

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA

LUCIANE NEUVALD

À SOMBRA DO ESCLARECIMENTO:
CONTEÚDO E FORMA DA INDÚSTRIA CULTURAL NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Araraquara

2011

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA

LUCIANE NEUVALD

À SOMBRA DO ESCLARECIMENTO:
CONTEÚDO E FORMA DA INDÚSTRIA CULTURAL NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutorado em Educação Escolar.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Paula Ramos de Oliveira

Araraquara

2011

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA

LUCIANE NEUVALD

À SOMBRA DO ESCLARECIMENTO:
CONTEÚDO E FORMA DA INDÚSTRIA CULTURAL NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutorado em Educação Escolar.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Paula Ramos de Oliveira

Banca Examinadora:

Prof^ª Dr^ª Paula Ramos de Oliveira

Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin

Prof. Dr. Luiz Antônio C. N. Lastória

Prof^ª Dr. Denis Domeneghetti Badia

Prof. Dr. Paulo Guilhermeti

Araraquara, 06 de dezembro de 2011.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Paula Ramos de Oliveira, por acreditar nesta pesquisa e pelo comprometimento em contribuir para a sua efetivação. Foi um prazer tê-la como orientadora pelo seu exemplo de profissionalismo e de ética.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara, representado pelo corpo docente e funcionários.

Aos docentes que compõem a banca, Prof. Dr Antônio Álvaro Soares Zuin, Prof. Dr. Luiz A. Calmon Nabuco Lastória, Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia e Prof. Dr. Paulo Guilhermeti, por terem aceito o convite, contribuindo com opiniões valiosas.

Aos colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em educação Escolar, Samuel, Sandra, Sílvia e Tereza.

À Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO por ter me concedido afastamento integral remunerado, sem o qual a realização desta pesquisa seria mais difícil.

Às(os) colegas do Departamento de Pedagogia, pela amizade e pela aprovação do meu afastamento integral remunerado.

À professora Dr^a Rosana Gonçalves, pela revisão ortográfica e pelas sugestões.

Às(os) acadêmicas(os) do Curso de Pedagogia da UNICENTRO/Guarapuava-PR, por aceitarem participar da pesquisa, permitindo uma amostra significativa de dados.

Ao meu pai, que apesar de não ser um homem das letras e de dispor de poucos recursos financeiros sempre prezou pela dedicação exclusiva dos filhos aos estudos.

Ao Clovis (meu irmão), à Maria Eunice (mina cunhada) e à Gabriela (minha sobrinha) pelas palavras de incentivo e por me acolherem com o tão esperado e afetuoso café da manhã, quando voltava de Araraquara.

Dedico este trabalho aos meus familiares, especialmente a minha mãe (*in memoriam*), que dividiu comigo as angústias e as alegrias, partes deste projeto acadêmico e de vida, mas que, infelizmente não pode vê-lo efetivado. Seu carinho e esmero me ensinaram que não se pode ser indiferente a nada desta vida.

Ao meu pai, pelo exemplo de luta e perseverança.

“Quem não vê nem possui nenhuma outra coisa para amar, acaba amando muralhas de pedra e janelas com grades. Em ambos os casos impera a ignomínia da adaptação, que, para que se possa de todo suportar o horror do mundo, atribui realidade efetiva ao desejo e sentido à coerção absurda” (Adorno – *Minima Moralia*)

RESUMO

Esta pesquisa investiga o nível de interferência do conteúdo e da forma da indústria cultural no Curso de Pedagogia da UNICENTRO-Guarapuava/PR, mais especificamente a possibilidade desse fato ter relação com as dificuldades encontradas pelas(os) acadêmicas(os) na disciplina de Didática, durante o processo de planejamento. A pesquisa teve como referencial teórico as ideias do filósofo Theodor W. Adorno sobre a indústria cultural, assim como a produção teórica brasileira que trata da educação na perspectiva da Teoria Crítica Adorniana. A pesquisa de campo consistiu na aplicação de questionários com as(os) acadêmicas(os) do curso de Pedagogia. A análise dos dados revelou a forte presença do conteúdo e da forma da indústria cultural entre o grupo pesquisado. No entanto, estes não são os únicos elementos atingidos pela lógica semiformal da indústria cultural, uma vez que ela também se estende ao par conceitual razão e sensibilidade. Nessa realidade percebida, a razão afirma seu aspecto instrumental e a sensibilidade não carece de racionalidade e de esforço cognitivo. Entende-se que, ao afetar o juízo estético, a indústria cultural também afeta o processo de conhecimento. Refletindo sobre a existência dessas dicotomias, e no quanto elas se constituem em obstáculos ao processo formativo, é que a educação estética foi enfatizada, tendo-se como pressuposto o referencial teórico adorniano. As ideias de Adorno possibilitam o entendimento de como ocorre a danificação do processo formativo, além de oferecerem parâmetros que definem a essência da formação e contribuem para orientar a resistência à lógica semiformal da indústria cultural.

Palavras-chave: Indústria cultural. Semiformação. Theodor W. Adorno. Formação de professores. Didática. Estética.

ABSTRACT

This research investigates the level of interference of content and form of the cultural industry in the Pedagogy Course at Unicentro, Guarapuava city, Paraná State, more specifically the possibility of this fact be related to difficulties found by the students in the Didactics subject, during the planning process. The research had as theoretical reference the ideas of the philosopher Theodor W. Adorno about cultural industry, as well as the Brazilian theoretical production which discusses about education in the perspective of the Adornian Critical Theory. The field research is comprised by the application of questionnaires to the Pedagogy course students. The data analysis revealed a strong presence of content and form of cultural industry among the surveyed group. Nevertheless, these are not the only elements reached by the semi-formative logic of cultural industry, once it also extends to the conceptual pair reason and sensibility. In this acknowledged reality, the reason asserts its instrumental aspect and sensibility does not require rationality and cognitive effort. It is recognized that when the aesthetic sense is affected, cultural industry also affects knowledge process. Reflecting on the existence of these dichotomies and on how much they constitute an obstacle to the formation process, the aesthetic education was then emphasized, having as assumption the Adornian theoretical reference. Adorno's ideas enable the understanding on how the formation process damage occurs, apart from offering parameters that define the essence of formation and contribute to guide the resistance to the semi-formative logic of cultural industry.

Key words: Cultural industry. Semi-formation. Teacher formation. Theodor W. Adorno. Didactics. Aesthetic.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. SOCIEDADE E CULTURA NA PERSPECTIVA ADORNIANA.....	13
1.1 Sociedade.....	13
1.2 Indústria cultural e semiformação.....	16
1.3 Formação e cultura.....	26
1.4 Dialética negativa e Teoria estética.....	32
2. A LITERATURA SOBRE A EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA TEORIA CRÍTICA ADORNIANA.....	39
2.1 Teoria Crítica, semiformação, indústria cultural e novas tecnologias.....	40
2.2 Dialética negativa, ética, estética e educação.....	79
2.3 Possibilidades de resistência à semiformação.....	88
3. CONTEÚDO E FORMA DA INDÚSTRIA CULTURAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNICENTRO.....	91
CONCLUSÃO.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
ANEXOS.....	144

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada pela minha experiência enquanto docente da disciplina de Didática dos cursos de licenciatura, nos quais identificava entre as(os) acadêmica(os) alguns aspectos que caminhavam na contramão dos conteúdos e dos procedimentos trabalhados. Dentre esses aspectos, destaco a dificuldade das(os) acadêmicas(os) de expressarem o pensamento com base na fundamentação teórica utilizada, lançando como recurso exemplos da mídia ou de situações cotidianas ao invés de uma base conceitual; a reivindicação por um vocabulário e linguagem mais acessível e simplificada; o escasso repertório cultural no que tange à literatura, música, teatro, artes plásticas, cinema, etc. Tais aspectos indicavam a presença de um gosto massificado, cuja preferência o ambiente acadêmico parecia não afetar. Esses e outros aspectos que foram identificados no decorrer desta pesquisa manifestavam-se, sobretudo, no planejamento – cujo conteúdo compõe o programa da disciplina de Didática. No processo de planejamento, as(os) acadêmica(os) não conseguiam se desprender do livro didático e, quando solicitadas(os) a utilizar outros suportes, não escapavam daqueles objetos divulgados pela mídia, ou seja, de uma estética familiar. Essa situação levou-me a problematizar a respeito do nível de interferência dos conteúdos e formas da indústria cultural no processo de formação de professores, mais especificamente sobre a relação desse fato com a disciplina de Didática. A hipótese sobre a interferência do instrumentalismo, da lógica simplificadora e da configuração estética empobrecida da indústria cultural na formação de professores gerou outra proposição: a necessidade de desenvolver o senso estético nos cursos de formação de professores, fundamentando-se no pressuposto do referencial teórico adorniano, que vislumbra na estética e na obra de arte os componentes formativos.

A Didática e a filosofia estética e negativa adorniana apresentam em comum a temática referente à relação conteúdo/forma, que, por sua vez, é parte integrante do ensino, que é o objeto de estudo da Didática. Na abordagem adorniana, a linguagem filosófica assemelha-se à da estética, estabelecendo uma relação entre o frouxamente dito e o mal pensado e, por isso, assinala a possibilidade de se pensar o vínculo entre o conteúdo e a forma e vice-versa. Na obra de arte, essa relação é recíproca, ou seja, não se exterioriza na medida em que lhe é inerente. Pensar a educação sob esse prisma pode ajudar a entender a relação conteúdo e forma no ensino, que se apresenta, na maioria das vezes, artificializada (espetacularizada mediante o uso de dinâmicas ou materiais didáticos atraentes), dada a

instrumentalidade e o processo semiformativo que rondam o conhecimento contemporâneo. Outra relação que se pode pensar a partir desse prisma teórico é aquela existente entre razão e sensibilidade, pois o ensino, ao primar pelo desenvolvimento da ciência, supervalorizou o conceito, acentuando o primeiro aspecto para o qual foi dado um caráter instrumental.

Para efetivar a pesquisa, o percurso ficou assim estabelecido: num primeiro momento a indústria cultural é compreendida a partir das condições objetivas que contribuem para que ela exerça um papel determinante na organização da sociedade contemporânea e na constituição da subjetividade. Assim, o conceito de sociedade na perspectiva adorniana inicia a discussão proposta na seção um, que também explora os conceitos de formação e cultura, procurando ressaltar o campo de forças entre espírito e natureza, transcendência e acomodação, que envolvem os dois conceitos na referida perspectiva. A primeira seção está centrada nos escritos adornianos, mesmo assim outros autores são mencionados. Esse é o caso do conceito de indústria cultural em que são apresentadas brevemente as ideias de John B. Thompson e Pierre Bourdieu. A intenção consistiu em confrontar o conceito adorniano com as concepções desses autores, a fim de identificar os aspectos infundados dos ataques ao conceito adorniano de indústria cultural, que, apesar das críticas, conserva sua atualidade. Por último, são analisadas as ideias que perpassam a dialética negativa e a teoria estética adorniana. Nelas, é possível encontrar elementos que reforçam a concepção adorniana de formação e que apontam para possíveis formas de resistência à totalidade promovida pela indústria cultural.

A segunda seção faz um levantamento bibliográfico das principais publicações editadas nos últimos dez anos que tratam da educação no âmbito da teoria adorniana. Elas estão agrupadas em dois blocos. No primeiro bloco encontram-se os livros e artigos que tratam, mais especificamente, da Teoria Crítica, da semiformação, da indústria cultural e da influência das novas tecnologias neste âmbito. No segundo, incluem-se as produções que enfatizam a dialética negativa, a ética e a estética como fundamentos da análise da educação e da sociedade. A partir da análise da referida bibliografia, foi possível identificar algumas alternativas de resistência que as obras apontam, destacando-se: a compreensão do vínculo entre psicanálise e educação; a necessidade de fortalecer a autorreflexão crítica e de assimilar o passado com esclarecimento; a ênfase à negatividade; a crítica à semiformação e a compreensão de seus mecanismos de ação no âmbito escolar; o vínculo entre educação e estética; a investigação da racionalidade da dominação através da tecnologia e a mediação que

os meios de comunicação exercem no cotidiano dos alunos. Esses aspectos são apresentados na terceira seção, que encerra o segundo capítulo.

