quase 50 minutos, muitos termos ou conceitos foram expostos sem a devida contextualização ou rigor lógico necessários para uma apreciação crítica. O uso programático de estereótipos, tipos e clichês próprios às mercadorias da Indústria Cultural comprometem a alcunha que o *Salto para o Futuro* delega a si mesmo: um programa educativo voltado à “formação” de professores da educação básica.

Conclusão

O *Salto para o Futuro*, em suas contradições, não abre espaço para as *informações de esclarecimento*. O programa potencialmente tem condições, e talvez outros episódios sejam mais felizes nessa empreita, de transmitir conteúdos formativos, críticos e que despertem a reflexão. Contudo, o apego aos formatos televisivos associados ao entretenimento, tal como nos programas da Indústria Cultural transmitidos pela televisão comercial, reforça alguns estereótipos, clichês, modos de comportamento padronizados e as simplificações mecânicas que induzem o sujeito a pensar o *real* como algo dado, imediato: o *pseudorealismo*, que garante a adesão aos conteúdos transmitidos sem mediação reflexiva ou exercício do pensamento, oblitera o raciocínio rigoroso e conduz o indivíduo às *falsas identificações*.

O título do programa nos permite construir algumas inferências. Se compreendermos o progresso como um fluxo de transformações contínuas lineares que prevê a evolução como uma “escada” distribuída em níveis de aperfeiçoamento, o *Salto* seria uma espécie de programa que, sem vínculos com as condições materiais e históricas geradoras do presente, simplesmente “salta” as contradições internas à educação (o trabalho docente em sentido amplo e à formação de professores e o uso de tecnologia em sentido estrito), pois no futuro certamente estas contradições serão superadas! Tal como a promessa feita aos miseráveis deste mundo, o futuro previsto pelo *Salto* garantirá aos professores um paraíso educacional sustentado pelo uso das tecnologias de comunicação e informação: o caráter mágico do *culto à tecnologia* para sair desesperadamente do presente insuportável. A resistência ao culto faz do indivíduo um *estranho*.

O programa veiculou como “verdades” os depoimentos, reportagens e entrevistas, desse modo, o exame incidiu sobre os discursos, imagens e mensagens articuladas pelo *conteúdo e forma* do episódio, o que nos impossibilitou em certa medida, nesta pesquisa, de verificar se os programas educativos citados no recorte histórico – feito pela edição do *Salto* – foram ou não veículos de semiformação.

O exame do episódio “*A TV educativa entra no ar*” nos permitiu apreciar o 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* (Formação Cultural Integral), 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 aplanamento 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 sustenta o clichê/estereótipo do *especialista*, da *autoridade no assunto*, do *professor-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 nos chamou a atenção. O estereótipo do *especialista* está presente em todo o episódio, contudo, em alguns depoimentos (cenas 58, 63), 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 chancelado a condição das participações: a mediação do professor.

Enquanto estereótipo inserido no *conteúdo* dos discursos, o *especialista* é detentor das seguintes características: pioneiro, ousado, desbravador, o melhor naquilo que se propôs a fazer ou o ingênuo sortudo que desconhecendo os riscos, mas “puro” de intenções, foi agraciado com a bem aventurança “moral” (típico das novelas comerciais e educativas). Enquanto clichê, o *herói* é uma boa mercadoria de consumo, pois do ponto de vista *formal* aproxima o produto do telespectador como é o caso da identificação do telespectador com os protagonistas das novelas. Em termos de produção técnica do programa, o produtor de TV educativa, como *especialista*, “sabe” o que faz, sejam pelos erros ou pelos acertos – ele aceita e assume os riscos. Nesta relação entre *forma* e *conteúdo*, o *especialista* ou autoridade no assunto, é o *herói*, que no *Salto para o Futuro* será o professor munido das ferramentas tecnológicas do século XXI (cena 79). O pioneirismo do *Salto* consiste na repetida propaganda do uso dos recursos midiáticos para *interatividade* e *diálogo* – quase um “mantra” de *padronização do discurso* presente em boa parte das declarações. Sob outro aspecto, o discurso de que o especialista e os espectadores mantem uma relação estreita necessita de exames de urgência. A ideologia,

ou lógica interna aos procedimentos da Indústria Cultural, de que “não há distância entre o produto e o consumidor” revela nossa preocupação com a gravidade do engodo envolto no clichê do *professor especialista herói*: sua dinâmica não parece distinta do clichê do “pequeno grande homem” típico dos discursos dos agitadores fascistas.

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 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 este formato que é oriundo da TV comercial decorre de seu prestígio bem como pelo 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 a sua transmissão está ancorada a partir de um formato respeitado e que é sinônimo de seriedade (telejornal), as sentenças não tem 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 lhe concede 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 dessa pesquisa, com efeito, 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, semiformativos. A TV educativa, tal como está organizada e administrada, recorre a formatos de sucesso da TV comercial para subsistir. Com efeito, 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 sua audiência 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 entorno da prática docente e constitui mais um mecanismo de aniquilação da reflexão crítica negativa dirigida com embasamento teórico e investigação pormenorizada acerca da educação e, em sentido mais amplo, da *formação*.

Ao reestabelecermos os critérios para uma televisão com fins pedagógicos

segundo Adorno (2010a), os quatro elementos apontados deveriam ser incondicionais do momento da produção do programa à recepção das mensagens: no primeiro, o programa envolveria situações para o desenvolvimento das aptidões críticas dos indivíduos, como propor diálogo, problematizações sobre questões capitais que pareçam óbvias, questionamento permanente sobre as pressuposições, padrões e pré-conceitos; no segundo, as situações sugeridas serviriam como auxílio para desmascarar ideologias; no terceiro, as situações teriam por objetivo proteger os indivíduos das falsas identificações; e por último, revelariam as presunções, comumente obscuras, da propaganda geral.

Nesses termos, o *Salto para o Futuro* contém importantes mas 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 estas 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 do indivíduo com 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 – seria preciso uma transformação radical em sua lógica interna: *Forma* e *Conteúdo* em relação dialética e não hierárquica (neste exame constatamos o predomínio da *Forma*). Contudo, a análise realizada para empreender os objetivos dessa pesquisa não teve por objetivo a “demonização” do uso da televisão para fins pedagógicos. Ao contrário, nossos 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). Com efeito, procuramos detectar, tal como Adorno (2010a) sugere, se o episódio transmite *informações de esclarecimento*. Por outro lado, se o programa está estruturado por meio de algum *padrão discursivo semiformativo*. Por si mesmos, estes procedimentos teóricos/metodológicos abrem o horizonte para a articulação de resistência e de

inconformismo diante das mensagens oriundas da televisão. Se a relação indireta entre teoria e prática possibilitar a interpretação do “material televisivo”, novas perspectivas de pesquisa podem ser sugeridas a partir do referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade, como por exemplo, pesquisas voltadas à recepção de programas televisivos educativos – a relação entre o telespectador e o produto transmitido pela TV.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

_____. *Educação e emancipação*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010a.

_____. *Experiência e Criação Artística: paralipômenos à Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 2003.

_____. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *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.

_____. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 2006.

_____. *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*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 11-185.

_____. *Mitologias*. 3.ed. Tradutores: Rita Buongermino, Pedro de Souza, Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Difel, 2007. 256p.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BELLONI, Maria Liza. *Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores*. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria (org.). *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013b. p. 245-265.

BELTRÃO, Luiz e QUIRINO, Newton Oliveira. *Subsídios para uma Teoria da Comunicação de Massa*. São Paulo: Summus, 1986.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema?*. Col. Primeiros Passos. vol.10. São Paulo: Círculo do Livro, 1994.

BRITO, Maria dos Remédios. *A formação em tempos de precariedade: a face da semi-formação em algumas imagens descritas por Nietzsche e Adorno*. In: PUCCI, Bruno; COSTA, Belermino César G.; DURÃO, Fábio A. (org.). **Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 107-120.

BUCCI, Eugênio. *Brasil em tempo de TV*. 3.ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. *Videologias*. São Paulo: Boitempo, 2004.

BURKE, Richard C. (org.). *Televisão Educativa: uma nova e arrojada aventura*. São Paulo: Cultrix, 1974.

CABOT, Mateu. *La cultura, los medios de comunicación y la representación política de las massas*. In: PUCCI, Bruno; COSTA, Belarmino Cesar G. da; DURÃO, Fabio A. (org.). **Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 21-30.

CHAUÍ, Marilena. *Simulacro e Poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

COHN, Gabriel. *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Problemas de atualidade da Teoria Crítica? Indústria educacional hoje*. In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez (org.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 185-198.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. 10.ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

DUARTE, Elizabeth Bastos; CASTRO, Maria Lídia Dias de (org.). *Televisão: entre o mercado e a academia*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

DUARTE, Rodrigo. *Indústria cultural hoje*. In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez (org.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 97-110.

DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez (org.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

FRANCO, Renato. *A Televisão Segundo Adorno: o planejamento industrial do “espírito objetivo”*. In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez (org.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 111-122.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.

GOMES, Luiz Roberto. *Teoria Crítica, Educação e Política*. 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, 2010. p. 197-215.

GRUSCHKA, Andréas. *Escola, didática e indústria cultural*. In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez (org.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 173-183.

HOINEFF, Nelson. *A nova televisão: desmassificação e o impasse das grandes redes*. Rio de Janeiro: Comunicação Alternativa – Relume Dumará, 1996.

HORKHEIMER, Max. *Textos escolhidos*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?* (*Aufklärung*). In: KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 63-71.

KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia*. Bauru: EDUSC, 2001.

LOPES, Luís Carlos. *O culto às mídias: interpretação, cultura e contratos*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

MAIA, Ari Fernando. *As aporias do conceito de autonomia: contribuições pontuais para a educação emancipatória*. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon N.; GOMES, Luiz Roberto (org.). **Teoria crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 73-88.

MAIA, Ari Fernando. *Televisão e barbárie: um estudo sobre a indústria cultural brasileira*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo.

MARCUSE, Herbert. *Cultura e Psicanálise*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Eros e Civilização*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

_____. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969a.

_____. *Razão e Revolução*. Rio de Janeiro: Editora Saga, 1969b.

MENDONÇA, R. H.; MARTINS, M. F. (Org.). **TV, educação e formação de professores [recurso eletrônico]**: Salto para o Futuro: 20 anos. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, DF: TV Escola, 2013. v. 1. Edição especial.

McQUAIL, Denis. *Teoria da comunicação de massas*. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa: 2003.

MILL, Daniel. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria (org.). *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013b. p. 43-57.

MILL, Daniel. Ensino e aprendizagem na educação virtual: noções elementares para educadores e gestores. In: MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano (org.). *Educação a Distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo*. Cuiabá: EdUFMT, 2013a. p. 19-36.

MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano (org.). *Educação a Distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo*. Cuiabá: EdUFMT, 2013a.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria (org.). *Educação a Distância:*

desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013b.

PARENTE, André (org.). *Imagem-Máquina: a era das tecnologias do virtual*. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

PSICOLOGIA & SOCIEDADE. São Paulo: ABRAPSO, v.13, n. 2, dez. 2001. 165 p.

PUCCI, Bruno; COSTA, Belarmino Cesar G. da; DURÃO, Fabio A. (org.). *Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A.S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

RAMOS, José Mário Ortiz. *Televisão, publicidade e cultura de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROSENBERG, Bernard; WHITE, David Manning (org.). *Cultura de Massa: as artes populares nos Estados Unidos*. São Paulo: Cultrix, 1973.

SILVA, Marco. *Formar professores para docência em cursos na internet*. In: MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano (org.). *Educação a Distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo*. Cuiabá: EdUFMT, 2013a. p. 171-193.

SODRÉ, Muniz. *A Comunicação do Grotesco: um ensaio sobre a cultura de massa no Brasil*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *O monopólio da fala: função e linguagem da televisão no Brasil*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SOUZA, José Carlos Aronchi de. *Gêneros e formatos na televisão brasileira*. São

Paulo: Summus, 2004.

STASHEFF, Edward (et al.). *O programa de televisão: sua direção e produção*. São Paulo: EPU – Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

TÜRCKE, Christoph. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

TV e educação: capítulos de uma história. **Salto para o Futuro**, v. 21, nov./dez. 2011. Boletim 19.

VAZ, Alexandre Fernandez. *Sobre os Esforços da Aufklärung: educação e política depois de Auschwitz*. 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, 2010. p. 115-130.

ZAMORA, José A. *Theodor W. Adorno: educar contra la barbarie*. 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, 2010. p. 95-114.

ZETTL, Herbert. *Manual de produção de televisão*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon N.; GOMES, Luiz Roberto (org.). *Teoria crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ANEXOS

Anexo I – Instruções para operacionalização da planilha de protocolo de registro de programa televisivo⁹¹

Instruções:

- O programa está dividido em três blocos. O conteúdo e a forma de cada bloco será descrito a partir das cenas.
- A transcrição dos áudios e legendas deverá ser na íntegra (sem cortes, omissões ou abreviações).
- A descrição das imagens deverá contemplar o máximo de informações.

Critérios para descrição do programa:

- Cenas: indicar em sequência crescente o número da cena a partir do “01”. Uma cena pode ser uma única tomada ou inúmeras. O que caracteriza uma cena é o corte que, em certo sentido, determina a passagem de um assunto, tema, ou contexto para a outro.
- Falas/Declarações: É o conjunto da transcrição de todo o conteúdo auditivo do programa. Por meio de colchetes “[]”, indicaremos, antes da transcrição, o modo como o áudio é apresentado (formatos), por exemplo: no estúdio, narração em *off*, entrevista, reportagem, depoimento, vinheta, etc.
- Legendas: É a cópia exata de todo conteúdo escrito apresentado pelo programa.
- Cenário: É a descrição do local/ambiente de onde são transmitidas as imagens do programa.
- Imagens/Sons: É o conjunto das descrições de todas as disposições visuais bem como das músicas e ruídos utilizados durante a exibição do programa.
- Planos: É o modo como são “enquadradas”, gravadas e relacionadas as imagens/sons e as falas/declarações no conjunto da exibição do programa. Em outros termos, é o “campo de visão” da câmera.