A terceira seção levanta e analisa dados empíricos. Esses foram obtidos a partir da aplicação de questionários com as(os) acadêmicas(os) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava – PR, no qual foram aplicados 409 questionários entre as(os) acadêmicas(os) dessa cidade e das Extensões – Chopinzinho, Pitanga e Laranjeiras do Sul.

As questões foram analisadas a partir de determinadas problemáticas, que foram agrupadas em duas temáticas: 1. Mediação tecnológica e estética; 2. Indústria cultural, processos pedagógicos e imagem do professor. Nas de número um a dezesseis aparece a primeira temática, enquanto as demais exploram a segunda.

A primeira temática considera a ideia de que a mediação da comunicação pela tecnologia, especialmente diante da configuração híbrida dessa última, cria condições favoráveis à espetacularização da realidade e à banalização cultural. Baseando-se nesse pressuposto, a pesquisa busca apresentar dados sobre a frequência de uso de alguns recursos tecnológicos, bem como alguns elementos que podem indicar pistas sobre aspectos estéticos que incidem na escolha de determinados produtos culturais. Os elementos estéticos são pertinentes, pois, ao mesmo tempo em que se constituem no principal meio de atuação da indústria cultural, apresentam-se como alternativa de resistência. Essa possibilidade é dada na medida em que se enxerga na arte uma categoria crítica de conhecimento, um caminho para romper com as formas acomodadas de percepção, imaginação e entendimento da indústria cultural, conforme assinalam Costa (2001) e Fabiano (2001).

Na pesquisa, os elementos estéticos aparecem explícita ou implicitamente. No primeiro caso, quando se pergunta, por exemplo, quais os critérios que são utilizados para avaliar uma boa leitura, o estilo musical preferido ou o que leva a gostar de uma música. Na forma implícita, os possíveis elementos que interferem na escolha de um determinado produto cultural são depreendidos do perfil do objeto eleito – como é o caso de certos programas de televisão e sites.

As questões de número dezessete, dezoito e dezenove, agrupadas na segunda temática – indústria cultural, processos pedagógicos e imagem do professor – investigam a interferência da indústria cultural sobre as expectativas referentes ao curso, sobre a concepção de formação e sobre o que consideram ser um bom professor. Nessas questões incide a suspeita da tendência à heteronomia e às falsas projeções.

De modo geral, em todas as questões foi possível identificar algumas tendências da indústria cultural: necessidade de familiarização, clareza e objetividade dos objetos culturais; recusa ao pensamento; concepção utilitarista da educação, cuja aproximação com a realidade toma como referência essa característica; contato expressivo com a literatura de cunho comercial e com programas de televisão e sites da internet voltados para o entretenimento; dentre outras tendências. O mais grave nisso tudo é que o tempo expressivo de exposição aos *media* e a preferência por seus produtos se associa a pouca leitura de caráter acadêmico ou literário, além do escasso contato com objetos culturais que escapam da estética familiar.

Essa realidade, analisada à luz da perspectiva adorniana, pressupõe a relevância da indústria cultural como um elemento que deve compor as discussões que integram a formação de professores; também atenta para o lugar que a estética assume no processo formativo – se não fosse assim, a indústria cultural não a elegeria como sua principal instância de atuação.

1. SOCIEDADE E CULTURA NA PERSPECTIVA ADORNIANA

Na perspectiva adorniana, a crítica à sociedade e à cultura estão vinculadas, considerando-se que a sociedade a que Adorno se refere é aquela na sua forma administrada. Nela, a socialização se faz na esfera extraprodutiva – o que não significa desconsiderar a força dos aspectos econômicos – pois se trata da reprodução ampliada do mundo das mercadorias. Sob tais condições, a cultura tem um papel preponderante na organização da sociedade, promovendo a realização de experiências substitutivas, que camuflam a ausência de conteúdo concreto e a conciliação entre a realidade e o pensamento. Ao reduzir a tensão entre essas esferas, a capacidade para a autorreflexão crítica é despotencializada e, com ela, as bases sob as quais se assentam o processo formativo. Assim, os conceitos de sociedade e indústria cultural são imprescindíveis para entendermos outro conceito, o de formação, que é central nesta pesquisa. Sua compreensão é reforçada com os conceitos de teoria estética e dialética negativa, nos quais é possível encontrar os fundamentos que caracterizam a formação e as perspectivas de resistência aos apelos semiformativos da sociedade administrada.

1.1 Sociedade

Este conceito é relevante na medida em que Adorno, ao falar sobre a crise da formação, na *Teoria da Semiformação* (2010), destaca que essa é uma ocupação que não deve se restringir ao campo pedagógico ou ao campo sociológico. Entende que as reformas pedagógicas isoladas são insuficientes e alerta para a ameaça de acentuação da crise caso se ignore a força da realidade extrapedagógica advinda do processo capitalista de produção, que nega os pressupostos da formação. No lugar dessa última se constitui o que Adorno chama de “espírito objetivo negativo”, ou seja, uma determinada “fisionomia do espírito”, que falsifica o sonho do esclarecimento, uma vez que a proposta de iluminar e libertar a sociedade não banuiu a ameaça do retorno mítico, pois as bases objetivas assentadas sobre o fetichismo da mercadoria e a troca de equivalentes pressupõem a coisificação do espírito e a lógica dominadora. Dessa forma, a hipermaturidade da sociedade nutre-se da imaturidade dos dominados, pois “Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz” (ADORNO, 1985, p. 47).

Na dedicatória da *Minima Moralia* (1993), Adorno fala que é preciso investigar os poderes objetivos que determinam a existência individual. Para ele, a esmagadora

objetividade, na presente fase do desenvolvimento histórico, consiste unicamente na dissolução do sujeito diante de uma organização política que organiza a sociedade de forma que os poderes econômicos sejam ampliados. Dessa forma, as relações de produção não se reduzem ao âmbito produtivo, às relações de propriedade, mas abrangem a administração e até mesmo o papel do estado como capitalista total.

A liberdade de mercado proclamada pelo capitalismo liberal precisou submeter-se a uma organização do sistema voltada para a redução das fronteiras entre a produção material, a distribuição e o consumo, reduzindo tudo a um denominador comum. A amplitude da aparência e a mediação total da sociedade acabam por deformar o momento da mediação (ADORNO, 1994, p. 73-74).

De acordo com Gabriel Cohn (1994, p.10), Adorno e Horkheimer compartilhavam da tese de Pollock (membro do Instituto de Pesquisa Social) que, diferentemente de Neuman (outro integrante do Instituto), atribuía centralidade aos dispositivos políticos. Pollock não desprezava o poder econômico, mas acreditava que a amplitude do processo de troca de equivalentes dotava essa última de um poder totalizador, capaz de se estender para todas as esferas e de promover a ideologização total da sociedade:

[...] enquanto para Neuman e seus companheiros a dinâmica nuclear do sistema continuava a desenvolver-se na esfera econômica, a tese do “Capitalismo de Estado” postulava o deslocamento do primado da economia em relação ao conjunto da sociedade para o da política. A análise do poder passa, então, para esses autores, a concentrar-se diretamente na esfera dos dispositivos políticos de dominação, relegando à posição secundária o poder econômico via lucro e propriedade. Para Horkheimer e, especialmente, para Adorno, isso não significava qualquer restrição à forma capitalista de organização da sociedade mas, pelo contrário, exprimia a plena universalização da lógica capitalista, centrada na troca de equivalentes para a sociedade como um todo. Ou seja: o primado da política sobre o econômico no capitalismo de Estado, longe de abolir a circulação de produtos sob a forma de mercadoria como momento determinante do processo de reprodução, lhe confere o máximo de alcance e relevo como domínio privilegiado da ideologia (COHN, 1994, p. 10-11).

Essa nova configuração da sociedade não significa, segundo Maar (1997), que o trabalho deixou de se constituir categoria central do capitalismo, mas que a forma social camufla essa centralidade. O fim da sociedade do trabalho expressa a universalização da forma aparente que regula a sociedade; é a expressão da forma abstrata do trabalho que adquire proporções maiores.

O fim da “sociedade do trabalho” é como aparece a “sociedade do capital”: isto é, a tese do fim da sociedade do trabalho na verdade é a tese da *universalização da sociedade do trabalho na forma social que este trabalho assume no âmbito do processo de valorização do capital*, da produção social meramente subordinada à criação do valor (MAAR, 1997, p. 65).

A socialização fora dos parâmetros do trabalho social, ou seja, na esfera extraprodutiva, expressa a totalização do capital na esfera econômica e superestrutural. Segundo o autor, ao apresentar-se ao largo da formação nos termos do trabalho social, o capitalismo monopolista busca subtrair as contradições que lhe são inerentes. Ao ocultar a socialização pelo trabalho, o capital fortalece o trabalho na forma abstrata, convertido em mercadoria.

Hoje, o capital oculta a socialização pelo trabalho justamente para permanecer com o trabalho apenas enquanto dimensão de coisa, no nível do trabalho concreto existente nos termos do trabalho convertido em mercadoria, evitando-se qualquer resíduo social desta forma capitalista do trabalho abstrato. Ocultar a qualidade social do trabalho evitaria aparentemente a questão da alienação do trabalho vigente, a desumanização correspondente ao trabalho nas condições dadas (MAAR, 1997, p. 65).

Esse tipo de socialização é de caráter substitutivo, ou seja, é provida de um pseudorealismo (realizações ideais na aparência), reforçando a impressão de que o concreto viabiliza a experiência real em sua plenitude. O bem-estar promovido pela sociedade de massas, via industrialização da cultura, é de uma aparência tão real que desmobiliza a capacidade crítica do indivíduo no sentido de questionar a ausência de conteúdo real da liberdade e felicidade prometidas pela sociedade assim organizada.

A partir da socialização substitutiva promove-se a integração, permitindo que a tendência geral da sociedade coincida até mesmo com a consciência dos que dominam, tornando as diferenças psicológicas entre as classes, provavelmente, menores que as diferenças econômicas (ADORNO, 1993, p. 130-160).

A integração é o nome que Adorno (2010, p. 16-17) atribui à capacidade ampliada da ideologia para encobrir a grande cisão social, possibilitando que no plano da consciência, subjetivamente, as barreiras sociais se tornem mais fluídas. Dessa forma, é possível reproduzir a falsa sensação de participar da cultura, rompendo com seu caráter privilegiado. Na verdade, trata-se de adaptação do conteúdo da formação aos mecanismos do mercado. Este último multiplica os objetos culturais e suas forças na economia burguesa “[...] a tal ponto que para

sua administração não só não precisa mais dos reis como também dos burgueses: agora ela só precisa de todos” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 52). Porém, esse processo é acompanhado por outro: a perda do potencial formativo da cultura.

Nessas condições, o esclarecimento é totalitário e orienta-se pela calculabilidade, pela antecipação e busca da unidade do pensamento, que tenta se igualar com o mundo tornando o heterogêneo comparável a partir de sua redução a grandezas abstratas (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 23).

A abstração, conforme Horkheimer e Adorno mencionam na *Dialética do esclarecimento* (1985, p. 27), é o instrumento do esclarecimento. Ela (a abstração) pressupõe a distância do sujeito com relação ao objeto, pois é esse mecanismo que lhe permite promover a ilusão do real. Até mesmo a absolutização do indivíduo é abstrata, uma vez que a força da liberdade é imobilizada diante da força da sociedade (ADORNO, 1993, p. 131).

De acordo com Adorno (1993, p. 132), a absolutização do indivíduo indica a passagem da mediação universal da relação social. Assim, a individualização existe para quebrar os homens por completo no seu isolamento: “O princípio que preserva só se conserva no seu contrário” (ADORNO, 1993, p. 132), ou seja, a individualidade é preservada à custa do embrutecimento e do empobrecimento do indivíduo que se dissolve no todo indiferenciado da personalidade genérica produzida pela sociedade organizada pela indústria cultural. A atitude de se preservar é ilustrada por Adorno e Horkheimer a partir de Ulisses, que, na tentativa de escapar do gigante Polifemo, nega a própria identidade. Ao ser indagado pelo gigante a respeito de seu nome, Ulisses denomina-se *Oudeis* (Ninguém).

O personagem Ulisses é emblemático da condição de “sujeito” na sociedade capitalista. Nela, predomina uma subjetividade prejudicada, na qual a indivíduo se preserva na medida em que se anula. Tal condição é promovida pela indústria cultural que contribui para reproduzir e ampliar os efeitos da reificação do mundo das mercadorias. No tópico a seguir, o conceito de indústria cultural é explicitado juntamente com as formas pelas quais ela opera.

1.2 Indústria cultural e semiformação

Na *Minima Moralia*, no aforismo *Palácio de Janus*, Adorno assim expressa o conceito de indústria cultural: “exploração planejada da ruptura entre os homens e sua cultura” (ADORNO, 1993, p. 120). Nesses moldes, a cultura se orienta pelo valor de troca e a autonomia e a liberdade, que são características de sua dimensão formativa e emancipatória, perdem espaço para a semiformação, que se orienta pela lógica dominadora e tende à

heteronomia e à integração. Na semiformação ocorre o nivelamento e a absolutização da consciência, que, assim, aprende seus conteúdos desvinculados das relações sociais e transforma o mediato em imediato.

O fato de a indústria cultural participar da socialização da semiformação se manifesta no sentido que Horkheimer e Adorno atribuíram ao referido termo, que foi empregado pela primeira vez em 1947, na obra *Dialética do esclarecimento*. Veio para substituir “cultura de massa”, que é associada à cultura popular e possui um sentido de espontaneidade contrário às intenções dos autores. O novo termo pretendia expressar as contradições sociais e o sentido ideológico que assume a cultura na sociedade monopolista. Tal sentido se revela na impossibilidade da indústria cultural cumprir a promessa inerente à cultura enquanto formação de sujeitos autônomos e autodeterminados, pois está subordinada à lógica das mercadorias. Também não é indústria, uma vez que apresenta uma ligação maior com a circulação do que propriamente com a produção das mercadorias (PUCCI, 2003, p. 16).

Falar sobre as características da indústria cultural e sobre o seu *modus operandi*, equivale a um mesmo processo, já que a forma como ela procede é determinante de sua configuração.

A indústria cultural modela-se, de acordo com Adorno (1993, p. 173-176), pela regressão mimética e pela manipulação dos impulsos de imitação recalcados e reprimidos, ou seja, atualiza a tendência à identificação, reforçando-a e canalizando-a para os seus modelos, que podem ser representados pelos seus produtos, pelos heróis e líderes, dentre outros. Ela organiza as necessidades dos indivíduos e se coloca como capaz de satisfazê-las, antecipando a imitação dela mesma pelo espectador. O aspecto mimético, que reporta em seu sentido original à resistência à ameaça mítica, é planejado e desvinculado do seu sentido original. O espetáculo da indústria cultural é uma expressão da renúncia permanente que a civilização impõe às pessoas, sendo que a regressão da cultura é acompanhada da regressão do pensamento, cujo exercício é substituído pelo aspecto divertido, leve, de fácil assimilação, que modela a indústria cultural. A necessidade de não ter nenhum pensamento próprio também se manifesta no produto que prescreve a reação e no nivelamento subjetivo, consistindo em uma versão simplificada, repetitiva, banalizada e estereotipada dos produtos culturais, que se submetem aos moldes adaptativos da cultura, à lógica da racionalidade instrumental, minando as potencialidades emancipatórias na medida em que os indivíduos são privados do exercício da autocrítica reflexiva. Portanto, a indústria cultural realiza o trabalho

anti-iluminista; ela cria a ilusão do sujeito autônomo quando, na verdade, o que se tem é uma subjetividade prejudicada (genérica) que se dissolve no coletivo.

A indústria cultural controla os consumidores por meio da diversão, que possibilita um prolongamento do trabalho no capitalismo tardio, da condição heterônoma e de exploração que esse último promove. A mesma divisão que se processa no campo do trabalho acontece entre a arte séria e a arte leve. Essa divisão, conforme Horkheimer e Adorno (1985, p. 126), é a própria verdade e exprime a negatividade da cultura formada pela adição de duas esferas.

A arte séria recusou-se àqueles para quem as necessidades e a pressão da vida fizeram da seriedade um escárnio e que têm todos os motivos para ficarem contentes quando podem usar como simples passatempo o tempo que não passam junto às máquinas (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 126).

Na intenção de reconciliar os dois aspectos opostos da cultura – a arte e a distração, a arte séria e a arte leve – a indústria cultural absorve uma na outra. A impotência é a base da arte leve que, na concepção de Horkheimer e Adorno (1985, p. 135), busca a fuga da realidade ruim, na qual habita a idéia de resistência. Por isso, a arte leve tem como princípio a diversão, pois ela permite esquecer o sofrimento e abster-se de pensar.

Além da diversão, a indústria cultural atua mediante a produção em série da cultura, ou seja, mediante sua padronização que sacrifica “o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social” (ADORNO, 1993, p. 114). Adorno afirma que, em outros tempos, a obra de arte era veículo da ideia, que foi liquidada com o predomínio do detalhe técnico sobre ela. Na obra de arte havia espaço para a tensão entre o sujeito e o objeto, sua fruição acontecia em um espaço intervalar e os estímulos e percepções não eram dados aprioristicamente. O contrário acontece na indústria cultural, em que a ajuda da técnica permite reduzir a tensão entre a obra produzida e a vida, fazendo com que o mundo exterior seja um prolongamento do mundo que passa em um filme (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 118).

A técnica contribui para potencializar o efeito de montagem da indústria cultural, a sua capacidade de adaptar as obras às finalidades exteriores e de adiar indefinidamente a promissória do prazer, uma vez que ela age reprimindo e não sublimando os impulsos prazerosos. A frase da *Dialética do esclarecimento* que melhor traduz essa condição é a que menciona que “o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 131).

Hoje, o desenvolvimento no campo do registro, da geração e da transmissão de som e imagem traz alguns elementos para se discutir a indústria cultural. Pensando nessa questão, Duarte (2007a) problematiza o modelo clássico de indústria cultural no contexto de concentração de capitais multiplicado pela globalização da economia e reflete sobre os três aspectos principais que compõem a discussão nessa perspectiva (clássica): 1- econômico; 2- ideológico e 3- estético.

Em relação ao aspecto econômico, Duarte (2007a, p. 175) menciona que a indústria cultural clássica dependia dos setores de ponta do capitalismo (aço, petróleo, eletricidade e química), que detinham o poder. Atualmente, a realidade é outra, conforme expressam as análises de Scott Lash, autor utilizado por Duarte para tratar da relação entre a configuração da indústria cultural clássica e a da que se apresenta no mundo atual.

Quanto aos aspectos ideológicos, Duarte divide-os, para efeitos de compreensão, em objetivos e subjetivos. Os aspectos objetivos referem-se aos expedientes empregados pelos agentes da indústria cultural para o alcance de seus propósitos. Dentre eles, o autor menciona: a “classificação” dos consumidores em grupos etários e econômicos; a “manipulação retroativa”, na qual se criam necessidades artificiais, mas que causam o efeito de livre escolha; e a produção do “esquematismo exterior”, que implica no uso do “naturalismo” na reprodução dos conteúdos a fim de parecerem livres e sem censura, além de causarem a impressão de se aproximarem, o mais fielmente possível, da realidade. (DUARTE, 2007a, p. 175).

Nos aspectos ideológicos subjetivos, o autor aponta para dois tipos de reações diante dos estímulos da indústria cultural: “de pertença a um grupo e de identificação com uma certa unidade social” e de perversidade, que envolve a renúncia pulsional (DUARTE, 2007a, p. 176).

Em relação aos aspectos estéticos, Duarte menciona a intenção de Horkheimer e Adorno em definir a postura da indústria cultural como sendo de caráter imitador e adaptativo em relação às formas culturais preexistentes. Os autores, além disso, teriam identificado a absorção quase completa do valor de uso pelo valor de troca, ou seja, “pelo prestígio que o consumo de certo tipo de mercadoria cultural proporciona a quem consome” (DUARTE, 2007a, p. 177).

Duarte toma como base as contribuições de Scott Lash e Ulrich Beck para analisar as características da indústria cultural clássica. Do primeiro autor, retém a ideia de que a indústria cultural global diferencia-se da configuração clássica descrita por Horkheimer e

Adorno, na *Dialética do esclarecimento*, pois, atualmente, a indústria cultural adensou-se economicamente e participa dos setores de vanguarda, o que a deixa independente dos setores de ponta. Segundo Duarte, Lash destaca uma proximidade, “uma quase imbricação”, entre superestrutura ideológica e infraestrutura material. Esse fato é ilustrado através do interesse de tantos conglomerados industriais do ramo da eletrônica em se associar às empresas de entretenimento. Na esfera da circulação, a marca do produto tem se sobressaído à qualidade, ou seja, a importância que é conferida ao nome do produto e a imagem a ele associada cria condições favoráveis para uma simbiose do grande capital com o pequeno empreendedor (DUARTE, 2007a, p. 177-178).

A imbricação mais intensa entre super e infraestrutura constatada por Lash pode ser mais intensa que nos setores da indústria convencional, quando se considera o investimento crescente no setor de *design*, fazendo com que os meios “imagéticos”, típicos da indústria cultural em outros tempos, tornem-se parte importante da produção material (DUARTE, 2007a, p. 178).

A pertinência das colocações feitas por Adorno e Horkheimer também são analisadas no âmbito do fenômeno de consumo de massa que, no mundo globalizado, abre espaço para os produtos culturais “étnicos”. Duarte questiona sobre a possibilidade desse acontecimento se enquadrar na suspeita de um aprofundamento na exploração, pela “indústria cultural global” da “cultura popular” que, segundo ele, nunca deixou de existir, conforme já explicitado por Horkheimer e Adorno. Na opinião do autor, a maior atenção que o mundo globalizado confere às culturas antes desprezadas por seu “atraso” pode estar ligada “à carência de conteúdos por parte das centenas de canais oferecidos pela televisão a cabo, adensados agora por transmissões diretas via internet” (DUARTE, 2007a, p. 179).

Duarte lembra que, segundo Ulrich Beck, a diversidade cultural é uma possibilidade, entre outras que constituem fatores diferenciadores, de, no futuro, garantir a sobrevivência de uma sociedade de mercado com liberdade política e garantia dos direitos fundamentais da pessoa. Lembra também que “o cultivo da diversidade cultural já é hoje, através da superexploração da arte popular (onde ela teima em existir), responsável por uma retroalimentação num mercado que frequentemente dá sinais de exaustão” (DUARTE, 2007a, p. 179). Ressalta que só o tempo responderá se esse fato, assim como registros de manifestações da mais refinada arte de vanguarda, poderá ou não “representar a possibilidade de modelos alternativos de cultura no seio da indústria cultural” (DUARTE, 2007a, p. 179-180). Alerta para o fato de que a disponibilização de produtos diferenciados a um público

culto não é suficiente para escapar do risco à banalização, que atinge tanto a cultura erudita quanto a popular. No entanto, isso ocorre de maneira diferenciada, já que a primeira encontra maior capacidade de resistência devido ao altíssimo grau de elaboração, enquanto a segunda apresenta maior susceptibilidade a esse risco, na medida em que “sua definitiva simplicidade se presta mais facilmente à exaustão do elemento utópico que – a exemplo da arte erudita – nela se habita de modo originário” (DUARTE, 2007a, p. 180).