Planilha de Protocolo de Registro de Programa Televisivo

PROGRAMA: SALTO PARA O FUTURO			EMISSORA: TV ESCOLA		
Data e Horário de Exibição: 28/11/2011 – 17h			Bloco:		
Série: TV e Educação - capítulos de uma história			Episódio: PGM1 – A TV educativa entra no ar		
CATEGORIA: Educativo		GÊNERO: Educativo	FORMATO: Telejornal		
Cena	Falas/Declarações	Legenda	Cenário	Imagens/Sons	Plano

⁹¹ Categorias adaptadas de Maia (2002), Souza (2004), Zettl (2011) e Stasheff *et al.* (1978).

Planos, tomadas ou campos de visão (enquadramento de imagens)



Grande plano geral ou plano de localização (ELS)⁵



Plano geral (LS) ou plano aberto



Plano de busto



Plano americano



Plano médio (MS) ou plano de cintura



Close-up (CU)



Plano de dois (duas pessoas ou objetos no quadro)



Plano de três (três pessoas ou objetos no quadro)



Close-up extremo (ECU)



Plano sobre o ombro (O/S)



Plano cruzado (X/S)

Legendas Adaptadas

PLANOS COMUNS		
Planos	Legendas	Abreviaturas
Grande Plano Geral ou Plano de Localização	Grande Plano Geral	GPG
Plano Geral ou Plano Aberto	Plano Geral	PG
Plano Médio ou Plano de Cintura	Plano Médio	PM
Close-Up	Primeiro Plano ou Médio Close-Up	PP ou MC-up
Close-Up Extremo	Close-up	C.UP
OUTROS PLANOS		
Planos	Legendas	Abreviaturas
Plano de Busto	Plano Médio Fechado	PMF
Plano Americano	Plano Americano ou Plano Médio Geral	PA ou PMG
Plano de Dois (duas pessoas ou objetos no quadro)	Plano de Dois	PD
Plano de Três (três pessoas ou objetos no quadro)	Plano de Três	PT
Plano sobre o Ombro	Plano sobre o Ombro	PO
Plano Cruzado	Plano Cruzado	PC

Anexo II – Protocolo de Registro – Salto para o Futuro

PROGRAMA: SALTO PARA O FUTURO		EMISSORA: TV ESCOLA			
Data e Horário de Exibição: 28/11/2011 – 17h		Bloco: 01 de 03			
Série: TV e Educação - capítulos de uma história		Episódio: PGM1 – A TV educativa entra no ar			
CATEGORIA: Educativo		GÊNERO: Educativo		FORMATO: Telejornal	
Cena	Falas/Declarações	Legenda	Cenário	Imagens/Sons	Plano
01	<p>[Vinheta]</p> <p>[Estúdio]</p> <p>Murilo Ribeiro (apresentador): <i>Olá! São muitas histórias, muitos personagens, pioneiros, criadores, mestres da arte de fazer educação pela TV.</i></p> <p>Bárbara Pereira (apresentadora): <i>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.</i></p> <p>Murilo Ribeiro (apresentador): <i>“TV e Educação – Capítulos de uma História”. E hoje vamos falar da trajetória de programas e de TV’s Educativas. Confira!</i></p>	<p>TV e Educação: capítulos de uma história – A TV educativa entra no ar.</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>-</p> <p>Painéis ao fundo nas cores bege e marrom claro divididos por um painel de madeira. No painel bege contém faixas com as cores do programa (azul claro, marrom e salmão). Ao fundo, à direita, uma TV tela plana com o logotipo do programa <i>Salto Para o Futuro</i>. Piso marrom claro.</p>	<p>Arte gráfica: fundo com as cores do programa (predominante, azul) e três faixas sobrepostas nas cores marrom, azul claro e salmão.</p> <p>Com fundo musical.</p> <p>Apresentadores em pé e lado a lado. Bárbara à esquerda do vídeo, Murilo ao centro e a TV tela plana com o logotipo do programa à direita do vídeo. Ambos falam diretamente para câmera.</p> <p>Bárbara alterna o olhar entre a câmera e Murilo.</p>	<p>PG PT</p> <p>PG PT</p> <p>PG PT</p>
02	<p>[Reportagem; Narração em off – oculta]</p> <p>Bárbara Pereira: <i>Os primeiros passos na jornada em busca da difusão do conhecimento pelas telas. Na “Linha do Templo” você vai conhecer os realizadores que fizeram da educação pela TV um sonho que se tornou realidade.</i></p> <p>Murilo Ribeiro: <i>TV Educativa: conheça as histórias, os programas e as propostas de uma TV que nasceu com educação até no nome.</i></p> <p>Bárbara Pereira: <i>Vamos recordar a novela “João da Silva”, criada nos anos 70 e que se tornou um marco na história da TV Educativa no país.</i></p> <p>Murilo Ribeiro: <i>Do “Jornal da Educação – Edição do Professor” ao “Um Salto Para o Futuro”. Vamos reviver rostos, vozes e temas marcantes de um programa que completa 20 anos no ar.</i></p> <p>Bárbara Pereira: <i>TV ESCOLA: vamos recordar os primeiros momentos</i></p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>Com fundo musical.</p> <p>Trechos de novelas educativas, programas televisivos, documentários e fatos históricos/políticos.</p> <p>Trechos da novela educativa “João da Silva”.</p> <p>Trechos dos programas de televisão educativa “Jornal da Educação: edição do professor” e do “Um Salto para o Futuro”.</p> <p>Trechos da programação da TV Escola.</p>	<p>Vários</p> <p>Vários</p> <p>Vários</p> <p>Vários</p>

	<i>destes 15 anos do “Canal da Educação”.</i>				
03	[Estúdio] Murilo Ribeiro (apresentador): <i>E ainda, “Educação na TV” – esse é o tema do nosso bate-papo com a professora Márcia Leite, gerente Nacional de Cultura do SESC e que também já fez parte aqui da equipe do Salto para a Futuro.</i>	-	Fundo bege com faixas nas cores do programa (marrom, salmão e azul claro). Ao fundo, do lado direito do vídeo, uma TV de tela plana com o logotipo do programa.	Com fundo musical. Murilo sozinho e em pé fala diretamente para a câmera. Posição em vídeo: Murilo – centro/esquerda; TV de tela plana – à direita.	PD PM
04	[Depoimento] Márcia Leite: <i>Foram anos muito ricos e muito interessantes, e assim... e o quanto foi, ‘né...’, arrojado um projeto de colocar no ar “voz dos professores” do Brasil todo, questões da educação, no horário nobre em um canal aberto de televisão.</i>	-	Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.	Sem música. Márcia sentada, fala diretamente para a câmera. Posição em vídeo: centro/direito.	PM
05	[Estúdio] Bárbara Pereira (apresentadora): <i>Seja bem vindo ao Salto para o Futuro.</i> Murilo Ribeiro (apresentador): <i>Um programa da TV Escola.</i> Bárbara Pereira (apresentadora): <i>O Canal da Educação.</i>	- - -	Painéis ao fundo nas cores bege e marrom claro divididos por um painel de madeira. No painel bege contém faixas com as cores do programa (azul claro, marrom e salmão). Ao fundo, à direita, uma TV tela plana com o logotipo do programa <i>Salto Para o Futuro</i> .	Com fundo musical. Apresentadores em pé e lado a lado. Bárbara à esquerda do vídeo, Murilo ao centro e a TV tela plana com o logotipo do programa à direita do vídeo. Ambos falam diretamente para a câmera.	PG PT PG PT PG PT
06	[Vinheta do programa]	Salto para o Futuro (posição em vídeo: centro).	-	Arte Gráfica – logotipo completo com tema musical de chamada do programa.	-
07	[Estúdio] Bárbara Pereira (apresentadora): <i>No dia 18/09/1950 aconteceu em São Paulo a primeira transmissão de um programa de TV no Brasil: A TV Tupi de Assis Chateaubriand foi a pioneira ao desbravar o caminho do novo veículo no país.</i> Murilo Ribeiro (apresentador): <i>Na década seguinte os pesquisadores da educação viram no novo veículo de comunicação em meio para transmissão de conteúdos educativos. Com isso, em 1961, a Fundação João Batista do Amaral passou a ministrar um curso de alfabetização de adultos transmitido pela extinta TV Rio.</i> Bárbara Pereira (apresentadora): <i>No ano seguinte foi a vez do professor Gilson Amado – futuro idealizador da TV Educativa – criar uma série de cursos chamada “Artigo 99”, transmitida pela TV Continental do Rio de Janeiro.</i>	Bárbara Pereira (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo). Murilo Ribeiro (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).	Fundo bege com faixas nas cores do programa (marrom, salmão e azul claro). Painel de madeira à esquerda do vídeo. Fundo bege com faixas nas cores do programa (marrom, salmão e azul claro). Painel de madeira à direita do vídeo. Fundo bege com faixas nas cores do programa (marrom, salmão e azul claro). Painel de madeira à esquerda do vídeo.	Sem música. Bárbara sozinha, em pé e falando diretamente para a câmera. Murilo sozinho, em pé e falando diretamente para a câmera. Bárbara sozinha, em pé e falando diretamente para a câmera.	PMF PMF PMF

	Murilo Ribeiro (apresentador): <i>Esses são alguns marcos de uma história que tem uma ligação com as iniciativas do cinema educativo no Brasil. Veja na “Linha do Tempo”!</i>		Fundo bege com faixas nas cores do programa (marrom, salmão e azul claro). Painel de madeira à direita do vídeo.	Murilo sozinho, em pé e falando diretamente para a câmera.	PMF
08	[Vinheta da reportagem “Linha do Tempo”] [Reportagem; Narração em off - oculta] Murilo Ribeiro: <i>Em 1930, Jonatas Serrano e Francisco Venâncio Filho, professores do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, escreveram “Cinema e Educação”, e no ano seguinte, era a vez do livro “Cinema contra Cinema”, do cineasta Canuto Mendes.</i>	Linha do Tempo (posição em vídeo: centro e abaixo). -	-	Arte gráfica com fundo musical. Com fundo musical. Livro sendo folheado por alguém, fotografias, livros sobre a história da relação entre o cinema e a educação.	- Vários
09	[Depoimento] Maria Eneida Fachini Saliba: <i>O que ele pretendia é que esse cinema fosse o cinema mais objetivo possível, sem aquelas imagens que, de acordo com ele, poderiam ser perniciosas à própria educação. Então ele se coloca na tarefa de escrever um livro onde ele mostrava essa relação entre o cinema – que ele considerava o bom cinema, o cinema da moral e dos bons costumes – e o cinema, ‘hã...’, o que ele chamava de cinema mercantil, que era o cinema comercial da época.</i>	Maria Eneida Fachini Saliba – escritora (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).	Sala de uma casa – ao fundo uma varanda com porta de vidro, cortinas brancas. À esquerda do vídeo um vaso de bronze com flores rosas.	Sem música. Maria Eneida sentada. Fala olhando ligeiramente à esquerda da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC
10	[Reportagem; Narração em off – oculta] Murilo Ribeiro: <i>A pesquisadora Maria Eneida ficou tão fascinada pelas ideias de Canuto que publicou um livro analisando a obra do cineasta. Um trabalho que rendeu muitas descobertas.</i>	-	-	Com fundo musical. Capa do livro de Maria Eneida. Alguém folheia o livro.	PP/ MC-up
11	[Depoimento] Maria Eneida Fachini Saliba: <i>‘Hã...’, pesquisando ‘no...’, no seu arquivo pessoal fornecido pela própria família, eu encontrei uma carta de 1934, do Ministro Capanema, onde ele agradeceu o livro enviado por Canuto, elogia muito a sua contribuição ‘e...’, mas nesse mesmo ano ‘hã...’, são lançadas, ‘hã...’, várias..., toda legislação para a orientação do cinema educativo que acredito, se não teve nada a ver com algumas propostas de Canuto, ‘é...’, quando você analisa você vê que elas não estão tão distantes do que foi institucionalizado para o cinema e o que o Canuto previa.</i>	-	Sala de uma casa – ao fundo uma varanda com porta de vidro, cortinas brancas. À esquerda do vídeo um vaso de bronze com flores rosas.	Sem música. Maria Eneida sentada. Fala olhando ligeiramente à esquerda da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC

12	[Reportagem; Narração em <i>off</i> – oculta] Murilo Ribeiro: <i>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 responsável pelo principal projeto de aplicação da educação nos meios audiovisuais: o Instituto Nacional de Cinema Educativo.</i>	Arquivo (posição em vídeo: canto direito e abaixo).	-	Com fundo musical. Fotos de Getúlio Vargas ao lado de militares, desfiles, manifestações. Vídeo de Edgar Roquette-Pinto, mostra de caricaturas, fotos e prefácios da história do Instituto Nacional de Cinema Educativo.	Vários Vários
13	[Depoimento] André Di Mauro: <i>Então o Instituto Nacional de Cinema Educativo, ele nasceu em 1936. O Ministro Gustavo Capanema, na época era Ministro da Educação e da Saúde, ‘é...’, e ele convidou Edgar Roquette-Pinto, cineasta, antropólogo e amigo do Humberto Mauro pra criação desse Instituto.</i>	André Di Mauro – ator e escritor (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).	Um cômodo – ao fundo parede branca com divisórias removíveis (madeira compensada).	Sem música. André sentado. Fala olhando ligeiramente à esquerda da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC
14	[Depoimento] Sheila Schvarzman: <i>Mas claro que vai ser só no momento que se tem um governo com 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 importante inclusive que é Humberto Mauro.</i>	Sheila Schvarzman – professora da Anhembi Morumbi (posição em vídeo: centro/esquerda e abaixo).	Escritório em casa. Ao fundo duas estantes com muitos livros, escrivaninha, luminária e papéis.	Sem música. Sheila sentada em um sofá com almofadas à mostra. Alterna o olhar ora diretamente para a câmera ora ligeiramente à sua esquerda (entrevistadora oculta).	PM PC
15	[Reportagem; Narração em <i>off</i> – oculta] Murilo Ribeiro: <i>Inspiração para uma geração de cineastas brasileiros, Humberto Mauro é o pioneiro da história do cinema no Brasil. Clássicos como “Ganga Bruta” de 1933 e “O Descobrimento do Brasil” de 1937, mostravam o estilo inovador do cineasta para a época.</i>	<i>Ganga Bruta</i> , 1933. Direção: Humberto Mauro. (posição em vídeo: centro/esquerdo e abaixo). <i>O Descobrimento do Brasil</i> , 1937. Direção: Humberto Mauro. (posição em vídeo: centro/esquerdo e abaixo).	-	Com fundo musical. Fotos de Humberto Mauro e suas produções televisivas (em preto e branco). Trechos dos filmes “Ganga Bruta” e “O Descobrimento do Brasil”.	Vários Vários
16	[Depoimento] André Di Mauro: <i>Ele sempre foi voltado para a realidade brasileira, ‘né...’, ele sempre falava que o mais importante de se mostrar era o “ser</i>	-	Um cômodo – ao fundo parede branca com divisórias removíveis (madeira compensada).	Sem música. André sentado. Fala olhando ligeiramente à esquerda da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC

	<i>humano brasileiro”. Então dentro disso a gente tem uma obra vasta de filmes que buscam esta identidade, ‘né...’, busca da identidade não só a nível dos temas mas também a nível da estética.</i>				
17	[Reportagem; Narração em off – oculta] <i>Murilo Ribeiro: E foi no Instituto Nacional de Cinema, entre 1936 e 1964, que o cineasta produziu a maior quantidade de filmes na sua carreira. Das cerca de 400 obras produzidas pelo Instituto, Humberto Mauro foi responsável pela direção de mais da metade, entre curtas e longas metragens. Alguns filmes marcaram a estreia do Brasil em festivais cinematográficos internacionais: Biologia, História, Literatura e Cultura Brasileira são algumas das temáticas presentes nas produções.</i>	<i>Brasilianas nº 2 – Azulão e o Pinhal, 1948. Direção: Humberto Mauro. (posição em vídeo: centro/esquerdo e abaixo). Vitória-Régia, 1937. Direção: Humberto Mauro. (posição em vídeo: centro/esquerdo e abaixo).</i>	-	Com fundo musical. Trechos dos filmes, trilhas sonoras e dos diálogos dos filmes de Humberto Mauro: “Brasilianas nº 2 – Azulão e o Pinhal” e “Vitória-Régia”.	Vários
18	[Depoimento] <i>Sheila Schvarzman: Então ele vai, ‘é...’, ajudar o Brasil a fazer campanha de higiene, ‘é...’, o Brasil rural, ele tem um apego muito grande pelas raízes dele rurais, então ele vai trabalhar e é quando surgem as conhecidíssimas “Brasilianas” dele que são, ‘né...’, videoclipes que ele já inventa naquela época com as músicas de roda, ‘é...’, e músicas tradicionais brasileiras.</i>	-	Escritório em casa. Ao fundo duas estantes com muitos livros, escrivaninha, luminária e papéis.	Sem música. Sheila sentada em um sofá com almofadas à mostra. Alterna o olhar ora diretamente para a câmera ora ligeiramente à sua esquerda (entrevistadora oculta).	PM PC
19	[Reportagem – trecho do filme com trilha sonora]	<i>Brasilianas nº 2 – Azulão e o Pinhal, 1948. Direção: Humberto Mauro. (posição em vídeo: centro/esquerdo e abaixo).</i>	-	Trecho do filme com trilha sonora: “Brasilianas nº 2 – Azulão e o Pinhal”.	Vários
20	[Depoimento] <i>Sheila Schvarzman: Aí você tem também a vantagem no Brasil de ter um diretor como Humberto Mauro a quem o Roquette-Pinto dá liberdade, porque você pode notar nos filmes; os filmes têm sempre um começo, onde se tem uma biografia toda... ‘Machado de Assis nasceu...’, pomposa, excepcional. Claro, Machado de Assis é um grande homem, etc. Depois vai o Mauro e pega um conto do Machado de Assis e transforma ele numa narrativa fílmica muito gostosa.</i>	-	Escritório em casa. Ao fundo duas estantes com muitos livros, escrivaninha, luminária e papéis.	Sem música. Sheila sentada em um sofá com almofadas à mostra. Alterna o olhar ora diretamente para a câmera ora ligeiramente à sua esquerda (entrevistadora oculta).	PM PC

21	<p>[Reportagem – trecho do filme com trilha sonora]</p> <p>[Reportagem – indicação do roteiro]</p>	<p><i>Brasilianas nº 5 – Cantos de Trabalho</i>, 1954. Direção: Humberto Mauro. (posição em vídeo: centro/esquerdo e abaixo).</p> <p>Roteiro – Karla Freire (posição em vídeo: centro/esquerdo e abaixo).</p>	-	<p>Trecho do filme com trilha sonora: “Brasilianas nº 5 – Cantos de Trabalho”.</p>	Vários
22	<p>[Vinheta – chamada musical rápida]</p> <p>[Estúdio]</p> <p>Bárbara Pereira (apresentadora): <i>Em 1967 foi ao ar a primeira emissora educativa do país, a TV Universitária de Pernambuco.</i></p> <p>Bárbara Pereira (apresentadora): <i>Nesse mesmo ano foi criada a Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa no Rio de Janeiro.</i></p> <p>Murilo Ribeiro (apresentador): <i>A Fundação era mais um passo para a realização do sonho de pioneiros como Gilson Amado e Roquette-Pinto – a criação de uma TV educativa de alcance nacional.</i></p> <p>Bárbara Pereira (apresentadora): <i>A experiência da TV Educativa do Rio de Janeiro merece um capítulo especial no programa de hoje.</i></p> <p>Bárbara Pereira (apresentadora): <i>Uma história contada por quem viveu e participou da criação de um projeto que unia educação e tecnologia.</i></p>	-	<p>Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa e painel de madeira.</p> <p>Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa.</p> <p>Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa e painel de madeira.</p>	<p>Arte gráfica com fundo musical (faixas em movimentação com as cores do programa).</p> <p>Sem música.</p> <p>Bárbara sozinha e em pé fala diretamente para a câmera.</p> <p>Apresentadores em pé e lado a lado. Bárbara à esquerda do vídeo e Murilo à direita do vídeo. Ambos falam diretamente para a câmera.</p> <p>Bárbara sozinha e em pé fala diretamente para a câmera.</p>	- PMF PA/ PMG PD PA/ PMG PD PMF
23	<p>[Reportagem; Narração em off – oculta]</p> <p>Narradora: <i>A história da TV educativa começa na era Vargas, mais precisamente em 1952. Foi quando um grupo liderado por Edgar Roquette-Pinto conseguiu a outorga de um canal de televisão no Rio de Janeiro. Mas esse projeto foi interrompido com a cessão do Canal 2 à então TV Excelsior no governo Juscelino Kubitschek. E foi no mesmo Canal 2 que o sonho de pioneiros como Roquette-Pinto e Fernando Tude de Souza se concretizaria em pleno governo militar. Sob a direção do professor Gilson Amado surgia em 1967 a Fundação Centro Brasileiro de</i></p>	<p>Arquivo (posição em vídeo: lado direito e abaixo).</p>	-	<p>Com fundo musical.</p> <p>Fotos de Getúlio Vargas discursando ao lado de militares. Vídeo de reunião de Vargas com dirigentes.</p> <p>Fotos de Edgar Roquette-Pinto, TV Excelsior, Juscelino Kubitschek.</p> <p>Vídeo de Roquette-Pinto concedendo entrevista (preto e branco), Foto de Fernando Tude de Souza.</p>	Vários Vários Vários

	<i>Televisão Educativa. A pesquisadora Liana Milanez e o ex-coordenador do sistema nacional de radiodifusão educativa Alexandre Fradkin, lembram de um episódio marcante na história da radiodifusão educativa brasileira.</i>			Vídeo do professor Gilson Amado na TV e os bastidores de sua produção televisiva.	Vários
24	[Depoimento] <i>Liana Milanez: Porque aí em 70 vem o MOBREAL, que determina que as emissoras de rádio e televisão devem dedicar um pedaço da sua programação pra programas educativos.</i>	Liana Milanez – jornalista (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).	Estúdio de radio/teledifusão.	Sem música. Liana sentada. Fala olhando ligeiramente à esquerda da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC
25	[Depoimento] <i>Alexandre Fradkin: O MEC baixou uma portaria que ficou conhecida pelo número dela, 408 – Portaria 408/70 – que era uma portaria que obrigava as emissoras comerciais de televisão, todas teriam que transmitir 5 horas semanais de programas educativos. Ora, naquela época como agora nenhuma emissora comercial tinha programa educativo. ‘Hã...’, então este Centro de Produção, que foi criado pelo Dr. Gilson Amado, e que foi encampado pelo MEC também, esse centro de produção começou a produzir programas para ‘o...’, para cumprir esses horários obrigatórios nas TV’s comerciais.</i>	Alexandre Fradkin – assessor da TV Brasil (posição em vídeo: centro/esquerdo e abaixo).	Sala de aula ou auditório de projeção de vídeo. Ao fundo uma parede marrom, na quina uma TV tela plana em um suporte móvel e à direita do vídeo uma tela de projeção.	Sem música Alexandre sentado. Ora fala diretamente para a câmera ora olha ligeiramente à direita da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC
26	[Reportagem; Narração em off – oculta] <i>Narradora: E o primeiro programa produzido por este Centro de Produção foi a novela educativa “João da Silva.”</i>	-	-	Com fundo musical. Trechos da novela com áudio (diálogos dos personagens).	Vários
27	[Depoimento] <i>Alexandre Fradkin [narração em off]: Aqui no Rio por exemplo a primeira televisão que transmitiu o “João da Silva” foi a TV Tupi.</i> [Corte] <i>Depois a TV Globo começou a transmitir também e finalmente, quando a TVE, em 1973, recebeu a outorga do Canal 2 do Rio de Janeiro, aí sim, o Centro Brasileiro de Televisão Educativa começou a se estruturar para assumir esse canal e foi o que aconteceu.</i>	- -	- Sala de aula ou auditório de projeção de vídeo. Ao fundo uma parede marrom, na quina uma TV tela plana em um suporte móvel e à direita do vídeo uma tela de projeção.	Continuação dos trechos da novela “João da Silva”. [Corte] Sem música. Alexandre sentado. Ora fala diretamente para a câmera ora olha ligeiramente à direita da câmera (entrevistadora oculta).	Vários PM PC
28	[Reportagem; Narração em off – oculta] <i>Narradora: Em 1975 finalmente a TV Educativa entrou no ar como canal aberto.</i>	-	-	Com fundo musical. Vídeo de câmeras, antenas de transmissão, sala de controle de imagem e som e televisões.	Vários

<p>29</p>	<p>[Depoimento]</p> <p>Liana Milanez: <i>Os objetivos eram projetos educativos, 'né...', ela começa assim, começa com aulas didáticas e criativas e meio improviso, nos primeiros passos da TV Educativa.</i></p> <p>[Corte] <i>Ela era uma "cabeça de gente" fantástica, porque ela gerava programação pra todas as emissoras do país, e o mais bonito é que ela fez um trabalho 'de...' consolidando isso com a participação dessas outras emissoras, estimulando para que tivessem essas outras emissoras produções; que essas produções entrassem dentro de um circuito em que se partilhassem com todos os outros. Era um jeito, era meio que mostrar um pouco do mosaico cultural brasileiro.</i></p>	<p>-</p> <p>-</p>	<p>Estúdio de radio/teledifusão.</p> <p>Estúdio de radio/teledifusão.</p>	<p>Sem música.</p> <p>Liana sentada. Fala olhando ligeiramente à esquerda da câmera (entrevistadora oculta).</p> <p>[Corte] Liana sentada. Fala olhando ligeiramente à esquerda da câmera (entrevistadora oculta).</p>	<p>PMF</p> <p>PM PC</p>
<p>30</p>	<p>[Reportagem; Narração em off – oculta]</p> <p>Narradora: <i>A produção de programas educativos logo se tornou uma das principais marcas do canal.</i></p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>Com fundo musical.</p> <p>Trechos de programas educativos em sala de aula com abertura do áudio dos diálogos.</p>	<p>Vários</p>
<p>31</p>	<p>[Depoimento]</p> <p>Alexandre Fradkin: <i>O "Qualificação Profissional" era um programa cuja audiência era de 50%.</i></p>	<p>-</p>	<p>Sala de aula ou auditório de projeção de vídeo. Ao fundo uma parede marrom, na quina uma TV tela plana em um suporte móvel e à direita do vídeo uma tela de projeção.</p>	<p>Sem música</p> <p>Alexandre sentado. Ora fala diretamente para a câmera ora olha ligeiramente à direita da câmera (entrevistadora oculta).</p>	<p>PM PC</p>
<p>32</p>	<p>[Reportagem; Narração em off – oculta]</p> <p>Narradora: <i>Além do programa "Qualificação Profissional", produções como "Onda Viva" conquistavam o público de professores.</i></p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>Com fundo musical.</p> <p>Trechos dos programas "Qualificação Profissional" e "Onda Viva".</p>	<p>Vários</p>
<p>33</p>	<p>[Depoimento]</p> <p>Alberto Tornaghi: <i>Foi o primeiro que eu vi que tinha essa conjugação de diversos meios, diversas mídias pra chegar aos vários lugares do Brasil por meio que puder e que fosse possível.</i></p>	<p>Alberto Tornaghi – pesquisador – UNESA (posição em vídeo: centro/esquerdo e abaixo).</p>	<p>Sala de estar de casa. Ao fundo uma rede, porta aberta para acesso a um cômodo com plantas em vasos (folhagens verdes).</p>	<p>Sem música.</p> <p>Alberto sentado em uma poltrona. Fala olhando ligeiramente à esquerda da câmera (entrevistadora oculta).</p>	<p>PM PC</p>
<p>34</p>	<p>[Reportagem; Narração em off – oculta]</p> <p>Narradora: <i>A TVE Brasil permaneceu no ar até 2007 quando passou a integrar a rede de emissoras da EBC com o nome de TV Brasil.</i></p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>Com fundo musical.</p> <p>Logotipos da TVE e TV Brasil.</p>	<p>PP/ MC-up</p>