Por último, Duarte reafirma a tendência que aparece na *Dialética do esclarecimento*, ou seja, a de as inovações tecnológicas introduzidas e cultivadas pela indústria cultural permitirem cada vez mais uma reprodução perfeita do som e da imagem. Adorno, Hanns Eisler (com quem Adorno escreveu o livro *Composição para o filme*) e Aldous Huxley (autor de *O Admirável mundo novo*) teriam previsto essa capacidade, que é ainda maior com a tecnologia digital, mas que por outro lado empobrecem o conteúdo. Destaca, ainda, o trabalho que se realiza atualmente com a finalidade de haver uma confluência entre o mundo virtual apresentado pelos meios de comunicação e o que se convencionou chamar de “realidade” (DUARTE, 2007a, p. 181). Além disso, lembra que as inovações tecnológicas permitem organizar e planejar as percepções em seus ínfimos detalhes, auxiliando “na confusão entre o real e o ilusório artificialmente produzido com objetivos ideológicos” (DUARTE, 2007a, p. 182).

Depois dessa afirmação, soa estranho alguém declarar que a indústria cultural não existe. Essa ousadia é levada a cabo por Hullot-Kentor no artigo intitulado “Em que sentido a indústria cultural não mais existe”, publicado no livro *Indústria Cultural hoje* (2008). Nesse artigo, Hullot-Kentor ressalta a existência paradoxal do conceito indústria cultural, cuja onipresença, pelo emprego desenfreado, parece indicar sua vitalidade, mas que, segundo o autor, sofreu uma obstrução do significado se visto sob a perspectiva adorniana. Essa obstrução é reforçada pelo uso da derivação simples e da permutação da palavra indústria aplicada em diferentes contextos (por exemplo, a indústria escolar, hospitalar, de cosméticos, dentre outras). Para ele, a novidade se projeta sobre o arcaico, sendo que Adorno já havia alertado para o fato de que a civilização continua primitiva¹. Para piorar, a percepção do processo de primitivização está comprometida, pois os processos sociais totalizadores transformam em forças de regressão tudo que excede a autopreservação, e, nessa perspectiva,

¹ Na concepção adorniana, os conceitos de cultura e indústria se opõem. Enquanto o primeiro vai além da autopreservação da vida e dos propósitos diretos, o segundo comporta o sentido inverso. Assim, na indústria cultural, a produção da cultura converte-se em produção da barbárie e a civilização continua primitiva: “O desaparecimento desse modo de perceber o primitivo e todo o horizonte que o inclui representa *o exato sentido em que a indústria cultural não existe*” (HULLOT-KENTOR, 2008, p. 22).

inclui-se a cultura. Hullot-Kentor (2008) constata a perda de vitalidade do conceito na forma elaborada por Adorno, que é identificada pela incapacidade de relacionar os conceitos apresentados na obra desse autor com a nossa própria experiência, ou seja, a subjetividade encontra-se prejudicada e, cada vez mais, a barbárie age imobilizando o pensamento. Percebe-se que, ao mesmo tempo em que o autor reforça a necessidade de pensarmos sobre nós mesmos, desencadeada pela amplitude do processo integrador, demonstra a dificuldade para estabelecer espaços para o pensamento negativo na sociedade atual. Essa situação, conforme exposto anteriormente, contribui para a perda da vitalidade do conceito, mas não o invalida.

Questionamentos mais polêmicos a respeito do conceito adorniano e horkheineano sobre a indústria cultural são proferidos por John B. Thompson e Pierre Bourdieu, cujas críticas incidem sobre os processos de recepção das mensagens. Mesmo que a análise de tais processos não seja o foco central desta pesquisa, a menção às teses dos referidos autores é oportuna e objetiva rebater às acusações de que a Teoria Crítica preocupa-se apenas com o emissor da mensagem, menosprezando os processos de recepção ou ainda compreendendo-os de forma homogênea.

Thompson faz algumas críticas a Adorno e a Horkheimer apontando três temas como pilares de sustentação. O primeiro deles refere-se à *caracterização da indústria cultural*. De acordo com Thompson, os frankfurtianos teriam dado grande ênfase aos seguintes conceitos: racionalização (conceito adaptado de Weber), reificação e mercantilização (tomados de Marx e Lukács), situando-os dentro de uma visão geral da história na qual prevalecem as teias da dominação, do potencial integrador, padronizador e de estereotipia da mídia.

A esse respeito é importante considerar que Adorno e Horkheimer não eram teóricos da comunicação e não foi sob esse prisma que eles abordaram o referido fenômeno. Eles pensaram a indústria cultural no contexto de uma teoria da sociedade, não viveram em uma época que dispunha dos recursos tecnológicos de hoje, capazes de combinar diferentes mídias, potencializando ainda mais os efeitos da indústria cultural. Além disso, quanto mais se considera que as forças produtivas, incluindo as novas tecnologias aplicadas aos meios de comunicação, cada vez mais se subordinam às relações de produção, conforme prognóstico de Adorno, tanto mais é possível afirmar o poder da totalidade. Poder cuja proporção é capaz de imobilizar a dialética da contradição dominação e liberdade no que tange à tecnologia, segundo aponta Crochík que lembra: “[...] a dialética refere-se à totalidade e, se pode ser percebida mediante a análise do particular, sempre se refere às relações sociais, que nessa sociedade não são livres” (CROCHÍK, 2003, p. 109). O autor adverte para a tendência do

desenvolvimento tecnológico da forma ocupar o espaço do conteúdo, já que o formalismo é inerente a esse processo que, devido a essa característica repõe a dominação social.

Assim, conforme ressalta Fabiano (2004, p. 330), uma discussão séria e crítica da cultura passa pela crítica dos meios de informação eletrônicos devido ao potencial de sedução e à capacidade de atingir o imaginário social e de “aniquilar o exercício dialético” através de mensagens estereotipadas e carregadas de clichês.

O segundo tema da crítica de Thompson ao conceito de indústria cultural diz respeito à *natureza e ao papel da ideologia nas sociedades modernas*. Ele acusa Adorno e Horkheimer de fazerem uso da *falácia do internalismo*, ou seja, de depreenderem as consequências dos produtos culturais dos próprios produtos, esquecendo das atividades permanentes de interpretação e assimilação. Essa acusação é estranha, considerando a preocupação dos referidos autores com os aspectos sócio-históricos dos produtos culturais. Também pelo fato de que a tecnologização dos produtos culturais pressupõe, conforme Duarte (2007, p. 62), transformações na maneira de conceber a ideologia; essa, em sua nova configuração, tem como objeto o mundo enquanto tal, reconstruindo-o com a ajuda da técnica, dispensando a interpretação da realidade como acontecia na forma tradicional.

Ainda no segundo tema, Thompson faz uma crítica ao conceito de ideologia em Adorno e Horkheimer, ao uso limitado e restritivo que os autores fazem do referido conceito ao concebê-la como cimento social, operando mediante a unificação e a reificação. Para Thompson, existem outros modos que integram a construção simbólica, dentre eles a legitimação (a partir da racionalização, universalização e narrativização), a dissimulação (a partir do deslocamento, eufemização e tropo: sinédoque, metonímia e metáfora) e a fragmentação (a partir da diferenciação e expurgo do outro) (THOMPSON, 2007, p. 81).

Ao reforçar a existência de diferentes modos presentes na operação ideológica, Thompson, sem perceber, reconhece e potencializa os efeitos ideológicos das construções simbólicas.

A leitura que Thompson faz da concepção de ideologia em Adorno e Horkheimer desconsidera a dialética entre verdade e inverdade que é utilizada pelos frankfurtianos. Dessa forma, a ideologia é verdadeira em si, mas falsa na sua tentativa de coincidir com a realidade, na sua incapacidade de reconhecer e realizar sua própria verdade, conforme mencionam Pucci e Zuin ao se referirem à análise de Cohn (1993, p. 50). Ao mesmo tempo em que a falsidade demanda pela negação da base social, revela a autonomia do conceito, a possibilidade de fugir da falsificação da consciência.

O terceiro tema apontado por Thompson ao comentar o conceito de indústria cultural refere-se à “concepção totalizante e, muitas vezes, pessimista das sociedades modernas e o destino dos indivíduos dentro delas” (2007, p. 135). Para ele, a concepção de indústria cultural criada por Adorno e Horkheimer apresenta limitações, na medida em que exagera no caráter integrado e unificado das sociedades modernas. Em seu livro *A mídia e a modernidade*, Thompson (2008) ressalta que a apropriação dos produtos da mídia é sempre um fenômeno localizado e que este aspecto não desaparece no mundo globalizado – o que o faz defender a importância da realização de investigações etnográficas.

Ao abordar a cultura no contexto da sociedade integradora, Adorno quis escapar da reificação do conceito de indústria cultural, por isso, concebe a sociedade como um conceito mediado e mediador, cuja abordagem permite entender o processo de socialização crescente da sociedade no qual o todo se sobrepõe às partes. Isso não significa que ele seja pessimista ou que ignore o poder do indivíduo em assimilar e interpretar a realidade. Essa acusação pode ser rebatida a partir da análise feita por Adorno em *Introdução à Sociologia* (2008), onde ressalta que o sujeito possui uma dupla face, ilusória e potencial, para a transformação. No sujeito se “acumula não só toda a negatividade do sistema, como também tudo o que aponta para além deste em sua forma vigente” (ADORNO, 2008, p.342).

No entanto, atualmente, constata-se que o aspecto integrador parece adquirir maiores proporções na fase globalizada da economia, na qual os grandes conglomerados culturais se associam proporcionando a fusão entre *hardware* e *software* e a apropriação da diversidade cultural é utilizada como um mecanismo para se afirmar sobre a concorrência.

As críticas thompsianas, embora mais detalhadas, possuem o mesmo teor daquelas formuladas por Bourdieu. Esse autor também confere destaque aos processos de recepção, proclamando a necessidade de denunciar a ficção de que os meios de comunicação de massa seriam capazes de homogeneizar os grupos sociais, a partir da transmissão de uma cultura de massa idêntica para todos e assim percebida por todos (BOURDIEU, 1998, p. 61).

As características sociais e culturais do receptor, de acordo com Bourdieu, implicam em uma recepção diferenciada; por isso, entende que a homogeneização das mensagens emitidas não pressupõe a homogeneização das mensagens recebidas e, dessa forma, a uma homogeneização dos receptores.

O campo da indústria cultural, segundo Bourdieu, organiza-se tendo em vista os não-produtores de bens culturais (“o grande público”), obedecendo à lei da concorrência do

mercado e ajustando-se à demanda; sendo assim, a recepção de seus produtos independe do nível de instrução de seu público (mediano).

Explicitando melhor, isso significa que a indústria cultural orienta-se por um público mediano, porém esse caráter homogeneizador não elimina a recepção diferenciada, uma vez que, para Bourdieu, o nível de apreensão da mensagem depende da “cultura” (do capital cultural) de quem a recebe. Bourdieu deixa transparecer que essa apreensão acontece em diferentes níveis, mas se for considerada, por exemplo, a ameaça que a televisão representa ao pensamento, é possível chegar à hipótese de que seus impactos se intensificam naqueles indivíduos semiformados; aqueles que não dispõem de uma cultura dotada de autonomia que funciona como forma de resistência à heteronomia do pensamento. Portanto, nesse aspecto suas ponderações convergem com as de Adorno e, conforme a leitura que se faz delas, pode-se até dizer que as reforçam. Essa suposição também aparece no livro *Sobre a televisão*. Nesse livro Bourdieu (1997, p. 39-40) menciona que a televisão não é muito propícia à expressão do pensamento, uma vez que esse último não combina com velocidade e urgência. De acordo com o autor, a possibilidade de pensar com velocidade é dada, quando se pensa por “idéias feitas”; ou seja, ideias banais e simples. Pode-se também considerar como obstáculo ao exercício do pensamento o fato de que a violência simbólica, frequentemente cometida pela televisão, segundo Bourdieu, opera pelos processos inconscientes. A televisão oculta mostrando, ou seja, ela seleciona as categorias de percepção de modo que a informação veiculada não corresponda à realidade, mas convença a quem assiste de sua veracidade. Assim, ela produz não só efeitos de real como também efeitos no real, na medida em que “[...] pode fazer ver e fazer crer no que faz ver” (BOURDIEU, 1997, p. 28).