	[Reportagem – indicação do roteiro]	Roteiro – Karla Freire (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).			
35	[Vinheta – chamada musical rápida] [Estúdio] Murilo Ribeiro (apresentador): <i>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.</i> Bárbara Pereira (apresentadora): <i>Ao todo foram produzidos 100 capítulos, mas “João da Silva” era mais que um folhetim eletrônico, era também um curso voltado para a alfabetização de adultos.</i> Murilo Ribeiro (apresentador): <i>No início do projeto cerca de 11.000 estudantes acompanharam o curso.</i> Murilo Ribeiro (apresentador): <i>Uma história que você vai conhecer melhor na reportagem.</i>	- - - -	Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa. Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa e painel de madeira.	Arte gráfica com fundo musical (faixas em movimentação com as cores do programa). Sem música. Apresentadores em pé e lado a lado. Bárbara à esquerda do vídeo e Murilo à direita do vídeo. Ambos falam diretamente para a câmera. Murilo sozinho e em pé fala diretamente para a câmera.	- PA/ PMG PD PA/ PMG PD PA/ PMG PD PMF
36	[Reportagem; Narração em off – oculta] Narradora: <i>Quando se ouvia a abertura da novela muita gente corria para frente da televisão para assistir ao esperado capítulo. E não pense que essa trama era de uma novela de suspense ou de intrigas; era sim a história de um trabalhador semianalfabeto que saiu da cidade de Caruaru em Pernambuco para tentar a vida no Rio de Janeiro. Um enredo que servia de pano de fundo para um curso, e o resultado foi a primeira novela educativa brasileira.</i> [Trecho sem narração] Narradora: <i>Produzida pela Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, a novela tinha o objetivo de alfabetizar e formar pessoas por todo país. Já que de acordo com o CENSO de 1970, existiam no Brasil cerca de 21 milhões de analfabetos com mais de 10 anos de idade. O projeto educativo, reconhecido pelo Júri Internacional do prêmio “Japão” em 1973.</i>	Arquivo (posição em vídeo: lado direito e abaixo). -	- -	Trechos da novela “João da Silva” com trilha sonora. Trecho da vinheta de abertura da novela: trilha sonora mais agitada (tambores). Sombras – efeito de uma mulher dançando. Trechos da novela “João da Silva” com trilha sonora.	Vários Vários Vários

37	[Depoimento] Alexandre Fradkin [narração em off]: “João da Silva”. [Corte] <i>Sem dúvida alguma foi um marco na história da televisão, tão importante que ele ganhou um prêmio, que era o prêmio maior em âmbito mundial para televisões educativas.</i>	Alexandre Fradkin – assessor da TV Brasil (posição em vídeo: centro/esquerdo e abaixo).	- Sala de aula ou auditório de projeção de vídeo. Ao fundo uma parede marrom, na quina uma TV tela plana em um suporte móvel e à direita do vídeo uma tela de projeção.	Continuação dos trechos da novela. [Corte] Sem música. Alexandre sentado. Ora fala diretamente para a câmera ora olha ligeiramente à direita da câmera (entrevistadora oculta).	Vários PM PC
38	[Reportagem; Narração em off – oculta] Narradora: <i>A primeira transmissão da novela “João da Silva” foi em 1973 na TV Rio. Logo depois a TV Tupi e a TV Globo e emissoras de Recife e Porto Alegre, Manaus e Macapá, transmitiram o programa que ficou no ar durante 8 anos.</i>	-	-	Com fundo musical. Trechos da novela “João da Silva”.	Vários
39	[Depoimento] Liana Milanez [narração em off]: <i>Ela incluía todos os conhecimentos, experiências familiares e do cotidiano da vida de um trabalhador, transpondo-se para uma educação...</i> [Corte] <i>Isso era acompanhado com cadernos do MEC e que faziam complementos dos ensinamentos dessa novela, ‘né...’. Pra montar essa primeira novela eles fizeram pesquisas em canteiros de obras, em entidades profissionais, em famílias pra entender o cotidiano de um trabalhador, e ver que tipo de conhecimento, como é que eles podiam contribuir pra alfabetização daqueles trabalhadores, ‘né...’.</i>	Liana Milanez – jornalista (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).	- Estúdio de radio/teledifusão.	Continuação dos trechos da novela. [Corte] Sem música. Liana sentada. Fala olhando ligeiramente à esquerda da câmera (entrevistadora oculta).	Vários PM PC
40	[Depoimento] Fernando Pamplona: <i>Mas no aplicar o “João da Silva” e dos que acompanharam e receberam o caderno do MEC, receberam ‘o...’, o livro de apoio, 95% foram aprovados na prova do supletivo, aí foi um estouro.</i>	Fernando Pamplona – cenógrafo (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).	Escritório de empresa (divisão por cubículos) – ao fundo muitas mesas com papéis, canetas, monitores de computador, outros cubículos com computadores. Janelas (ao fundo) e uma porta de vidro (à direita do vídeo).	Sem música. Fernando sentado. Fala olhando ligeiramente à esquerda da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC
41	[Reportagem; Narração em off – oculta] Narradora: <i>Um programa inovador para a época dirigido pelo renomado Jaci Campos e produzido por Fernando Pamplona.</i>	-	-	Com fundo musical. Trechos da novela “João da Silva” (representação de uma sala de aula).	Vários
42	[Depoimento]				

	<p>Fernando Pamplona [narração em off]: <i>Era um pedagogo, era um iluminador, era um técnico em cinema – o Jaci...</i></p> <p>[Corte] <i>E eu fui assumir, obrigado a assumir uma coisa que eu nunca tinha feito, que era a produção ‘do...’, mas era porque, era tudo no campo idealista.</i></p>	-	-	<p>Continuação dos trechos da novela.</p> <p>[Corte] Sem música. Fernando sentado. Fala olhando ligeiramente à esquerda da câmera (entrevistadora oculta).</p>	Vários
43	<p>[Reportagem; Narração em off – oculta]</p> <p>Narradora: <i>Novela em que muitos nomes, hoje conhecidos da televisão, fizeram os seus primeiros trabalhos.</i></p> <p>[Corte] <i>O ator Nelson Xavier, que viveu o personagem “João da Silva” foi um deles.</i></p>	-	-	<p>Com fundo musical.</p> <p>Trechos da novela “João da Silva”: protagonista conversando.</p> <p>[Corte] Imagens do ator Nelson Xavier – ao fundo folhagem verde densa (em muro ou suporte).</p>	Vários
44	<p>[Depoimento]</p> <p>Nelson Xavier: <i>Eu tinha medo! Fazia cinema, mas tinha medo ‘de...’, a televisão era “deste tamanho”, não era essa caixinha não! Era um “caixote daquele tamanho”. Eu tinha medo!</i></p>	Nelson Xavier – ator exclusivo da Rede Globo (posição em vídeo: lado esquerdo abaixo).	Jardim de casa ou apartamento (cobertura/área comum). Ao fundo folhagem verde (muitas samambaias e pequenas flores roxas).	Nelson sentado. Fala olhando ligeiramente à esquerda da câmera (entrevistadora oculta). Ao dizer “desse tamanho”, abre os braços para enfatizar.	PM PC
45	<p>[Reportagem; Narração em off – oculta]</p> <p>Narradora: <i>Um personagem que vai ficar na memória de muita gente.</i></p>	-	-	<p>Com fundo musical.</p> <p>Trecho da novela “João da Silva”.</p>	Vários
46	<p>[Depoimento]</p> <p>Nelson Xavier: <i>Nas ruas as pessoas ‘hã...’, demonstravam gostar muito. Até hoje dizem...</i></p> <p>[Corte – narração em off] <i>Ah! Eu vi “João da Silva”! Nossa, foi um marco na minha vida, ‘tal...’.</i></p> <p>[Corte – abertura do áudio do trecho da novela “João da Silva”] João (Nelson Xavier): <i>Eu vim pedir um favor pra você!</i> Maria Clara (Suely Franco): <i>Peça!</i> João (Nelson Xavier): <i>‘Se’ seria capaz de me dar umas aulas fora do curso?</i></p> <p>[Reportagem – indicação do roteiro]</p>	-	Jardim de casa ou apartamento (cobertura/área comum). Ao fundo folhagem verde (muitas samambaias e pequenas flores roxas).	<p>Sem música.</p> <p>Nelson sentado. Fala olhando ligeiramente à esquerda da câmera (entrevistadora oculta). Ao dizer “desse tamanho”, abre os braços para enfatizar.</p> <p>[Corte] Trecho da novela “João da Silva”.</p> <p>[Corte] João (Nelson Xavier) se posiciona atrás da mesa à esquerda, Maria Clara (Suely Franco), à direita ao lado da lousa.</p>	PM PC
		Roteiro – Karla Freire (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).	-	-	Vários

47	[Vinheta – chamada musical rápida]	-	-	Arte gráfica com fundo musical (faixas em movimentação com as cores do programa).	-
	[Estúdio]	-	Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa e painel de madeira.	Murilo sozinho e em pé fala diretamente para a câmera.	PMF
	Murilo Ribeiro (apresentador): <i>A nossa viagem pela história da educação da televisão educativa no país continua depois do intervalo.</i>	Estamos apresentando: Salto para o Futuro (posição em vídeo: centro e acima).	-	Arte Gráfica – logotipo completo com tema musical de chamada do programa.	-

PROGRAMA: SALTO PARA O FUTURO			EMISSORA: TV ESCOLA		
Data e Horário de Exibição: 28/11/2011 – 17h			Bloco: 02 de 03		
Série: TV e Educação - capítulos de uma história			Episódio: PGM1 – A TV educativa entra no ar		
CATEGORIA: Educativo		GÊNERO: Educativo	FORMATO: Telejornal		
Cena	Falas/Declarações	Legenda	Cenário	Imagens/Sons	Plano
48	[Vinheta do programa]	Voltamos a apresentar: Salto para o Futuro (posição em vídeo: centro).	-	Arte Gráfica – logotipo completo com tema musical de chamada do programa.	-
	[Estúdio]			Sem música.	
	Bárbara Pereira (apresentadora): <i>Segunda-feira, 1º de agosto de 1991, às 19 horas entrava no ar a primeira edição do “Jornal da Educação: edição do professor”. Era um programa educativo pioneiro em que os professores podiam participar ao vivo.</i>	Bárbara Pereira (posição em vídeo: centro/esquerdo e abaixo).	Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa e painel de madeira (à esquerda do vídeo).	Bárbara sozinha e em pé fala diretamente para a câmera.	PMF
	Murilo Ribeiro (apresentador): <i>No ano seguinte o “Jornal da Educação: edição do professor” mudou de nome, passou a se chamar “Um Salto para o Futuro”.</i>	Murilo Ribeiro (posição em vídeo: centro/esquerdo e abaixo).	Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa e painel de madeira (à direita do vídeo).	Murilo sozinho e em pé fala diretamente para a câmera.	PMF
	Bárbara Pereira (apresentadora): <i>E entre os anos de 1991 e 1997, cerca de 1 milhão de professores participaram das atividades de formação promovidas pelo programa em diversos telepostos em todo o país.</i>	-	Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa e painel de madeira (à esquerda do vídeo).	Bárbara sozinha e em pé fala diretamente para a câmera.	PMF
	Murilo Ribeiro (apresentador): <i>Ao longo de duas décadas o “Salto para o Futuro” já mudou cenário, teve diferentes formatos e apresentadores, mas manteve um compromisso fundamental: discutir os principais temas da educação brasileira.</i>	-	Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa e painel de madeira (à direita do vídeo).	Murilo sozinho e em pé fala diretamente para a câmera.	PMF
49	[Vinheta da reportagem “Linha do Tempo”]	Linha do Tempo (posição em vídeo: centro e abaixo).	-	Arte gráfica com fundo musical.	-
	[Reportagem; Narração em off - oculta]		-	Com fundo musical.	

	<p>Bárbara Pereira: <i>Foi nos anos 90 que o mundo viu o fim da “Guerra Fria”, o tetracampeonato do Brasil em uma Copa do Mundo e a clonagem da ovelha Dolly. Nessa mesma década, a AIDS, ainda sem tratamento eficaz, vitimava Fred Mercury e Cazuza. E foi ali, bem no começo desses agitados anos que entrou no ar o “Jornal da educação: edição do professor”.</i></p> <p>[Corte – abertura do áudio de um trecho do programa “Jornal da Educação: edição do professor”] Apresentadora: <i>Boa noite! Está começando agora o “Jornal da Educação: edição do professor”. Seu objetivo é promover a atualização do magistério das séries iniciais do ensino fundamental.</i></p> <p>[Corte] Bárbara Pereira: <i>Naquela segunda-feira, 1º de agosto de 1991, era a primeira vez no Brasil que o campo da educação utilizava meios de comunicação de maneira interativa...</i></p> <p>[Corte - abertura do áudio de um trecho do programa “Jornal da Educação: edição do professor”] Por telefone, a professora Sônia Venâncio do Ceará: <i>Qual a importância da linguagem oral como instrumento de comunicação entre os povos?</i> Apresentadora: <i>A professora entendeu perfeitamente?</i> Professora convidada: <i>Entendi. Boa noite Ceará!</i> Professora Sônia Venâncio: <i>Boa noite!</i> Professora convidada: <i>É um prazer estar aqui respondendo sua pergunta professora ...</i></p>	<p>Arquivo (posição em vídeo: lado direito e abaixo).</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>-</p> <p>Bancada de telejornal. Ao fundo letreiro azul sobreposto a uma parede azul claro.</p> <p>-</p> <p>Bancada de telejornal. Ao fundo letreiro azul sobreposto a uma parede azul claro.</p> <p>Bancada de telejornal. Ao fundo parede ou painel com faixas nas cores bege, cinza e marrom.</p>	<p>Pessoas subindo no muro de Berlim em protesto, comemoração da seleção brasileira de futebol, a ovelha Dolly em um curral, estação de metrô, fotos de Fred Mercury e de Cazuza.</p> <p>Trechos do programa “Jornal da Educação: edição do professor”.</p> <p>[Corte] Trecho com áudio do programa “Jornal da Educação: edição do professor”.</p> <p>Continuação do trecho do programa sem áudio.</p> <p>[Corte] Apresentadora sentada à esquerda do vídeo e olhando diretamente para a câmera enquanto ouve a telespectadora pelo telefone. À direita, uma projeção de vídeo representando o Estado do Ceará.</p> <p>A apresentadora se dirige à professora convidada. A professora convidada sentada e olhando diretamente para a câmera.</p>	<p>Vários</p> <p>Vários</p> <p>PG PA/ PMG PM PMF</p> <p>PMF</p> <p>PM</p> <p>PM PMF</p>
50	[Depoimento]	<p>Regina de Assis – educadora (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).</p>	<p>Sala de estar de uma casa. À esquerda do vídeo sobre uma mesa, um vaso com flores rosas. Ao fundo, à esquerda, estante com livros e fotografias. À direita, parede com quadro (fotografia ou pintura) e duas árvores de pequeno porte encostadas na parede.</p>	<p>Sem música.</p> <p>Regina sentada e olhando ligeiramente à direita da câmera (entrevistadora oculta).</p>	<p>PM PC</p>
51	[Depoimento]			<p>Sem música.</p>	

	Terezinha Saraiva: <i>No dia 01 de agosto de 91, a Fundação Roquette-Pinto colocou no ar o primeiro programa da série “Jornal da Educação: edição do professor”.</i>	Terezinha Saraiva – educadora (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).	Escritório ou Sala de Reunião. Ao fundo uma bancada com troféus, prêmios e barras comemorativas.	Terezinha sentada e olhando ligeiramente à direita da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC
52	[Reportagem; Narração em off - oculta] Bárbara Pereira: <i>E se hoje é possível votar na enquete do site, manda perguntas online e deixar recados no fórum do programa, na época da estreia os professores ainda não contavam com essas formas de comunicações.</i> [Corte] Bárbara Pereira: <i>Nada que impedisse que eles participassem a distância.</i>	-	-	Com fundo musical. Imagens do site do programa “Salto para o Futuro” sendo utilizado: fórum, votação em enquete e perguntas online. [Corte] Com fundo musical. Trecho do programa “Jornal da Educação”. Apresentadora sentada à direita do vídeo. À esquerda uma tela com imagem de uma participante. Ao fundo, no centro, uma televisão com fundo azul.	PP/ MC-up PMF PD
53	[Depoimento] Terezinha Saraiva: <i>Eram telessalas, ‘né...’, com presença de um olhador educacional de aprendizagem que permanecia na sala durante a emissão do programa e continuava depois por mais uma hora, e diariamente a Fundação Roquette-Pinto mandava, via fax; naquele tempo nosso não tínhamos as facilidades que hoje vocês tem aqui; nós mandávamos via fax um boletim chamado “Jornal do Professor”.</i>	-	Escritório ou Sala de Reunião. Ao fundo uma bancada com troféus, prêmios e barras comemorativas.	Sem música. Terezinha sentada e olhando ligeiramente à direita da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC
54	[Depoimento] Regina de Assis: <i>Então nós ancorávamos o programa aqui do Rio apoiados no telefone e no fax.</i>	-	Sala de estar de uma casa. À esquerda do vídeo sobre uma mesa, um vaso com flores rosas. Ao fundo, à esquerda, estante com livros e fotografias. À direita, parede com quadro (fotografia ou pintura) e duas árvores de pequeno porte encostadas na parede.	Sem música. Regina sentada e olhando ligeiramente à direita da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC
55	[Reportagem; Narração em off - oculta] Bárbara Pereira: <i>Alberto Tornaghi participou dessa primeira fase do programa. Formado em física e com experiência no ramo editorial científico, ele confessa que num primeiro momento resistiu a novidade...</i>	-	Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa.	Com fundo musical. Alberto sentado conversando com a entrevistadora (oculta). Olha ligeiramente para o lado esquerdo da câmera.	Vários
56	[Depoimento]			Sem música.	

	<p>Alberto Tornaghi: <i>Formação de professores pela televisão! Não, não dá certo! Não, mas dá certo! Não, não dá certo! Pra formação de professores tem que..., tem que pegar, tem que sentir o cheiro, a gente tem que saber um com o outro, olhar “olho no olho”. E ficou essa brincadeira no telefone; eram várias vezes até que um dia a Heloisa me ligou e disse: “oh Tornaghi, você é cientista ‘né...’? Trabalha com ciência viva, escreveu sobre ciência pra gente e ‘tá’ dizendo que não funciona uma coisa que você não conhece? Ah! Tá bom, obrigada! Desligou o telefone (risos). Eu fiquei envergonhado, e “opa, é verdade”! Telefonei pra ela de volta: “to indo aí, deixa...vamos ver como é que é...esse negócio”.</i></p>	<p>Alberto Tornaghi – pesquisador – UNESA (posição em vídeo: centro/esquerdo e abaixo).</p>	<p>Sala de estar de casa. Ao fundo uma rede, porta aberta para acesso a um cômodo com plantas em vasos (folhagens verdes).</p>	<p>Alberto sentado em uma poltrona. Fala olhando ligeiramente à esquerda da câmera (entrevistadora oculta).</p>	<p>PM PC</p>
57	<p>[Reportagem; Narração em off - oculta]</p> <p>Bárbara Pereira: <i>E ele gostou do que viu, tanto que em pouco tempo sugeriu que o programa contasse com a participação dos professores de maneira mais efetiva por meio de vídeos.</i></p>	-	-	<p>Com fundo musical.</p> <p>Trechos da apresentação de Tornaghi no programa “Jornal da Educação”.</p>	Vários
58	<p>[Depoimento]</p> <p>Alberto Tornaghi: <i>E a gente chegou a ‘botar’ uma porção de vídeos que vieram do campo no ar, isso foi uma experiência muito bacana também, quer dizer, deixou de ser..., o especialista deixou de ser o cara que ‘tá’ aqui... ‘né...’, na capital falando, ‘é...’, todos são especialistas de alguma forma e isso começa a permitir..., criar uma rede, espriar uma rede...foi fundo isso? Não, fomos até o nível que era possível mas, muda um pouco essa ideia de que a verdade ‘tá’ com o sujeito que ‘tá’ aqui na TV. Não! ‘né...’, fazer..., quem é que sabe dar aula na escola de Quixadá? O professor de Quixadá.</i></p>	-	<p>Sala de estar de casa. Ao fundo uma rede, porta aberta para acesso a um cômodo com plantas em vasos (folhagens verdes).</p>	<p>Sem música.</p> <p>Alberto sentado em uma poltrona. Fala olhando ligeiramente à esquerda da câmera (entrevistadora oculta).</p>	PM PC
59	<p>[Reportagem; Narração em off - oculta]</p> <p>Bárbara Pereira: <i>Nessa primeira fase o “Jornal da Educação: edição do professor”, exibiu 93 programas, de segunda à sexta-feira com 30 minutos de duração. O programa ficou no ar com esse nome e formato até o dia 20 de dezembro de 1991, quando finalmente foi rebatizado. Começa, então, “Um Salto para o Futuro”.</i></p>	-	-	<p>Com fundo musical.</p> <p>Trechos do programa “Jornal da Educação: edição do professor”.</p> <p>Vinheta de abertura do programa “Um Salto para o Futuro”.</p>	Vários -
60	<p>[Depoimento]</p>			<p>Sem música.</p>	

	Terezinha Saraiva: <i>Esse nome começa em 92, eu não estava mais na Fundação Roquette-Pinto, tinha saído; e em meu lugar estava a professora Cleide Ramos.</i>	-	Escritório ou Sala de Reunião. Ao fundo uma bancada com troféus, prêmios e barras comemorativas.	Terezinha sentada e olhando ligeiramente à direita da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC
61	[Depoimento] Cleide Ramos: <i>É..., na verdade eu encontrei digamos, uma semente bem plantada 'né...'. Já há um início de trabalho com as tecnologias da época, com grupo de professores em 6 Estados, já utilizando satélite, já buscando um apoio com o impresso.</i>	Cleide Ramos – educadora (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).	Escritório ou sala de reuniões. Ao fundo persianas brancas e a esquerda do vídeo uma planta com folhagem verde.	Sem música. Cleide sentada. Fala olhando ligeiramente para o lado esquerdo da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC
62	[Reportagem; Narração em off - oculta] Bárbara Pereira: <i>Com o novo nome veio também um novo formato. Mudanças que alteraram também as formas de ver os processos educativos.</i>	-	-	Com fundo musical (tema do programa). Trechos do programa “Um Salto para o Futuro”.	Vários
63	[Depoimento] Cleide Ramos: <i>Eu acho que mudou em primeiro lugar o fato de nós habituados a professores a ouvir outros interpretando um texto de educação que não era apenas um texto dito por professor...</i> [Corte] <i>Eu acho que foi a grande mudança. Em seguida, nós ampliamos um pouquinho com a informática a chegada de documentos mais rapidamente e abrimos o espaço pra que o professor, ele sim, desse a palavra da pedagogia correta 'né...', de um aluno que ele tem, com quem ele trabalha e as formas com que ele poderia fazê-lo.</i>	- -	Escritório ou sala de reuniões. Ao fundo persianas brancas e a esquerda do vídeo uma planta com folhagem verde. Escritório ou sala de reuniões. Ao fundo persianas brancas e a esquerda do vídeo uma planta com folhagem verde.	Sem música. Cleide sentada. Fala olhando ligeiramente para o lado esquerdo da câmera (entrevistadora oculta). [Corte] Edição de vídeo. Cleide sentada. Fala olhando ligeiramente para o lado esquerdo da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC PM PC
64	[Reportagem; Narração em off - oculta] Bárbara Pereira: <i>Em 20 anos o programa mudou algumas vezes de formato, de apresentadores e de equipe, sem nunca esquecer a concepção original do projeto: acompanhar os rumos da educação brasileira.</i>	-	-	Com fundo musical. Trechos do programa “Salto para o Futuro”.	Vários
65	[Depoimento] Terezinha Saraiva: <i>E fiquei pensando: 20 anos! Que que significam 20 anos? Quando você pensa no tempo e no tempo do mundo, é muito pouco; mas quando você pensa no tempo e no tempo da gente, 20 anos é um pedaço grande da vida e ele passou sem que eu percebesse.</i>	-	Escritório ou Sala de Reunião. Ao fundo uma bancada com troféus, prêmios e barras comemorativas.	Sem música. Terezinha sentada e olhando ligeiramente à direita da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC
66	[Depoimento]			Sem música.	

	Cleide Ramos: <i>Eu acho que o “Salto” continua muito vivo, outras perspectivas no sentido da informação apareceram e o “Salto” pôde com o diálogo e com a tradição que tem realmente ajudar os professores nessas mudanças tão repentinas que nós vivemos, com essa quantidade enorme de instrumentos que a tecnologia vem nos oferecendo, mas sobretudo pela possibilidade de fazer pensar o trabalho de educação que se tem, ‘né...’, como missão nesse país.</i>	-	Escritório ou sala de reuniões. Ao fundo persianas brancas e a esquerda do vídeo uma planta com folhagem verde.	Cleide sentada. Fala olhando ligeiramente para o lado esquerdo da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC
67	[Reportagem – abertura do vídeo com trechos do programa “Um Salto para o Futuro”. [Reportagem – indicação do roteiro]	Roteiro – Camila Nin (posição em vídeo: lado esquerdo e baixo).	-	Trechos do programa “Salto para o Futuro” (sem áudio). Com fundo musical.	Vários
68	[Vinheta – chamada musical rápida] [Estúdio] Bárbara Pereira (apresentadora): <i>E parece que foi ontem! E parece que foi ontem também que foi criada a “TV Escola” E lá se vão 15 anos no ar.</i> Murilo Ribeiro (apresentador): <i>A primeira transmissão para todo Brasil foi no dia 04 de março de 1996. Hoje são 24 horas de uma programação diversificada.</i> Bárbara Pereira (apresentadora): <i>Vamos lembrar um pouco dessa história?</i>	- - -	- Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa. Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa e painel de madeira (à esquerda do vídeo).	Arte gráfica com fundo musical (faixas em movimentação com as cores do programa). Sem música. Apresentadores em pé e lado a lado. Bárbara à esquerda do vídeo e Murilo à direita do vídeo. Ambos falam diretamente para a câmera. Bárbara sozinha e em pé fala diretamente para a câmera.	- PA/ PMG PD PA/ PMG PD PMF
69	[Reportagem; Narração em off – oculta] Narradora: <i>Foi em 1996 que o Ministério da Educação criou a TV Escola. José Roberto Sadek foi um dos primeiros diretores do canal. Uma das principais preocupações era fugir da ideia de que um canal educativo tem uma programação muito didática.</i>	Arquivo (posição em vídeo: lado direito e abaixo).	-	Com fundo musical. Trechos da programação da TV Escola.	Vários
70	[Depoimento] José Roberto Sadek: <i>E na parte da estética nós optamos por um, ‘um...’, híbrido de projeto educativo que não tivesse cara de aula, que ao mesmo tempo fosse claramente educativo e que tivesse um parentesco com o documentário, que foi um pouco a</i>	José Roberto Sadek – diretor de TV (posição em vídeo: lado esquerdo e baixo)	Sala de projeção de vídeo. Ao fundo uma tela de projeção, a esquerda do vídeo um refletor pequeno com suporte lançando luz sobre o entrevistado (refletor típico de produção de televisão).	Sem música. Sadek sentado. Ora olha diretamente para câmera, ora à sua direita (entrevistadora oculta).	PM PC