É preciso ressaltar que, na perspectiva adorniana, a indústria cultural, mesmo sendo devedora da cultura erudita, o que também é reconhecido por Bourdieu, absorve-a. Da mesma forma, a indústria cultural procede com a cultura popular, a fim de cumprir seus propósitos comerciais. Para tanto, conforme já ressaltado, ela simplifica, banaliza e deforma a cultura erudita e a popular. Esse fenômeno leva a problematizar a relação que Bourdieu estabelece entre autonomia e legitimidade da cultura erudita no mercado das trocas simbólicas, pois, atualmente, o que se presencia é o momento da cegueira que aparece na *Teoria Estética* (2006) de Adorno. Assim, o momento de liberdade absoluta da arte, cuja possibilidade é dada no momento particular, entra em contradição com o estado perene de não-liberdade no todo (ADORNO, 2006, p. 11). A totalidade representada pela indústria cultural promove a lógica da identificação nos produtos culturais e elimina o momento de diferenciação próprio da

autonomia. Portanto, a lógica identificatória caminha no sentido oposto da autonomia, envolvendo toda a cultura; sendo que no mercado das trocas simbólicas, a tensão estabelecida entre a cultura erudita e o sistema da indústria cultural tende para o fortalecimento desta última, pois cada vez mais seus produtos simbólicos (na forma oral ou escrita) são reconhecidos por uma grande quantidade de pessoas como portadores de competência textual.

A legitimidade assumida pelo discurso da indústria cultural afeta as condições necessárias para que a formação se desenvolva e se estabeleça – o que se compreende a partir da explicitação desse último conceito.

1.3 Formação e cultura

No item anterior, os conceitos de sociedade e de indústria cultural foram discutidos com o intuito de fundamentar a compreensão da falsificação do sonho da formação. Esse propósito continua na apreensão do significado da formação na perspectiva adorniana, na qual esse conceito está relacionado ao de cultura. A formação *Bildung* (em alemão) expressa o conceito de educação num sentido amplo, enquanto cultura, formação cultural e formação da personalidade. Em Adorno, conforme Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (1999), o conceito de formação cultural tem ligação com a própria história alemã, onde a impotência política da classe burguesa levou à exacerbação da esfera cultural. A classe burguesa orgulhava-se da cultura e das produções culturais que idealizavam um futuro melhor,

[...] em que a formação cultural poderia ser objetivada, de tal maneira que haveria um auto-reconhecimento do espírito, numa miríade de manifestações culturais, a saber, a filosofia, a arte, a ciência, a literatura e a música, entre outros (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 56).

Esse cultivo das faculdades humanas, através dos produtos intelectuais, artísticos e espirituais, consistiu na forma encontrada pelos intelectuais alemães para se distinguirem das classes superiores. Ao privilegiarem alguns valores como caminho para se tornarem cultos, os intelectuais buscavam a sua autoafirmação.

Na gênese do projeto burguês, a ideia de formação postulava, conforme Adorno (2010, p. 13), “[...] a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração”. A formação era vista como pressuposto de uma sociedade autônoma, uma vez que a lucidez do todo dependia da lucidez das partes. Todavia, no decorrer do processo, o singular sucumbiu ao poder da totalidade que imobiliza a autonomia e a autorreflexão crítica que lhe é característica. Em seu

lugar prevalece o pensamento que se adapta às demandas do mundo exterior, voltado para o utilitarismo e para o imediatismo.

No entanto, a formação, sob a perspectiva adorniana, consiste em um campo de forças entre espírito e natureza, transcendência e acomodação. Tratar essas categorias de maneira isolada implica no congelamento da formação, uma vez que seu significado pressupõe ambos os sentidos a fim de evitar tanto a visão autárquica e absoluta da cultura quanto sua conformação à vida real. Caso contrário, o que se tem é uma formação regressiva.

Essa ambiguidade também aparece quando Adorno se refere ao conceito de educação, no texto “Educação Para – quê” (1995f), publicado no livro *Educação e Emancipação*. Esse texto diz respeito a um diálogo entre Adorno e Becker em uma conferência radiofônica na qual a emancipação é o centro das reflexões. Sob o ponto de vista de Adorno, a emancipação significa consciência e racionalidade, mas isso não justifica a ignorância e indiferença quanto ao aspecto adaptativo e à necessidade de tornar os homens aptos a se orientarem no mundo. Porém, a supervalorização desse último aspecto ameaça a educação de se tornar impotente e ideológica, da mesma forma que a produção de pessoas bem ajustadas também deve ser questionada (ADORNO, 1995f, p. 143).

O autor (1995f, p. 144) acredita que o poder da realidade torna a adaptação cada vez mais automática. Forçados pelo contexto em que vivem, os homens são pressionados a impor a si próprios a adaptação, cabendo à educação por meio da família, da escola e da universidade, a tarefa de fortalecer a resistência frente à onipresença desse processo².

Adorno (1995f, p. 152-154) ressalta que a sociedade premia uma não individuação – uma atitude colaboracionista, que é paralela ao processo de enfraquecimento do eu. Lembra que o indivíduo centrado nos próprios interesses e que considera a si mesmo como a própria finalidade também é algo problemático. Nessa questão, Adorno aproveita para manifestar sua filiação hegeliana, na medida em que entende que a individualidade não é algo dado, mas que talvez se forme na experiência do não-eu no outro – alienação nos termos de Goethe ou de Hegel. Fundamentado nesses autores, Adorno aponta para a ilusão de se conceber o processo de humanização e de formação cultural como resultado do desenvolvimento de dentro para fora, já que, segundo Hegel, esse processo se realiza mediante a alienação.

Não nos tornamos homens livres à medida que nos realizamos a nós mesmos como indivíduos – como reza uma formulação horrível – senão na medida

² Adorno (1995f, p. 145) estabelece uma relação entre a identificação com o agressor, nos termos de Freud, e a necessidade dos homens imporem a si mesmos a adaptação de um modo doloroso, supervalorizando o realismo – pseudo-realismo – que expressa melhor essa condição dos homens.

em que saímos para fora de nós mesmos, vamos ao encontro dos demais e, em certo sentido, nos entregamos a eles (ADORNO, 1995j, p. 175).

Ao ser indagado por Becker (seu interlocutor na conferência anteriormente citada) a respeito da tarefa de formar os indivíduos para a individualidade e para a sociedade, Adorno responde que do ponto de vista formal isto é evidente, mas que essa harmonia vislumbrada Humboldt é irrealizável na sociedade em que vivemos. Nela, os processos de trabalho não deixam quase espaços para a individuação e, mesmo que as mudanças nesses processos as solicitem (conforme problematiza Becker), o novo também carrega novamente o mesmo.

A educação para a individualidade não pode ser postulada. Hoje existe uma ampla carência de possibilidades sociais de individuação, porque as possibilidades sociais mais reais, ou seja, os processos de trabalho, já não exigem mais as propriedades especificamente individuais (ADORNO, 1995f, p. 152).

A organização da sociedade tem na perda da aptidão à experiência seu defeito mais grave. Na opinião de Adorno (1995f, p. 147), a experiência extrapola os processos ordenados e dirigidos, uma vez que se relaciona com a memória involuntária – a qual confere maior profundidade à experiência. Cita, como exemplo, as experiências musicais na primeira infância, quando a criança, deitada em sua cama, ouve antes de dormir uma sonata para violino e piano de Beethoven proveniente da sala ao lado.

Atenta para o fato de que muitas pessoas, sobretudo na adolescência, ou possivelmente até antes, desenvolvam uma tendência aversiva à educação e uma espécie de ressentimento que se manifesta no desejo de se desvencilhar da consciência e do peso das experiências primárias por entenderem que elas dificultam sua orientação. Portanto, segundo Adorno (1995f, p. 148-150), não se trata apenas da ausência da formação, mas da hostilidade e rancor em relação a ela e àquilo de que são privadas. Assim, as pessoas optam por algo que não é propriamente sua vontade, mas que atua contra elas mesmas e é fruto de uma escolha pautada no ódio ao que é diferenciado e não moldado. A razão desse sentimento deve-se à exclusão das pessoas de tudo o que possui tais características. A conscientização e, desta forma, a dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas, é apontada por Adorno como pressuposto para a constituição da aptidão à experiência.

A perda da aptidão à experiência é o resultado da vitória do poder da totalidade sobre o singular e da uniformização sobre a diferenciação, própria de uma sociedade desqualificada,

vazia de forma diante da onipotência do poder de troca. Tudo isso contribui para a perda da tradição e, conseqüentemente, para a carência de imagens e formas. A tradição a que se refere Adorno é a pré-burguesa, que é incompatível com a racionalidade burguesa, pois essa última não condiz com a formação na medida em que o espírito constitui-se apenas como meio (ADORNO, 2010, p. 21).

Nessas condições, o abstrato formal se sobrepõe ao concreto empírico, inviabilizando o confronto entre a realidade e o conceito, na medida em que a primeira (a realidade) é dissolvida no segundo (conceito). Assim, o conceito expressa uma razão formal, nos termos da ciência-técnica, primando por uma relação entre sujeito e realidade pautada na dominação e no imediatismo. Segundo Maar (1995), o conteúdo da experiência formativa vai além da relação formal do conhecimento, pois implica na transformação do sujeito no curso do contato transformador com o objeto na realidade – o que demanda tempo de mediação e continuidade.

O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento – das ciências naturais, por exemplo – mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural. Assim, a experiência formativa pressupõe uma aptidão cuja ausência caracterizaria a atualidade ainda mais do que a própria falta de conteúdo formativo (MAAR, 1995, p. 25).

O mesmo autor ressalta que, para Adorno, a experiência formativa é autorreflexiva e pressupõe um movimento que “[...] confrontaria a realização mais ou menos bem sucedida da experiência formativa com sua ‘idéia’, com o conceito de uma formação verdadeiramente realizada” (MAAR, 1995, p. 24-25).

Esse confronto é relevante, especialmente quando se considera que a tradição é para Adorno uma das condições sociais para a formação. Na *Teoria da Semiformação*, quando fala sobre a perda da tradição, Adorno (2010) destaca que a mediação entre essa e o sujeito era exercida pela autoridade e que ela foi enfraquecida pelas reformas escolares juntamente com a dedicação e o aprofundamento espiritual.

Ao ressaltar a relação da autoridade enquanto mediadora entre a tradição e a sociedade no processo formativo, Adorno (2010, p. 21) utiliza como exemplo a concepção freudiana. Nela, a formação/autonomia desenvolve-se a partir do princípio do ego, que brota da

identidade com a figura paterna, gerando os pressupostos básicos para que se chegue ao questionamento da irracionalidade das relações familiares.

A autoridade e a tradição remetem à memória. Ela é destacada por Adorno quando menciona a emoção dos mais velhos em compartilhar com os mais jovens suas recordações ao recitar textos. Ressalta a extinção desse tipo de aprendizagem mnemônica, pois hoje, dificilmente se pediria para alguém aprender algo de cor.

Apenas pessoas muito ingênuas estariam dispostas a apoiar-se na tolice e na mecanicidade desse processo; porém, assim se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação. É possível que a crença no intelecto ou no espírito haja secularizado o teológico, tornando-o algo não essencial, e que a chamada geração jovem a deprecie, mas que o recupere por outra forma. Onde essa ideologia falta, instala-se uma ideologia ainda pior. *O homem de espírito*, expressão hoje tão desacreditada, é um caráter social em extinção (ADORNO, 2010, p. 22).

Nessa citação, a base espiritual da formação é evocada a fim de atentar para o realismo que a sucedeu e para a necessidade de uma proteção aos estímulos exteriores, “certas ponderações com o sujeito singular, e até lacunas de socialização”, pois elas consistem em elementos que integram os princípios formativos (ADORNO, 2010, p. 22). A submissão do espírito ao mundo social e sua conformação ao papel de mero meio, coloca como problema a reafirmação do contrário: sua autonomia perante a sociedade, que segundo Adorno, também é algo social. Portanto, essa capacidade do espírito de se separar das relações de vida reais não consiste apenas em falsidade, mas contém um momento de verdade. Renegar essa autonomia do espírito pode sufocá-lo, assim como pode converter o existente em ideologia. Ao espírito que não consegue realizar o socialmente justo, pois a sociedade o priva das bases sob as quais se assentam sua formação, resta a autorreflexão crítica dessa condição (ADORNO, 2010, p. 39).

Essa atitude é reforçada na conferência *Televisão e formação*, na qual Adorno (1995c) ressalta o duplo significado do conceito de formação em face da televisão: contribuição para finalidades pedagógicas ou função deformativa (sedutora). Há necessidade de se esclarecer essa dupla função, uma vez que

[...] é possível afirmar de um modo geral que uma instituição tão prestigiada pela sociedade como a televisão evidentemente está comprometida em sua própria ontologia com a sociedade. Mas penso que neste sentido é preciso evitar uma reflexão mecânica (ADORNO, 1995c, p. 81).

Adorno (1995c, p. 64-79) menciona que não é contra a televisão em si, mas suspeita do seu uso em grande escala, na medida em que a forma como ela se apresenta contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência das pessoas. O autor acredita que o conceito de informação é mais apropriado e concorda com Becker quanto à necessidade de ensinar os espectadores a verem televisão – a qual não se resume à escolha do que é certo, pois compreende também o desenvolvimento de aptidões críticas.

Tal pensamento ilustra a tendência do autor a evitar um posicionamento mecânico. No entanto, Adorno não abre mão da radicalização da crítica como uma espécie de vigilância e de contraposição à ideologização da vida veiculada pela televisão. Nela, até mesmo o último detalhe é perfeito, tornando imperceptível a relação entre harmonização e deformação da vida, uma vez que ela se realiza nos bastidores (ADORNO 1995c, p. 85).

Da mesma forma que a realidade material bloqueia as condições que viabilizam a formação, o mesmo acontece com a cultura, seu corolário. Tal fato leva Adorno (1993, p. 37) a afirmar que a cultura, entendida enquanto recusa aos valores de troca, é ilusória enquanto subsistir o subsistente, marcado pela conversão da cultura em ideologia e em instrumento da barbárie. Ao se referir a essa questão no texto “A educação contra a barbárie”, Adorno ressalta, baseado em Freud, “[...] que por intermédio da cultura as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvendo sentimentos de culpa subjacentes que acabam se traduzindo em agressão” (ADORNO, 1995g, p. 163).

Atribui a falência da cultura ao não cumprimento de sua promessa de libertar os homens da opressão, contribuindo para acentuar a divisão entre eles, própria dos processos de trabalho (físico e intelectual). A consequência disso se manifestou na perda da confiança dos homens em relação a si mesmos e à cultura, na raiva que eles dirigiram contra essa promessa ao invés de se voltarem contra o seu não cumprimento. A divisão do trabalho e dos homens também afeta a definição das coisas importantes e secundárias, promovendo, conforme a lógica do mundo administrado, uma hierarquização das urgências que priva o pensamento do seu caráter involuntário, reduzindo-o “[...] à disposições substituíveis, intercambiáveis” (ADORNO, 1993, p. 105). Assim, o pensamento é organizado em função das necessidades do todo – o que exige do sujeito a perda da autonomia e esforço, pois nesse contexto a cultura deve se adaptar ao consumo, tornando-se facilmente assimilável.

Na *Dialética do esclarecimento*, Horkheimer e Adorno (1985, p. 150) ressaltam que “Mesmo na flor da idade dos negócios, o valor de troca não arrastou o valor de uso como um mero apêndice, mas também o desenvolveu como o pressuposto de sua própria existência, e

isso foi socialmente vantajoso para as obras de arte”. Nessas condições, o burguês, ao mesmo tempo em que desembolsava uma certa quantia de dinheiro para ver uma peça teatral ou para assistir a um concerto, também dispensava respeito para com a obra, uma vez que a vantagem provinha do contato com ela.

Esse respeito, segundo Horkheimer e Adorno (1985, p. 150), desaparece na indústria cultural juntamente com a crítica. Enquanto essa última se transforma na produção mecânica de laudos policiais, a primeira se manifesta no culto desmemoriado da personalidade que expressa a manipulação dos impulsos de imitação recalcados.

Tal situação leva Adorno a radicalizar na crítica, encontrando na união entre filosofia e arte, conforme aparece na *Dialética Negativa* (2009) e na *Teoria Estética* (2006), essa possibilidade de resistência.

1.4 Dialética negativa e Teoria estética

A perspectiva adorniana reconhece a não realização da filosofia, ou seja, na busca de coincidir sua interpretação com a realidade, ela fracassou na promessa de contribuir para a transformação do mundo. A quebra dessa promessa obrigou-a a voltar-se para si mesma, redobrando a vigilância e a autocrítica. Segundo Adorno (2009, p. 11-12), a desproporção entre o poder e todas as formas de espírito imobilizou as tentativas inspiradas pelo próprio conceito de espírito de compreender aquilo que é predominante. Essa situação expressa a própria condição da filosofia ao ser rebaixada a uma ciência particular pela imposição das ciências particulares. Mesmo a doutrina hegeliana, que reconhece a filosofia como um fator da realidade, acaba por restringi-la através do caráter científico absoluto que lhe confere. Depois do colapso dessa doutrina, torna-se premente perguntar se a filosofia ainda é efetivamente possível. A relevância desse questionamento considera o poder do mercado sobre a teoria e sobre o pensamento, colocando para a dialética a tarefa de não esmorecer diante desse poder.

A *Dialética negativa* (2009) gira em torno do reconhecimento da insuficiência da filosofia, especialmente na sua forma tradicional (que vai de Platão a Hegel), que é centrada na onipotência do conceitual e na crença da capacidade do conceito de se identificar com a realidade, organizando-a. A contradição na dialética hegeliana vê nos conceitos os sinais do absoluto, conferindo à teoria a capacidade de tudo conhecer, pois se o real é acessível à razão, tudo que é racional é susceptível de concretizar-se na realidade. Disso resulta a crença de que o espírito absoluto é capaz de superar a contradição dialeticamente (JIMENEZ, 1999, p. 170).

Nas palavras de Adorno (2009, p. 13), a contradição na filosofia hegeliana é vista como o não-idêntico sob o aspecto da identidade; sendo assim, o que é heterogêneo é mensurado a partir da unidade, já que o princípio da não-contradição orienta a dialética. Na concepção adorniana a contradição é o indício da não-verdade da identidade e “A dialética é a consciência consequente da não-identidade. Ela não assume antecipadamente um ponto de vista. O pensamento é impelido até ela a partir de sua própria inevitável insuficiência, de sua culpa pelo que pensa” (ADORNO, 2009, p. 13).

Se na dialética tradicional prevalece a afirmação positiva, Adorno prima pela negatividade, uma vez que a não-identidade entre sujeito/objeto, homem/natureza, razão e desrazão consiste no motor da história.

A apresentação – a linguagem – é algo imanente à filosofia, pois é nela que se objetiva seu momento expressivo, mimético-aconceitual. Abster-se desse momento expressivo e do compromisso com a apresentação pressupõe para a filosofia, o risco de ser assimilada à ciência (ADORNO, 2009, p. 24).

Essa ideia leva Adorno a afirmar na *Dialética negativa* (2009, p. 24) a relação entre o que é dito de modo frouxo e o mal pensado. Tal ideia também aparece na *Minima Moralia* (1993, p. 88), na qual o autor ressalta a perversão da linguagem ao priorizar a expressão vaga, extraída de esquemas preexistentes; cuja compreensão recai sobre a familiaridade. Para contrapô-la, Adorno menciona a expressão rigorosa, que pressupõe o esforço conceitual e a suspensão dos juízos habituais.

Apresentação, expressão e pensamento constituem-se em elementos integrantes da relação entre conteúdo e forma, que é concebida indistintivamente por Adorno, para quem a forma é conteúdo. A forma deixa de ser constitutiva de boa aparência ao assumir um aspecto – mutilado – não habitual, pois assim expressa melhor a irreconciliação entre o indivíduo e o mundo, assim como a inautenticidade e falsidade desse último (JIMENEZ, 1999, p. 357).

A arte é vista por Adorno como uma representação com efeito do fenômeno concreto onde se decifra a cultura na sua ambivalência, ou seja, enquanto reflexo da barbárie e promessa da felicidade. Além de ser possível vislumbrar, a partir da arte, o impacto sobre a cultura, também é possível definir o seu modo de intervenção no processo cultural (ASSOUN, 1991, p. 90).

Conforme Adorno menciona na *Teoria estética* (2006, p. 16), as obras de arte não simulam a literalidade do que exprimem, pois seu aspecto real provém da resposta à forma

interrogativa àquilo que provém do exterior. Assim, os antagonismos não resolvidos da realidade retornam às obras de arte como problemas imanentes de sua forma.

A possibilidade de integrar conteúdo e forma na perspectiva adorniana também é válida para o momento conceitual, que não é acidental à filosofia; mas funciona como um antídoto contra o super-crescimento do conceito (ADORNO, 2009, p. 19). Esse último orienta-se pelas regras da razão instrumental e tem como modelo a razão científica, cuja insuficiência é expressa pela arte, instância inabarcável pelo conceito.

Enquanto Hegel atém-se ao momento conceitual, Adorno (2009, p. 18-21) destaca que todos os conceitos, inclusive os filosóficos, apontam para um elemento não conceitual porque são os momentos da realidade que incitam a sua formação. Entende que o conceito só consegue se defender daquilo que reprime – a mimesis – apropriando-se dela sem que isso implique em se perder.

Essa ideia fica mais clara quando analisada no contexto da *Teoria Estética*. Nessa obra, Adorno (2006, p. 105) ressalta que o fenômeno sensível não é eliminado pelo espírito, que determina as obras de arte, tornando-as mais que aparência e pura facticidade. O momento sensível faz parte da constituição da obra de arte, mas ela não se identifica com ele, na medida em que procura transcender a sua coisicidade.

Segundo Adorno, o espírito está vinculado ao conteúdo da obra de arte que postula com sua substância um real, mas não coincide com ele, pois “[...] nenhum espírito é um real imediato” (ADORNO, 2006, p. 106). Sendo assim, as obras de arte dizem mais do que o ente e o seu movimento para a verdade é de caráter negativo.

As obras de arte são negativas *a priori* em virtude da lei de sua objetivação: causam a morte do que objetivizam ao arrancá-lo à imediatidade da sua vida. A sua própria vida alimenta-se da morte (ADORNO, 2006, p. 154). Por isso, o momento estético não é acidental à filosofia, uma vez que na arte, o objeto define-se como indeterminável, negativamente. A filosofia permite interpretá-la, dizer o que ela não consegue dizer, “[...] enquanto que, porém, só pela arte pode ser dito, ao não dizê-lo” (ADORNO, 2006, p. 89).