	<i>linguagem que a gente estabeleceu na época. Quer dizer, não era ficção, não era uma aula filmada, não era uma aula decupada. Depois a gente até foi fazer programa desse jeito. Tinha..., eram híbrido de programas educativos com... uma pitada de... 'é...', programa, vamos dizer assim, de entretenimento, suave 'né...', de entretenimento e com o documentário.</i>		Cenário pouco iluminado dando ênfase a presença do refletor.		
71	[Reportagem; Narração em off – oculta] Narradora: <i>Com o canal no ar era preciso definir como seria o diálogo com uma parcela fundamental do público: os professores. Uma das estratégias usadas no início foi explicar aos educadores como o material exibido poderia ser utilizado.</i>	-	-	Com fundo musical. Trechos da programação da TV Escola.	Vários
72	[Depoimento] José Roberto Sadek: <i>A missão da TV 'tava' definida desde o começo: era para ser um material de apoio ao professor no seu cotidiano, na sala de aula. Então o grande trauma era explicar que a TV não era pra substituir professor, porque as histórias de TV educativa que tinha aqui no país era 'pro...'; TV substituindo professor. "Ah! Não tem professor? Liga a televisão aí que tem um cara falando!"</i>	-	Sala de projeção de vídeo. Ao fundo uma tela de projeção, a esquerda do vídeo um refletor pequeno com suporte lançando luz sobre o entrevistado (refletor típico de produção de televisão). Cenário pouco iluminado dando ênfase a presença do refletor.	Sem música. Sadek sentado. Ora olha diretamente para câmera, ora à sua direita (entrevistadora oculta).	PM PC
73	[Depoimento] Walmir Cardoso: <i>É..., o "como fazer" ele começou com um propósito que ainda a gente tem no programa, quer dizer: como usar a nossa grade de documentários...</i> [Corte – Narração em off] <i>Documentários produzidos no mundo todo para que eles possam auxiliar o professor dentro da sala de aula? Isso é um... grande desafio, já era um desafio na época porque os documentários não são fabricados, produzidos...</i> [Corte] <i>Para a escola, eles são produzidos como documentários! Então, como transformar esse material num material útil pro professor e pro estudante?</i>	Walmir Cardoso – apresentador (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo). - -	Quintal com folhagens verdes e flores brancas. Ao fundo folhas verdes e prédios. Quintal com folhagens verdes e flores brancas. Ao fundo folhas verdes e prédios.	Sem música. Walmir sentado. Fala ligeiramente a esquerda da câmera (entrevistadora oculta). [Corte] Abertura do vídeo com trechos dos documentários da TV Escola. [Corte] Walmir sentado. Fala ligeiramente a esquerda da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC Vários PM PC
74	[Reportagem; Narração em off – oculta] Narradora: <i>Perguntas que faziam parte da pauta do "Salto para o futuro" que já estava no ar havia 15 anos. E os debates sobre os mais</i>	-	-	Com fundo musical. Trechos da programação da TV Escola.	Vários

	<i>variados temas do cotidiano escolar passaram a fazer parte também da grade de programação do novo canal.</i>				
75	[Depoimento] José Roberto Sadek: <i>O “Salto” já tinha uma cara, um ano depois ou dois anos depois eu fui interferir no “Salto” também. Eu tive que fazer mudanças no “Salto”, várias pessoas que estão lá hoje estavam na minha época, mas eu demorei pra chegar no “Salto” porque eu tinha que cuidar do resto da TV.</i> [Corte] <i>Então aí a gente conseguia fazer uma ponte do “Salto” com o restante da programação.</i>	- - -	Sala de projeção de vídeo. Ao fundo uma tela de projeção, a esquerda do vídeo um refletor pequeno com suporte lançando luz sobre o entrevistado (refletor típico de produção de televisão). Cenário pouco iluminado dando ênfase a presença do refletor. - -	Sem música. Sadek sentado. Ora olha diretamente para câmera, ora à sua direita (entrevistadora oculta). [Corte] Abertura do vídeo com trechos do programa “Salto para o Futuro”.	PM PC Vários
76	[Depoimento] Walmir Cardoso: <i>Eu tenho um orgulho enorme de fazer TV Escola, eu adoro o trabalho que eu faço e eu acho que a gente tem que fazer mais e melhor; eu tenho certeza que essa, ‘essa...’ é a nossa meta e nós vamos conseguir fazer uma ‘tele...’, TV educativa cada vez mais voltada pro professor e pro público em geral.</i> [Corte – abertura do vídeo] [Indicação da Reportagem] [Reportagem – indicação do roteiro]	- - Reportagem – Karla Freire (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo). Roteiro – Camila Nin (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).	Quintal com folhagens verdes e flores brancas. Ao fundo folhas verdes e prédios. - - -	Sem música. Walmir sentado. Fala ligeiramente a esquerda da câmera (entrevistadora oculta). [Corte] Com fundo musical. Trechos da programação da TV Escola.	PM PC Vários
77	[Vinheta – chamada musical rápida] [Estúdio] Bárbara Pereira (apresentadora): <i>Depois de viajar pela história da TV Escola é hora de mais um intervalo.</i> Murilo Ribeiro (apresentador): <i>E no último bloco tem entrevista. Quem conversa com a gente é a Márcia Leite, gerente Nacional de Cultura do SESC.</i>	- - -	- Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa.	Arte gráfica com fundo musical (faixas em movimentação com as cores do programa). Sem música. Apresentadores em pé e lado a lado. Bárbara à esquerda do vídeo e Murilo à direita do vídeo. Ambos falam diretamente para a câmera.	- PA/ PMG PD PA/ PMG PD

	[Corte] <i>Márcia foi coordenadora pedagógica do “Salto” nos anos 90.</i>	-	Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa e painel de madeira (à direita do vídeo).	[Corte] Murilo sozinho e em pé fala diretamente para a câmera.	PMF
	[Corte – Depoimento] Márcia Leite: <i>O “Salto” foi um projeto que conseguiu por mais tempo garantir uma parceria entre MEC, Secretarias Estaduais e Secretarias Municipais de Educação, que é muito difícil.</i>	-	Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.	[Corte] Arte gráfica que simula o depoimento de Márcia como se estivesse enquadrado em uma espécie de moldura (quadro) na cor marrom. Márcia sentada. Fala olhando ligeiramente à esquerda da câmera (entrevistadora oculta).	PM PC
	[Vinheta do programa]	Estamos apresentando: Salto para o Futuro (posição em vídeo: centro e acima).	-	Arte Gráfica – logotipo completo com tema musical de chamada do programa.	-

PROGRAMA: SALTO PARA O FUTURO			EMISSORA: TV ESCOLA		
Data e Horário de Exibição: 28/11/2011 – 17h			Bloco: 03 de 03		
Série: TV e Educação - capítulos de uma história			Episódio: PGM1 – A TV educativa entra no ar		
CATEGORIA: Educativo		GÊNERO: Educativo	FORMATO: Telejornal		
Cena	Falas/Declarações	Legenda	Cenário	Imagens/Sons	Plano
78	[Vinheta do programa]	Voltamos a apresentar: Salto para o Futuro (posição em vídeo: centro).	-	Arte Gráfica – logotipo completo com tema musical de chamada do programa.	-
	[Estúdio]			Sem música.	
	Murilo Ribeiro (apresentador): <i>Estamos de volta. E Chegou a hora de recordarmos um pouco mais da história do “Salto para o Futuro”.</i>	Murilo Ribeiro (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).	Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa.	Murilo sozinho e em pé fala diretamente para a câmera.	PM
	[Corte] <i>Entre os nomes ligados à TV e Educação que já passaram por aqui está o da professora Márcia Leite, que trabalhou no programa entre os anos de 1991 e 1994, e foi gerente de Tecnologia Educacional da antiga TVE do Rio de Janeiro.</i>	-	Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa com painel de madeira.	[Corte – mudança de câmera] Murilo sozinho e em pé fala diretamente para a câmera.	PMF
	[Corte] <i>E a Bárbara esteve com ela para saber mais detalhes sobre esta trajetória e também sobre as transformações do papel da TV na educação ao longo desses 20 anos. Vamos ver?</i>	-	Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa.	[Corte – mudança de câmera] Murilo sozinho e em pé fala diretamente para a câmera.	PM
79	[Vinheta – “Entrevista”]	Entrevista (posição em vídeo: centro/esquerdo e acima).	-	Arte gráfica com faixas das cores do programa (azul claro, marrom e salmão) e fundo musical.	-
	[Entrevista]			Sem música.	
	Bárbara Ribeiro: <i>Eu quero agradecer muito a sua presença hoje no</i>	Bárbara Ribeiro – Rio de Janeiro-RJ	Uma espécie de sala de recepção ou secretaria. Ao		PMF PC

<p>programa. Vamos começar falando sobre o início do seu trabalho no “Salto”. Como foi?</p>	<p>(posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).</p>	<p>fundo duas janelas por onde se pode ver escadas do interior do ambiente. Sofás e mesas redondas em um amplo salão.</p>	<p>Bárbara sentada e falando para Márcia (oculta). Posição em vídeo: centro/esquerdo.</p>	
<p>Márcia Leite: <i>Ah! Foi apaixonante!</i></p>	<p>-</p>	<p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.</p>	<p>Bárbara sentada de costas para a câmera à esquerda e abaixo do vídeo. Márcia de frente para a câmera, ao fundo e do lado direito do vídeo.</p>	<p>PO</p>
<p>[Corte] Márcia Leite: <i>O “Salto para o Futuro” é..., ainda é um projeto apaixonante. Fui convidada pela professora Terezinha Saraiva e Regina de Assis pra atender às perguntas e fazer um material sobre alfabetização, que é uma outra paixão na minha vida, ‘né...’, trabalhar com alfabetização. E eu topei! Achei um desafio ter oportunidade de conversar com professores do Brasil todo, isso foi em 91. Era ainda um projeto, uma fase experimental do “Salto”. Ele se chamava “Jornal da Educação: edição do professor”...</i></p>	<p>Márcia Leite – Gerente de Cultura SESC (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).</p>		<p>[Corte] A câmera fecha o enquadramento em Márcia que fala ora olhando diretamente para a câmera, ora ligeiramente à esquerda do vídeo para Bárbara (oculta). Posição em vídeo: centro/direito.</p>	<p>PG PA/ PMG PM</p>
<p>[Corte] Márcia Leite: <i>E foi um...</i></p>	<p>-</p>	<p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria. Ao fundo duas janelas por onde se pode ver escadas do interior do ambiente. Sofás e mesas redondas em um amplo salão.</p>	<p>[Corte] Câmera para Bárbara que observa Márcia (oculta).</p>	<p>PMF PC</p>
<p>[Corte] Márcia Leite: <i>Sucesso, ‘uhm...’, foi um sucesso o resultado nesse primeiro ano em 91, e logo em seguida em 92 ele ganha o nome de “Salto para o Futuro” e aí sim, se estruturando com uma hora de programação diária, um primeiro bloco, onde os professores apresentavam, ‘né...’, os conteúdos diríamos assim. Nesse ano inclusive nem eram os professores, eram atores contratados que falavam; tinham um texto elaborado pelos professores conteudistas. O projeto era inicialmente voltado para as primeiras séries do ensino fundamental, então eram suas séries grandes que funcionavam em 3 meses cada uma ou 4 meses cada uma, direto. Então assim, segunda-feira era português, terça era matemática, quarta era história; e nós ficávamos ali conversando, tinha ‘o...’, a parte gravada que era a apresentação do conteúdo, depois a gente tinha uma parte de “tira dúvidas” que a gente ficava respondendo e conversando com professores de todos os telepostos. Aí nesse segundo ano já todos os Estados participavam do projeto. Nós chegamos a ter em 95 1.500 telepostos, isso significa</i></p>	<p>-</p>	<p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.</p>	<p>[Corte] Câmera para Márcia que fala para Bárbara (oculta).</p>	<p>PM PC</p>

<p><i>“recepção organizada”, fora que o programa também ia ao ar..., ele ia ao ar na TV Educativa...</i></p>				
<p>[Corte] Márcia Leite: <i>Na TVE ao vivo, então a gente também respondia...</i></p>	-	<p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria. Ao fundo duas janelas por onde se pode ver escadas do interior do ambiente. Sofás e mesas redondas em um amplo salão.</p>	<p>[Corte] Câmera para Bárbara que observa Márcia (oculta).</p>	PM PC
<p>[Corte] Márcia Leite: <i>Ao público aberto, ‘hã...’, é..., mães, pais que queriam orientação em relação a como educar seus filhos em casa e mesmo a orientações em relação à escola de seus filhos. Foram anos muito ricos e muito interessantes, e assim... e o quanto foi, ‘né...’, arrojado um projeto de colocar no ar “voz dos professores” do Brasil todo, questões da educação, no horário nobre em um canal aberto de televisão.</i></p>	-	<p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.</p>	<p>[Corte] Câmera para Márcia que fala para Bárbara (oculta).</p>	PM PC
<p>Bárbara Ribeiro: <i>Você esteve à frente da coordenação pedagógica do programa. Qual era o papel do coordenador pedagógico?</i></p>	-	<p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria. Ao fundo duas janelas por onde se pode ver escadas do interior do ambiente. Sofás e mesas redondas em um amplo salão.</p>	<p>Bárbara sentada e falando para Márcia (oculta). Posição em vídeo: centro/esquerdo.</p>	PMF PC
<p>Márcia Leite: <i>É..., como as séries eram séries...</i></p>	-	<p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.</p>	<p>Bárbara sentada de costas para a câmera à esquerda e abaixo do vídeo. Márcia de frente para a câmera, ao fundo e do lado direito do vídeo.</p>	PO
<p>[Corte] Márcia Leite: <i>Voltadas para o ensino fundamental, nosso papel era coordenar esse trabalho, que nem uma escola, ‘né...’, coordenar as diferentes disciplinas, fazer essa mediação, essa ponte entre educação e comunicação... Não é? ‘É...’, bater o martelo na hora da palavra final (risos), da decisão.</i></p>	-		<p>[Corte] A câmera fecha o enquadramento em Márcia que fala ora olhando diretamente para a câmera, ora ligeiramente à esquerda do vídeo para Bárbara (oculta). Posição em vídeo: centro/direito.</p>	PG PA/ PMG PM
<p>[Corte] Márcia Leite: <i>Nós tínhamos séries, começaram ...</i></p>	-	<p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria. Ao fundo duas janelas por onde se pode ver escadas do interior do ambiente.</p>	<p>[Corte] Câmera para Bárbara que observa Márcia (oculta).</p>	PP/ MC-up PC
<p>[Corte] Márcia Leite: <i>Outras séries, além das séries das disciplinas convencionais, já tínhamos séries de educação sexual, de literatura, enfim, começamos a fugir do padrão escolar, não é? Também o formato do programa foi se redimensionando, ‘né...’, saindo cada vez mais a sala de aula, saindo o ator, entrando a fala verídica, confiável do professor. Eu me lembro em 95, numa reunião com Walter Avancini, veio o Walter Avancini para dirigir os programas</i></p>	-	<p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.</p>	<p>[Corte] Câmera para Márcia que fala para Bárbara (oculta).</p>	PM PC