Nesse sentido, as obras de arte entram em contraste com a dispersão do simples ente, cuja marca empírica compreende sua substância. No entanto, as obras de arte opõem-se a ela ao defenderem a não-identidade sufocada pela realidade. A oposição à empiria ocorre através da forma, que traz o conteúdo sedimentado (ADORNO, 2006, p. 15).

Adorno, na *Teoria Estética* (2006), reabilita o conceito de *mimesis*, concebendo-o como um processo de conhecimento e não apenas identificação regressiva ao mito. Essa nova

postura é influenciada pelos estudos de Benjamin, especialmente pelo seu ensaio sobre Baudelaire, refutado por Adorno, que só mais tarde percebeu na concepção benjaminiana da *mimesis*, como mediação simbólica, uma possibilidade de análise dialética dessa questão.

Benjamin aproxima-se da análise de Aristóteles a respeito da atividade mimética especificamente humana, vista não apenas como a capacidade de reconhecer, mas também de produzir semelhanças, tendo na linguagem e na escrita seu refúgio, de forma a não desaparecer em função de uma maneira de pensar abstrata e racional. Em Benjamin, segundo Gagnebin, é possível encontrar uma lógica da não-identidade entre o sujeito e a consciência, além de um pensamento que se aproxima da contiguidade, do movimento lúdico e metafórico, de uma aproximação carinhosa do outro (GAGNEBIN, 1997, p. 98-103).

Na *Teoria Estética* (2006), Adorno usa o termo *mimesis* no sentido aristotélico de produção de semelhanças, que vislumbra a possibilidade do relacionamento entre *mimesis* e racionalidade, sendo que ambas as dimensões estão atreladas à obra de arte.

Mimesis e racionalidade pertencem-se mutuamente uma à outra na obra de arte. A *mimesis* (as pulsões miméticas) é o momento do pré-espiritual, da magia, do não-conceitual, da expressão, da exposição; a racionalidade, o momento do encantamento, do espírito, da construção, do *metier*, da experimentação. Vivem em tensão e ao mesmo tempo se interpenetram. Assim, a *mimesis* na arte é o pré-espiritual, o contrário do espírito, mas também aquilo pelo qual o espírito se ilumina e se torna o princípio de construção das obras de arte. Isso significa que, já no elemento mimético está presente a dimensão da racionalidade, pois, re-conhecer, produzir semelhanças contemplam no desenvolvimento de suas atividades criativas o momento do espírito (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 105).

Conforme Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (1999, p. 101-103), a capacidade da arte em comportar a tensão entre seus dois momentos constitutivos, ou seja, entre a *mimesis* e a racionalidade, pode ajudar a filosofia a desenvolver um saber alternativo. Essa possibilidade existe porque Adorno considera a arte como uma forma de conhecimento, uma forma de experiência filosófica que é característica da genuína experiência estética.

Adorno reforça essa convicção quando destaca o caráter *sui generis* das obras de arte, “que não se reduz simplesmente ao seu exterior” (ADORNO, 2006, p. 15). A arte, afirma o filósofo, apesar de estar imersa na empiria e de tirar dela seu conteúdo, nega as determinações imprimidas nessa esfera. Este componente da arte também aparece no texto “A arte é alegre” (ADORNO, 2001), que toma como base a assertiva de Schiller. Esse filósofo, segundo Adorno, ao mencionar o componente alegre como próprio da arte, talvez tenha antecipado a

situação da indústria cultural, em que a arte é um remédio para fugir da realidade fatigante. Se a arte não fosse alegre, ainda ressalta Adorno, talvez “não teria conseguido sobreviver na mera existência que contradiz e opõe resistência” (2001, p. 12). Para ele, a alegria presente na arte advém de sua capacidade de abstração, de abrir-se para a realidade e, ao mesmo tempo, denunciá-la, já que a arte é capaz de escapar à realidade mesmo estando nela imersa. A alegria da arte não é algo exterior a ela, mas parte integrante de sua própria definição, que pressupõe como finalidade escapar da coerção e da autopreservação. Sendo assim, a arte é capaz de incorporar algo como liberdade no seio da não-liberdade, de “desviar-se do caminho da dominação” (ADORNO, 2001, p. 12).

A liberdade da arte está na sua capacidade de postular o não existente e de colocá-lo em conflito com a sua não-existência real. A liberdade da arte só existe a partir da negação, da busca da verdade que é possível apenas naquilo que não se harmoniza com o mundo, pois a identidade estética pressupõe a não-identidade diante da compulsão à identidade promovida pela realidade opressiva (ADORNO, 2006, p. 15-74).

Portanto, a obra de arte é uma forma de resguardar a utopia e a autenticidade, sendo o único lugar que sobra para a verdade, uma vez que o pensamento mesmo tendo a possibilidade de se posicionar frente à má práxis, conserva um pedaço desta ao manter seus aspectos integradores.

Assim, a **verdade**, não pode aparecer **na vida**, com está, nem **no pensamento**, enquanto principalmente ligado e estruturado por conceitos (sejam eles verdadeiros ou falsos). O único lugar possível que sobra para a verdade e, portanto, segundo a conclusão de Adorno, a **obra-de-arte**, uma vez que esta é – e isso essencialmente – **aparência** (HAMM, 2007, p. 37).

Diante da insuficiência do conceito, a obra de arte é o lugar que sobra para a verdade. A linguagem da arte apresenta-se de maneira cifrada, figurada, de maneira análoga às constelações da astrologia. Assim, as ideias são apreendidas na sua mediaticidade e relação, já que o pensamento não se cultiva por si mesmo. O conceito de constelação como um conceito estético, segundo Duarte (2007, p. 23), advém do prólogo do livro de Walter Benjamin, *Origem do Drama Barroco Alemão*, que é interpretado em conexão com a sua doutrina das ideias. Nessa doutrina, o conhecimento é visto como uma forma de posse, que se apoia nos conceitos e é o principal objetivo da ciência. Já a verdade se dá pela apresentação das ideias e consiste no objetivo da filosofia “[...] definida como principal agente na apresentação da

ideias: uma forma de saber para a qual o apelo estético é imprescindível” (DUARTE, 2007, p. 23).

Ao invés da teoria da arte engajada, cujo trabalho artístico, segundo Franco (2007, p. 55), é “[...] concebido no interior de uma lógica política que se sobrepõe às exigências do universo artístico”, a identificação de Adorno aproxima-se da teoria da arte autônoma, de Paul Valéry. Ela oferece a representação do sujeito social, do homem que, apesar de não ser engajado partidariamente e instrumentalizado, preserva a imagem do sábio experiente e não coisificado. Franco ressalta a similaridade entre a análise adorniana da arte autônoma e a da crítica ao engajamento teórico. De acordo com o autor, Adorno critica o movimento estudantil do final da década de sessenta por congelar o apelo de Marx sobre a precedência da prática – válido para o momento histórico em que ele a formulou – mas não para um contexto diferenciado, no qual a interpretação do mundo é que se coloca como problema; sendo assim: “[...] a primazia atual da prática redundante em ativismo sublimador que dissimula a objetiva impotência dos indivíduos reais e serve, sem solavancos, às forças sociais que reforçam a natureza regressiva do todo” (FRANCO, 2007, p. 56).

Em Adorno, a relação entre linguagem filosófica e estética também encontra expressão nas obras de Samuel Beckett, nas quais “[...] o sentido é posto em questão não tanto pelo conteúdo, pelas temáticas das obras, mas sim pela forma, rigorosamente construída para dar conta do objeto e do seu conteúdo histórico” (PUCCI, 2006, p. 80).

De acordo com Pucci, Beckett realiza uma crítica radical à sociedade administrada dos anos de 1940 e 1950, sem nomeá-la, a não ser indiretamente e de modo periférico. A obra de Beckett expressa a convicção de Adorno na possibilidade da crítica social pela arte mediante a diminuição do conteúdo social manifesto, pois o engajamento não é revelado de forma explícita e direta nas obras de arte, acontecendo de maneira subterrânea, indireta, pela objetivação e pela expressão (PUCCI, 2006, p. 90).

É na verdadeira obra de arte, segundo Adorno, que habita o processo formativo. Nela, é possível a libertação da experiência exterior coisificante, característica da lógica dos equivalentes, que deforma as percepções e ofusca o olhar do indivíduo exposto à lógica do princípio da determinação. Dessa ideia advém a convicção do autor de que o engajamento pela arte pressupõe a supressão da interdição, pois “O realismo exagerado é irrealismo. A emergência de toda a obra de arte autêntica contradiz o *pronunciamento*, segundo o qual ela não mais poderia aparecer” (ADORNO, 2006, p. 281).

As reflexões em torno da *Dialética negativa* e da *Teoria estética* trazem elementos para resistir aos apelos contrários ao processo formativo. Esses elementos também são encontrados na literatura educacional que segue essa perspectiva teórica, conforme se constata na próxima seção.

2. A LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA TEORIA CRÍTICA ADORNIANA

Esta seção expõe alguns textos divulgados em livros que abordam a educação no âmbito da Teoria Crítica, mais especificamente sob a perspectiva adorniana. Dentre as temáticas que compõem a literatura analisada, encontram-se a indústria cultural e as novas tecnologias aplicadas a ela, a semiformação, a ética, a estética e o pensamento negativo. Foram analisadas 12 obras, no período compreendido entre 1999 a 2008; a maioria delas composta de textos de autores que há um bom tempo desenvolvem pesquisas nessa área.

As obras analisadas levam os seguintes títulos: (1) *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt* (2003); (2) *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia* (1999); (3) *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico* (1999); (4) *Teoria crítica, estética e educação* (2001); (5) *Indústria cultural e educação: reflexões críticas* (2002); (6) *Indústria Cultural e Educação: ensaios, pesquisas, formação* (2003); (7) *Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz* (2003); (8) *Teoria Crítica da Indústria Cultural* (2003); (9) *Indústria Cultural e Educação em “Tempos Pós-Modernos”* (2003); (10) *Ensaio Frankfuriano* (2004); (11) *Dialética Negativa, Estética e Educação* (2007); (12) *A Indústria Cultural hoje* (2008).

Algumas obras, conforme se pode notar acima, não carregam em seus títulos os termos educação e/ou formação, mas seu conteúdo demonstra preocupação com essas questões que ganham terreno, pois sempre que se fala da indústria cultural é impossível ficar alheio ao seu poder semiformativo. Do total das obras analisadas, duas se referem à publicações de autoria individual, dentre elas: *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia* (ZUIN, 1999) e *Teoria Crítica da Indústria Cultural* (DUARTE, 2003). Dentre as publicações que envolvem dois ou três autores encontram-se as seguintes obras: *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico* (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999) e *Indústria Cultural e Educação em “Tempos Pós-Modernos”* (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003). As demais obras compõem-se de coletâneas de artigos de autores renomados na literatura sobre Teoria Crítica e Educação.

O critério para a exposição é de natureza didática, uma vez que as temáticas são muito imbricadas, porém, o predomínio de um determinado conceito pesou na decisão de agrupar a literatura em dois blocos. No primeiro, foram agrupados o(s) livro(s) e artigos que tratam mais especificamente da Teoria Crítica, da semiformação, da indústria cultural e da influência

das novas tecnologias neste âmbito. No segundo bloco, incluem-se as produções que enfatizam a dialética negativa, a ética e a estética como fundamentos da análise da educação e da sociedade.

2.1 Teoria Crítica, semiformação, indústria cultural e novas tecnologias

O livro *Teoria Crítica e Educação*: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt é o primeiro a ser apresentado, pois sua primeira edição data do ano de 1994. O exemplar utilizado é parte da terceira edição da referida obra, impressa no ano de 2003, conforme aparece nas referências.

O capítulo 1, escrito por Bruno Pucci, leva o mesmo título do livro, ou seja, “Teoria Crítica e Educação”. Nesse capítulo, o autor expressa a intenção de compreender a Teoria Crítica no contexto do materialismo histórico, desvelando sua singularidade e extraindo da referida teoria contribuições para se entender a educação enquanto processo de formação.