<p><i>educativos... pra você ter uma... que era, 'né...', um nome da TV comercial brasileira, então assim pra você ver o peso que estava sendo dado naquele momento pra TV Escola e pra educação a distância como realmente um caminho interessante pra mudar a educação, o ensino fundamental no Brasil. E eu..., nós tínhamos embates enormes com Walter Avancini...</i></p>				
<p>[Corte] Márcia Leite: <i>Porque ele queria 'botar' atores...</i></p>	-	Uma espécie de sala de recepção ou secretaria. Ao fundo duas janelas por onde se pode ver escadas do interior do ambiente.	[Corte] Câmera para Bárbara que observa Márcia (oculta).	PP/ MC-up PC
<p>[Corte] Márcia Leite: <i>Consagrados fazendo o "Salto para o Futuro", e nós já por experiências anteriores sabíamos que não, 'não...' seria o melhor caminho, porque por mais que ele decorasse o texto, ele não entendia daquele assunto, então ele não passava credibilidade; era diferente dele fazendo novela, 'né...', a novela você 'tá' falando do cotidiano, você 'tá' falando do dia-a-dia, coisas que ele entende; falar de educação não! Tem um limite, 'né...', dessa fala. E eram madrugadas assistindo gravações com atores, gravações com professores pra poder tomar a decisão; ainda bem que no final bateu o bom senso e ficaram os professores fazendo o "Salto", continuando a fazer o "Salto para o Futuro".</i></p>	-	Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.	[Corte] Câmera para Márcia que fala para Bárbara (oculta).	PM PC
<p>Bárbara Ribeiro: <i>A gente que, embora todos os temas sejam importantes para a educação, existem alguns com os quais a gente se identifica mais; o meu caso por exemplo são as séries que abordam as questões dos direitos humanos e cidadania. E no seu caso, tem algum tema que você tem preferência?</i></p>	-	Uma espécie de sala de recepção ou secretaria. Ao fundo duas janelas por onde se pode ver escadas do interior do ambiente. Sofás e mesas redondas em um amplo salão.	Bárbara sentada e falando para Márcia (oculta). Posição em vídeo: centro/esquerdo.	PMF PC
<p>Márcia Leite: <i>o tema da alfabetização...</i></p>	-	Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.	Bárbara sentada de costas para a câmera à esquerda e abaixo do vídeo. Márcia de frente para a câmera, ao fundo e do lado direito do vídeo.	PO
<p>[Corte] Márcia Leite: <i>Que eu acho que é o grande nó, 'né...', da escola brasileira e é a minha paixão, 'né...', eu comecei a alfabetizas com 16 anos de idade no projeto MOBREAL, enfim 'né...'; e até hoje 'é...', trabalho com isso, formo professoras na universidade ainda como alfabetizadora; mas outros temas, acho que o "Salto" ele tem uma vantagem, que ele atende uma demanda daquele ano, daquele momento histórico, 'né...', ele vai se</i></p>	Márcia Leite – Gerente de Cultura SESC (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).		[Corte] A câmera fecha o enquadramento em Márcia que fala ora olhando diretamente para a câmera, ora ligeiramente à esquerda do vídeo para Bárbara (oculta). Posição em vídeo: centro/direito.	PG PA/ PMG PM PC

<p><i>configurando em função das demandas e das necessidades. Os temas, eles foram se modificando, atendendo mesmo ao apelo, às políticas públicas, ao MEC, às Secretarias Estaduais de Educação. Essa parceria também, acho que foi inédito. O “Salto” foi um projeto que conseguiu por mais tempo garantir uma parceria entre MEC, Secretarias Estaduais e Secretarias Municipais de Educação, que é muito difícil...</i></p>				
<p>[Corte] Márcia Leite: ‘Né...’, nós vivemos, vivíamos situações complicadas quando o ...</p>	-	<p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria. Ao fundo duas janelas por onde se pode ver escadas do interior do ambiente. Sofás e mesas redondas em um amplo salão.</p>	<p>[Corte] Câmera para Bárbara que observa Márcia (oculta).</p>	<p>PMF PC</p>
<p>[Corte] Márcia Leite: <i>Estado tinha um governador que não era do mesmo partido, enfim, aí começava a boicotar, o material impresso não chegava, atrasava, então a gente vivia essas questões também mas mesmo assim conseguíamos superá-las, ‘né...’. Não adiantava, educação a distância não é só o programa de TV, ‘né...’, é muito mais do que isso, o programa de TV é a ponta de um “iceberg”, o que aparece; você tem todo um trabalho de construção desse programa, ‘né...’, que são os bastidores, que são esses embates entre comunicação e educação e você tem também que preparar essa...</i></p>	-	<p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.</p>	<p>[Corte] Câmera para Márcia que fala para Bárbara (oculta).</p>	<p>PM PC</p>
<p>[Corte] Márcia Leite: <i>Recepção, ‘né...’, porque você tem uma recepção aberta...</i></p>	-	<p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria. Ao fundo duas janelas por onde se pode ver escadas do interior do ambiente. Sofás e mesas redondas em um amplo salão.</p>	<p>[Corte] Câmera para Bárbara que observa Márcia (oculta).</p>	<p>PMF PC</p>
<p>[Corte] Márcia Leite: <i>Mas você tem também que organizar esses professores e essas salas de aulas, que a gente chamava de “Telessalas” e “Telepostos”, ‘né...’. Tinha um monitor, tinha um professor dentro dessas ‘sa...’, telessalas presencial que ficava ali mobilizando os alunos, cursistas, fazendo que eles se interessassem pelo tema, ajudando-os a se comunicarem com a gente. Depois do programa ficávamos ainda uma hora, na TV, conversando com eles via telefone ou fax, que eram os únicos meios de comunicação que existiam na época. Hoje com o computador, com a informática, isso ganhou, ‘né...’, uma outra dimensão.</i></p>	-	<p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.</p>	<p>[Corte] Câmera para Márcia que fala para Bárbara (oculta).</p>	<p>PM PC</p>
<p>Bárbara Pereira: <i>Agora depois da coordenação pedagógica você assumiu a diretoria de Tecnologia</i></p>	-	<p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria. Ao fundo duas janelas por onde se</p>	<p>Bárbara sentada e falando para Márcia (oculta). Posição em vídeo: centro/esquerdo.</p>	<p>PM PC</p>

<p><i>Educacional da então TV Educativa, hoje, TV Brasil. Como o assunto “educação” fazia parte da TV brasileira naquela época?</i></p> <p>Márcia Leite: ‘É...’, em 95...</p> <p>[Corte] Márcia Leite: <i>Exatamente quando surge a TV Escola, A TVE deixa de ser do MEC, a TVE passa a ser da Secretaria da Presidência da República, e a TV..., o MEC cria a TV Escola, que é um canal fechado de TV. Claro que isso se reflete dentro da programação da TVE. A TVE tinha trauma de ser educativa, ‘né...’, diríamos assim, que que significa isso? Programa educativo nos anos 60, nos anos 70 era muito chato..., era mesmo! ‘Né...’, porque? Porque se partia do pressuposto que bastava gravar a aula, que já era chata ao vivo, e reproduzi-la através de uma tela. Ora, ninguém consegue assistir, ‘sei lá’, mais do que 5 minutos de alguém falando um tema que muitas vezes a gente nem se sabe do que se trata. E essa..., esse preconceito acho que até hoje ainda existe muitas vezes. “Ah! Um programa educativo? Que coisa mais chata”! Enfim, mas nesse..., exatamente nesse momento, começa haver uma aproximação, um diálogo maior da comunicação com a educação e acho que a própria TV Escola força um pouco essa situação ‘é...’, com ‘com’ a dire..., com diretores mas..., com maior compromisso em fazer com esses programas tivessem mais dinamismo...</i></p> <p>[Corte] Márcia Leite: <i>Fossem mais atraentes, ‘né...’, e aí...</i></p> <p>[Corte] Márcia Leite: <i>Vem uma leva de programas que se aproveitam do formato da TV comercial, ‘né...’, a própria Fundação Roberto Marinho que tinha tido uma experiência é... enfim, não tão bem sucedida com o “Telecurso” – é a primeira edição do “Telecurso” – no “Telecurso 2000” já traz um ‘um’ grupo de profissionais tanto da educação como da comunicação que começam a dialogar e constroem projetos e formatos mais “televisivos”, diríamos assim, ‘né...’, e aí há uma nova concepção de</i></p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>pode ver escadas do interior do ambiente. Sofás e mesas redondas em um amplo salão.</p> <p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.</p> <p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria. Ao fundo duas janelas por onde se pode ver escadas do interior do ambiente. Sofás e mesas redondas em um amplo salão.</p> <p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.</p>	<p>Bárbara sentada de costas para a câmera à esquerda e abaixo do vídeo. Márcia de frente para a câmera, ao fundo e do lado direito do vídeo.</p> <p>[Corte] A câmera fecha o enquadramento em Márcia que fala ora olhando diretamente para a câmera, ora ligeiramente à esquerda do vídeo para Bárbara (oculta). Posição em vídeo: centro/direito.</p> <p>[Corte] Câmera para Bárbara que observa Márcia (oculta).</p> <p>[Corte] Câmera para Márcia que fala para Bárbara (oculta).</p>	<p>PO</p> <p>PG PA/ PMG PM PC</p> <p>PM PC</p> <p>PM PC</p>
---	----------------------------	--	---	---

<p><i>programação educativa que ganha mais qualidade.</i></p> <p>Bárbara Pereira: <i>E hoje Márcia, como você analisa a relação entre educação e televisão?</i></p> <p>Márcia Leite: <i>Acho que houve muita mudança...</i></p> <p>[Corte] Márcia Leite: <i>'Né...'; hoje existe um diálogo muito próximo. Nós somos todos brasileiros, somos todos televisivos. A televisão faz parte do nosso cotidiano, 'tá' dentro de nossa casa, 'tá' dentro da escola, 'cê' vê televisão em tudo que é lugar, mas não só o objeto em si, o eletrodoméstico em si, mas ela 'tá' internalizada na gente. Você vê as crianças brincando, 'né...'; com os programas de televisão, reproduzindo os modelos que assistem, 'né...'; as pessoas se vestindo do jeito da... da novela, cortando os cabelos, falando, 'né...'; enfim, a televisão 'tá' muito presente no povo brasileiro e a educação 'tá' sabendo usar isso; eu tenho essa sensação, 'né...'; a favor de um produto de educação emancipatório, mais interessante, enfim...</i></p> <p>[Corte] Márcia Leite: <i>Acho que precisa mudar a escola, 'né...'; eu acho que a...</i></p> <p>[Corte] Márcia Leite: <i>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 muito 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, 'né...'; de ajudar a escola a dar um salto qualitativo nessa relação com os meios tecnológicos e</i></p>	<p>-</p> <p>Márcia Leite – Gerente de Cultura SESC (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria. Ao fundo duas janelas por onde se pode ver escadas do interior do ambiente. Sofás e mesas redondas em um amplo salão.</p> <p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.</p> <p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria. Ao fundo duas janelas por onde se pode ver escadas do interior do ambiente. Sofás e mesas redondas em um amplo salão.</p> <p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.</p>	<p>Bárbara sentada e falando para Márcia (oculta). Posição em vídeo: centro/esquerdo.</p> <p>Bárbara sentada de costas para a câmera à esquerda e abaixo do vídeo. Márcia de frente para a câmera, ao fundo e do lado direito do vídeo.</p> <p>[Corte] A câmera fecha o enquadramento em Márcia que fala ora olhando diretamente para a câmera, ora ligeiramente à esquerda do vídeo para Bárbara (oculta). Posição em vídeo: centro/direito.</p> <p>[Corte] Câmera para Bárbara que observa Márcia (oculta).</p> <p>[Corte] Câmera para Márcia que fala para Bárbara (oculta).</p>	<p>PMF PC</p> <p>PO</p> <p>PG PA/ PMG PM PMF PC</p> <p>PMF PC</p> <p>PMF PC</p>
---	--	---	---	---

<p>usá-los à favor desses projetos de educação emancipatórios.</p> <p>Bárbara Pereira: <i>Você acha que houve crescimento de programas educativos na grade das emissoras?</i></p> <p>Márcia Leite: <i>Sem dúvida nenhuma...</i></p> <p>[Corte] Márcia Leite: <i>Você tem aí uma preocupação da própria... do próprio canal em se dizer “educativo”, ‘né...’, ele pode até não ter a programação que a gente gostaria que tivesse, ou pode transmitir o programa às 4 da manhã, ‘né...’, mas pelo menos diz que tem essa preocupação e existe toda assim, ‘é...’, tem todo um interesse do próprio empresariado, não é “a toa” que surgem os canais a cabo educativos, ‘né...’, pra mesmo absorver esse... essa demanda da sociedade, do empresariado em contribuir pra educação, ‘né...’, de alguma forma ter um projeto educativo nacional, em âmbito nacional. Existe a intenção, ‘né...’, não sei se consegue chegar a atingir seus objetivos, mas a gente tem uma melhora enorme na programação educativa de um modo geral, ‘né...’, ela... há um diálogo entre conteúdos e..., conteúdos de educação e conteúdos de televisão, ‘né...’. Acho que ao longo desse..., desses 20 anos agente tem um aprendizado grande aí nessa área...</i></p> <p>[Corte] Márcia Leite: <i>Daqui a pouco eu acredito que a televisão vai se...</i></p> <p>[Corte] Márcia Leite: <i>Fundir mesmo com a informática, vai ficar um suporte só; acho que a tendência é essa e aí projetos como o “Salto”, o “Salto para o Futuro”, só tem a ganhar, ‘né...’, porque eu vejo que o grande desafio, ‘né...’, a grande demanda e a grande consigna do “Salto para o Futuro” é a “interatividade”; a possibilidade dele dar voz e dialogar, ‘né...’, as questões... sobre as questões da educação que estão postas, deixar o professor, ‘é...’, falar, se sentir valorizado através..., ele se vê representado numa tela de TV, ‘né...’.</i></p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria. Ao fundo duas janelas por onde se pode ver escadas do interior do ambiente. Sofás e mesas redondas em um amplo salão.</p> <p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.</p> <p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria. Ao fundo duas janelas por onde se pode ver escadas do interior do ambiente.</p> <p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.</p>	<p>Bárbara sentada e falando para Márcia (oculta). Posição em vídeo: centro/esquerdo.</p> <p>Bárbara sentada de costas para a câmera à esquerda e abaixo do vídeo. Márcia de frente para a câmera, ao fundo e do lado direito do vídeo.</p> <p>[Corte] A câmera fecha o enquadramento em Márcia que fala ora olhando diretamente para a câmera, ora ligeiramente à esquerda do vídeo para Bárbara (oculta). Posição em vídeo: centro/direito.</p> <p>[Corte] Câmera para Bárbara que observa Márcia (oculta).</p> <p>Bárbara sentada de costas para a câmera à esquerda e abaixo do vídeo. Márcia de frente para a câmera, ao fundo e do lado direito do vídeo.</p>	<p>PMF PC</p> <p>PO</p> <p>PG PA/ PMG PM PMF PC</p> <p>PP/ MC-up PC</p> <p>PO</p>
---	---	---	---	---

	<p><i>A gente, 'é...', tem histórias muito interessantes do início do "Salto", quando os professores passaram a se vestir melhor, se maquiavam pra ir pro teleposto pra assistir as aulas do "Salto para o Futuro", quer dizer, ele se sentia valorizado como profissional, 'né...'; em se ver ali representado e podendo ouvir sua voz através da tela de televisão, desse..., 'né...'; desse suporte tão mágico que é uma tela de TV.</i></p> <p>Bárbara Pereira: <i>Como esse programa que está a 20 anos no ar pode continuar a contribuir na formação de professores e educadores e também a informar aos telespectadores interessados nos rumos da educação brasileira?</i></p> <p>Márcia Leite: <i>'É...', acho que é mantendo mesmo...</i></p> <p>[Corte] Márcia Leite: <i>'É...', esse diálogo constante com os professores do Brasil todo, e..., ter uma 'perna' não só no produto final do programa de televisão como também, 'é...'; via internet que isso é importantíssimo hoje; mas também se preocupar com a recepção, 'né...'; ele ter um compromisso em 'moti...', motivar e mobilizar esse público de educadores, de professores que estão em sala de aula ou que estão se formando, pra que conheçam o projeto e se sintam mesmo participantes desse projeto; acho que precisaria é revigorar um pouco este outro..., esta outra 'perna' da educação a distância, 'né...'; e o programa de TV..., 'né...'; eu acho que o ideal seria que ele tivesse em horário nobre de televisão em canal aberto no Brasil todo, 'né...'; acho que isso é um projeto arrojado de educação; é assumir que o professor precisa ser valorizado, respeitado e escutado nesse... nesse país.</i></p>	<p>-</p> <p>Márcia Leite – Gerente de Cultura SESC (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).</p>	<p>-</p> <p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria. Ao fundo duas janelas por onde se pode ver escadas do interior do ambiente. Sofás e mesas redondas em um amplo salão.</p> <p>Uma espécie de sala de recepção ou secretaria – meia parede com vidro coberto por lona.</p>	<p>Bárbara sentada e falando para Márcia (oculta). Posição em vídeo: centro/esquerdo.</p> <p>Bárbara sentada de costas para a câmera à esquerda e abaixo do vídeo. Márcia de frente para a câmera, ao fundo e do lado direito do vídeo.</p> <p>[Corte] A câmera fecha o enquadramento em Márcia que fala ora olhando diretamente para a câmera, ora ligeiramente à esquerda do vídeo para Bárbara (oculta). Posição em vídeo: centro/direito.</p>	<p>PM PC</p> <p>PO</p> <p>PG PA/ PMG PM PMF PC</p>
<p>80</p>	<p>[Vinheta – chamada musical rápida]</p> <p>[Estúdio]</p> <p>Bárbara Pereira (apresentadora): <i>Ela chama a atenção da garotada com muita ação, muitas imagens, sons, cores e movimentos.</i></p>	<p>-</p> <p>-</p>	<p>-</p> <p>Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa.</p>	<p>Arte gráfica com fundo musical (faixas em movimentação com as cores do programa).</p> <p>Sem música.</p> <p>Apresentadores em pé e lado a lado. Bárbara à esquerda do vídeo e Murilo à direita do vídeo. Bárbara fala diretamente para a câmera.</p>	<p>-</p> <p>PA/ PMG PD</p>

	Bárbara Pereira (apresentadora): <i>E atraí também o olhar dos adultos com séries, novelas, filmes e noticiários.</i>	-	Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa com painel de madeira.	Bárbara sozinha e em pé fala diretamente para a câmera.	PMF
	Murilo Ribeiro (apresentador): <i>Para uns, ela aliena, para outros, pode ser uma aliada na aprendizagem. A TV é, sem dúvida, um meio controverso e fascinante.</i>	-	Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa.	Apresentadores em pé e lado a lado. Bárbara à esquerda do vídeo e Murilo à direita do vídeo. Murilo alterna o olhar entre a câmera e Bárbara.	PA/ PMG PD
	Murilo Ribeiro (apresentador): <i>E entre tantas opiniões, o que pensam professores e pesquisadores quando o assunto é a relação entre TV e Educação hoje?</i>	-	Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa com painel de madeira.	Murilo sozinho e em pé fala diretamente para a câmera.	PMF
	Bárbara Pereira (apresentadora): <i>Esse é o tema do “Mosaico”. Veja só!</i>	-	Fundo bege com faixas entrecruzadas nas cores do programa com painel de madeira.	Bárbara sozinha e em pé fala diretamente para a câmera.	PMF
81	[Vinheta “Mosaico”] [Reportagem – “Mosaico”] [Abre o vídeo sem áudio com uma montagem de quatro professores/pesquisadores e seus depoimentos] [Chamada musical rápida e fechamento do vídeo em apenas um dos quatro depoimentos seguido da abertura do áudio] Liana Milanez [Depoimento]: <i>Não importa que seja uma TV educativa ou uma TV comercial, mas o princípio..., ‘né...’, o princípio número um deveria ser a educação...</i> [Corte] <i>pensando na criança, pensando no adulto, mas uma TV voltada exclusivamente à formação da cidadania, tendo a educação como “carro chefe” e fio condutor, mesmo que você considere a cultura no seu sentido amplo antropológico, a educação, ela é, o fio condutor de um processo hoje de... de programação de TV educativa.</i> [Chamada musical rápida e abertura vídeo para os quatro convidados] [Chamada musical rápida e fechamento do vídeo em apenas um dos quatro depoimentos seguido da abertura do áudio]	Mosaico (posição em vídeo: centro/esquerdo e abaixo). - - Liana Milanez – jornalista (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo) - -	- - - Estúdio de radio/teledifusão. Estúdio de radio/teledifusão.	Arte gráfica e música de fundo. Disposição da imagem em forma de um quadro dividido em quatro partes. Cada parte contém um trecho do depoimento de um dos convidados do programa. Fechamento do plano em apenas um dos convidados. Arte gráfica: as bordas da imagem na cor azul claro. Liana sentada. Fala diretamente para a câmera. [Corte] Edição. Liana sentada. Fala diretamente para a câmera. Disposição da imagem em forma de um quadro dividido em quatro partes. Cada parte contém um trecho do depoimento de um dos convidados do programa. Fechamento do plano em apenas um dos convidados. Arte gráfica: as bordas da imagem na cor azul claro.	- PMF Vários PMF PMF Vários

	<p>Laurindo Lalo Leal Filho [Depoimento]: <i>A TV é o maior meio de educação existente hoje no Brasil. Ela educa a maioria da população brasileira, muito mais do que a escola, porque as crianças, as pesquisas mostram, passam muito mais tempo em frente à televisão do que na sala de aula. Infelizmente, ela educa muito mais para o consumo do que para a cidadania; é preciso reverter esse quadro.</i></p> <p>[Chamada musical rápida e abertura vídeo para os quatro convidados]</p> <p>[Chamada musical rápida e fechamento do vídeo em apenas um dos quatro depoimentos seguido da abertura do áudio]</p> <p>Sheila Schvarzman [Depoimento]: <i>Eu acho que desse ponto de vista..., não é? Da educação..., ela é profundamente deseducativa; a TV aberta é medonha! 'Né...', em sua grande maioria sobretudo nos horários ditos 'horários nobres' etc., ela... é infelizmente..., 'né...', é bom fazer alguma coisa com isso.</i></p> <p>[Chamada musical rápida e abertura vídeo para os quatro convidados]</p> <p>[Chamada musical rápida e fechamento do vídeo em apenas um dos quatro depoimentos seguido da abertura do áudio]</p> <p>José Roberto Sadek [Depoimento]: <i>A relação da TV com a educação hoje é um pouco diferente dos primeiros anos da TV Escola. 'É...', hoje eu acho que a TV faz parte de um conjunto de mídias como a internet, como o telefone, 'é...', que ajudam ou podem ajudar a educação a funcionar melhor.</i></p> <p>[Chamada musical rápida e abertura vídeo para os quatro convidados]</p>	<p>Laurindo Lalo Leal Filho – professor USP (posição em vídeo: lado esquerdo e abaixo).</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>Sheila Schvarzman – professora da Anhembi Morumbi (posição em vídeo: centro/esquerda e abaixo).</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>José Roberto Sadek – diretor de TV (posição em vídeo: lado esquerdo e baixo).</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>Sala de estar de uma casa. Ao fundo uma janela de vidro fechada com folhagens verdes e pequenas flores roxas.</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>Escritório em casa. Ao fundo duas estantes com muitos livros, escrivaninha, luminária e papéis.</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>Sala de projeção de vídeo. Ao fundo uma tela de projeção, a esquerda do vídeo um refletor pequeno com suporte lançando luz sobre o entrevistado (refletor típico de produção de televisão). Cenário pouco iluminado dando ênfase a presença do refletor.</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>Laurindo sentado. Fala diretamente para a câmera.</p> <p>Disposição da imagem em forma de um quadro dividido em quatro partes. Cada parte contém um trecho do depoimento de um dos convidados do programa.</p> <p>Fechamento do plano em apenas um dos convidados. Arte gráfica: as bordas da imagem na cor azul claro.</p> <p>Sheila sentada. Fala diretamente para a câmera.</p> <p>Disposição da imagem em forma de um quadro dividido em quatro partes. Cada parte contém um trecho do depoimento de um dos convidados do programa.</p> <p>Fechamento do plano em apenas um dos convidados. Arte gráfica: as bordas da imagem na cor azul claro.</p> <p>Sadek sentado. Fala diretamente para a câmera.</p> <p>Disposição da imagem em forma de um quadro dividido em quatro partes. Cada parte contém um trecho do depoimento de um dos convidados do programa.</p>	<p>PMF</p> <p>PMF</p> <p>Vários</p> <p>PMF</p> <p>PMF</p> <p>Vários</p> <p>PMF</p> <p>PMF</p>
82	[Estúdio]	-	-	Com fundo musical.	-

	<p>Murilo Ribeiro (apresentador): <i>O “Salto para o Futuro” de hoje está chegando ao fim.</i></p> <p>Bárbara Pereira (apresentadora): <i>Mas a série sobre TV e Educação está apenas começando. E você vai ver amanhã!</i></p>	-	-	<p>Painéis ao fundo nas cores bege e marrom claro divididos por um painel de madeira. No painel bege contém faixas com as cores do programa (azul claro, marrom e salmão). Ao fundo, à direita, uma TV tela plana com o logotipo do programa <i>Salto Para o Futuro</i>. Piso marrom claro.</p>	<p>Apresentadores em pé e lado a lado. Bárbara à esquerda do vídeo, Murilo ao centro e a TV tela plana com o logotipo do programa à direita do vídeo. Ambos falam diretamente para câmera.</p>	<p>PG PT</p> <p>PG PT</p>
83	<p>[Reportagem; Narração em <i>off</i> – oculta]</p> <p>Murilo Ribeiro: <i>Recepção – o que pensam os pesquisadores sobre a relação do público com a programação da TV?</i></p> <p>Bárbara Pereira: <i>Na escola municipal Ari Quintela, no Rio de Janeiro, o canção vira tema de debate entre os alunos.</i></p> <p>Murilo Ribeiro: <i>Você vai conhecer um Grupo de Trabalho que a 20 anos discute a relação entre comunicação e educação.</i></p>	-	-		<p>Com fundo musical.</p> <p>Crianças assistindo desenhos animados.</p> <p>Trecho de uma aula na escola municipal Ari Quintela. A professora utiliza o projetor de imagens na lousa.</p> <p>Trechos de palestras na ANPED. Imagens dos participantes e dos debatedores.</p>	<p>Vários</p> <p>Vários</p> <p>Vários</p>
84	<p>[Estúdio]</p> <p>Bárbara Pereira: <i>A gente espera por você amanhã!</i></p> <p>Murilo Ribeiro: <i>Aqui, na TV Escola.</i></p> <p>Bárbara Pereira: <i>O Canal da Educação. Tchau!</i></p> <p>Murilo Ribeiro: <i>Tchau!</i></p> <p>[Vinheta do programa]</p> <p>[Logotipo da TV Brasil – 2011]</p> <p>[Logotipo da TV Escola]</p>	-	-	<p>Painéis ao fundo nas cores bege e marrom claro divididos por um painel de madeira. No painel bege contém faixas com as cores do programa (azul claro, marrom e salmão). Ao fundo, à direita, uma TV tela plana com o logotipo do programa <i>Salto Para o Futuro</i>. Piso marrom claro.</p>	<p>Com fundo musical.</p> <p>Apresentadores em pé e lado a lado. Bárbara à esquerda do vídeo, Murilo ao centro e a TV tela plana com o logotipo do programa à direita do vídeo. Ambos falam diretamente para câmera.</p> <p>Arte Gráfica – logotipo completo com tema musical de chamada do programa. Letreiro com equipe técnica do programa exibido de modo corrente de baixo para cima, ao centro do vídeo.</p> <p>Logotipo da TV Brasil, com endereço eletrônico e ano de realização.</p> <p>Logotipo da TV Escola.</p>	<p>PG PT</p> <p>PG PT</p> <p>PG PT</p> <p>PG PT</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>

Anexo III – Instruções preliminares para uso do DVD com o episódio e texto selecionados para exame

Este DVD contém 01 episódio em vídeo e 01 texto no formato pdf. Com o objetivo de obter uma boa qualidade de visualização, o episódio foi gravado na extensão (.flv), com efeito, para visualização é preciso que o computador tenha o programa **VLC Media Player 2.1.1.** ou mais atual.

Disponível em: <http://www.baixaki.com.br/download/vlc-media-player.htm>