A fim de cumprir a primeira tarefa, Pucci aponta algumas características fundamentais da Teoria Crítica, dentre elas, a recusa em considerar o marxismo como um corpo acabado de verdades, até porque a criticidade pressupõe a redução da validade de categorias dialéticas como a totalidade. Além disso, acontecimentos como o fascismo, a consolidação do capitalismo monopolista ocidental e a estalinização do regime socialista na URSS, vivenciados por Adorno, exigiam uma nova resposta teórica (PUCCI, 2003a, p. 15).

De acordo com Pucci, Adorno explicou a ênfase que o marxismo ortodoxo conferia ao econômico a variáveis históricas, como por exemplo, o “[...] aumento das forças industriais de produção a partir do final do século XIX e a consciência sindical economicista de uma classe operária crescentemente integrada” (PUCCI, 2003a, p. 16). Tal fato revela dois aspectos interessantes: o primeiro deles é o de que, apesar de Adorno ter se afastado da primazia do econômico em relação às outras esferas da totalidade, ele não a renegou, apenas relativizou sua importância; o segundo aspecto destaca que a formação filosófica de Adorno o inclinava ao estudo da sociedade e de temas relacionados à sociedade industrial (alienação, fetiche, indústria cultural etc.).

Pucci (2003a, p. 17) ressalta que o resgate do sujeito, do indivíduo e da psicologia ressurgem com mais força ainda em Adorno, ao analisar a obra *As investigações lógicas*, de autoria de Husserl. Porém, quando esse autor se refere a um sujeito transcendente, Adorno percebe uma ameaça ao sujeito contingente. Essa mesma tendência também é reconhecida por

Adorno em Lukács, através da referência que ele faz a um sujeito transcendental constitutivo, um metassujeito historicamente concreto e representado pelo proletariado.

Os frankfurtianos também carregam a influência de Kant e Hegel. O primeiro atribuía ao indivíduo a possibilidade de sua libertação, na medida em que fosse capaz de tomar decisões e fazer uso da razão. O segundo contribuiu para a realização de um momento marcante na caracterização da Teoria Crítica, no qual se buscou potencializar a atividade de negação e da antítese.

De acordo com Pucci:

[...] os teóricos frankfurtianos tentaram tanto *interpretar a sociedade quanto transformá-la*. A preocupação desses pensadores foi a de ressaltar a dimensão dialética da história em sua plenitude. Embora privilegiem, inclusive a partir de um momento histórico próprio, a crítica da razão instrumental, o momento da negação, contudo, como pano de fundo, e em diversos momentos seus escritos fazem aparecer a negação da negação, ou seja, a reafirmação da Razão Emancipatória de Kant (PUCCI, 2003a, p. 29).

O autor expõe vários momentos históricos da Escola de Frankfurt a fim de mostrar como a Teoria Crítica conservou, ao longo dos tempos, o ideal iluminista da razão. Feitas essas considerações, aponta alguns elementos que indicam as possibilidades da Teoria Crítica contribuir na construção de uma teoria pedagógica.

Dentre esses elementos se encontra a *função educativa do refletir* que tem uma relação estreita com o fortalecimento do pensamento autônomo e da autodeterminação.

O segundo elemento é *O resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação*. Pucci (2003a, p. 49) acredita que, apesar da formação ter sido falsificada e convertida em semiformação socializada ao se orientar pela adaptação e pelo instrumentalismo, é possível resgatar a dimensão formativa da cultura – o que sugere indicativos pedagógicos básicos, ou seja, o de que o pensamento crítico é a possibilidade de resistir ao conformismo e à alienação, típicos da semicultura. Portanto, a formação tem como pressuposto a constituição de sujeitos autônomos, que exerçam sua racionalidade numa sociedade racional, assim como a sua liberdade em uma sociedade verdadeiramente livre.

Como terceiro elemento o autor destaca *A importância da educação e a responsabilidade da escola no processo de “desbarbarização”*, que a partir de Adorno se realiza através de três vias: da passagem do inconsciente para o consciente (do irracional para o racional e, assim, para a possibilidade de consciência dos mecanismos subjetivos); da passagem do não-ciente para o ciente (passagem da ignorância para o esclarecimento crítico)

e da passagem do pseudoconsciente para o ciente (do esclarecimento crítico sobre a semicultura).

O quarto elemento apontado pelo autor no processo de construção de uma teoria pedagógica de base frankfurtiana considera a *dimensão hermenêutica*, que pressupõe a anulação do passado mediante uma consciência alerta e aberta. De acordo com Pucci (2003a, p. 53), a dimensão da hermenêutica indica a necessidade de assimilar o passado com esclarecimento, a partir da afirmação da autoconsciência do sujeito, que também precisa ser resgatado.

Por último, o autor menciona o papel dos intelectuais coletivos no processo de desbarbarização, cuja tarefa deve extrapolar o âmbito escolar, atingindo as atividades formativas em várias instâncias.

Tal formulação dá indicativos do vínculo entre educação e política, cuja discussão se prolonga no capítulo 2, “Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt”, escrito por Maar (2003a) e publicado na mesma coletânea.

Segundo Maar, a proposta da Teoria Crítica vincula educação à política e, nesse sentido, vai além de uma proposta pedagógica, pois sua realização ocorre globalmente no âmbito de uma abordagem formativa, educacional da sociedade contemporânea.

A educação, para a Teoria Crítica, envolve a “formação imanente”, constituída a partir da negatividade e da recusa aos padrões exteriores. A razão negativa é o método da educação crítica que consiste em confrontar a figura realizada da razão com sua própria limitação, pois na recusa ao existente encontra seu momento de resistência. A dialética negativa pressupõe a tensão entre a realidade e o conceito, a relação de não identidade entre o sujeito e o objeto, sendo que o contato do primeiro com o segundo leva à transformação do sujeito. Dessa forma, a educação crítica pressupõe um vínculo estreito com a experiência formativa, que exige tempo e continuidade, “realidade – por oposição à fragmentação e à pressa da racionalidade formal” (MAAR, 2003a, p. 63).

O processo formativo encontra obstáculos quando o mundo objetivo e o sujeito não se relacionam dialeticamente, quando a razão se autonomiza e se realiza sem o confronto com a realidade, dotando a cultura apenas do momento afirmativo, desprovendo-a da negatividade. Disso depreende-se que a emancipação não ocorre apenas pela via racional e nem se reduz ao estabelecimento das condições efetivas e objetivas – até porque a reprodução social acontece nos dois planos.

A emancipação para a Teoria Crítica, segundo Maar, desenvolve-se em dois momentos complementares: o primeiro envolve a via da instrumentalização da racionalidade social – a compreensão do nexos entre dominação e racionalidade, da forma subjetiva de reprodução da sociedade. O segundo momento pressupõe a reflexão imanente no âmbito da racionalidade, ou seja, na consciência das contradições da realidade.

Maar (2003a, p. 79), fundamentado em Horkheimer, afirma que “[...] a contribuição da Teoria Crítica está em seu potencial crítico, e não no exercício de visualização da sociedade ‘verdadeira’ não reificada”. A tarefa da emancipação extrapola as críticas às formas objetivas de dominação, abrangendo as formas subjetivas, na qual o poder totalizador da dominação fecha o cerco.

O fato de as ideias serem diretrizes para a conscientização da “essência humana” e se vincularem às experiências efetivas de formação, significa que a cultura e a formação cultural não consistem apenas em uma necessidade material. De acordo com Maar (2003a, p. 80-81), as situações de formação autêntica constituem para a educação crítica uma manifestação de resistência, mas essa boa lembrança não é suficiente, sendo necessário o confronto entre o conceito e a realidade. Sendo assim, os parâmetros da educação crítica teriam como limites a crítica imanente, mas que transcende o existente.

No artigo intitulado “A escola, esse mundo estranho”, Ramos-de-Oliveira (2003a) discute o lado contraditório da escola, ou seja, enquanto fator de imersão na contemporaneidade e retardador da experiência da modernidade.

O autor questiona até que ponto a escola deve se afastar ou se aproximar da vida, sob o risco de, segundo Adorno, essa abertura ao exterior, ameaçar seu caráter acolhedor e afirmativo. No entanto, o formalismo também é perigoso, na medida em que pode afastar o aluno de conhecer a realidade.

Ramos-de-Oliveira (2003a, p. 135-136) alerta para o fracasso do processo educacional escolarizado, quando se desconsidera a existência de duas hierarquias de valores nas escolas: a oficial (institucional) e a que circula ocultamente. Essa possibilidade (de fracasso do processo educacional) aumenta quando se considera que a escola cria um ambiente propício para os mecanismos de alienação, como, por exemplo, o verbalismo (predomínio da palavra vazia); para o congelamento do real; para o formalismo (introjeção de normas rígidas, estereotipadas e uniformizantes); para a compartimentalização (gosto pelo pormenor desnecessário e desconsideração para qualquer noção de totalidade) e, por último, para o mercantilismo e a competitividade (quadros de honra, notas, classificações, testes de

inteligência e de aptidões, diagnósticos psíquico-pedagógicos, concursos e gincanas). Assim, a escola não faz mais que reproduzir a alienação socialmente produzida, distanciando-se de seu papel emancipador com essa forma de agir, e também pela valorização da razão instrumental; ambas permitindo a instalação da semicultura, considerada por Adorno como inimiga do processo formativo.

Os educandos, sob a lógica da semicultura, conforme Ramos-de-Oliveira (2003a), não são apenas presas do conhecimento intelectual nos moldes da instrumentalidade, mas também são vítimas de um empobrecimento das demais formas de fruição e criação. Isso se efetiva perante o domínio do primeiro sistema simbólico (conhecimento instrumental) sobre todo o currículo escolar, porque é capaz de dominar o “currículo do cotidiano”. Dessa forma “A escola reproduz a ‘vida’, tal como alienadamente ela se configura” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2003a, p. 137).

A contradição que perpassa a tarefa educativa também aparece no texto “A indústria (Des) educa(na)cional: um ensaio de aplicação da Teoria Crítica no Brasil”, de autoria de Maar (2003b), publicado no capítulo 6, do livro *Teoria Crítica e Educação*. Maar esclarece que os termos que aparecem no título expressam o caráter semiformativo e mercantil do processo educacional em seu conjunto, cuja efetivação é parte de um contexto em que se gestava um projeto nacional de hegemonia, no qual à educação, enquanto agente nacional, caberia desenvolver um sentimento de nação e contribuir para a reprodução da formação social brasileira.

Sob essa perspectiva, segundo Maar, a educação escolar foi colocada em um plano secundário, o que explica a progressiva desatenção governamental em relação à formação docente, sua remuneração e desvalorização de seu trabalho. Essa perspectiva também demanda por um novo papel do Estado em relação à cultura, que consistia em coordenar as diferenças em nome da doutrina de integração nacional. Assim, o mercado se encarregava de estabelecer um vínculo entre o nacional e popular e, desse último, com o consumo. O mercado também passou a orientar os intelectuais tradicionais, revelando a socialização da semiformação, ou seja, a indiferenciação entre cultura e mercado. A educação que “antes” voltava-se para a formação das elites políticas, buscando uni-las ao povo a partir de uma “identidade nacional”construída no âmbito do Estado populista, precisava acompanhar as transformações da sociedade brasileira. Para tanto era preciso formar as elites econômicas, torná-las aptas à integração internacional no âmbito do capital transnacional, constituindo o “[...] cimento capaz de reunir estas elites à força de trabalho politicamente excluída, numa

‘identidade nacional’ erigida no âmbito da esfera das forças produtivas – ou seja, da ‘sociedade civil’ ” (MAAR, 2003b, p. 147).

A transferência de tal responsabilidade para a sociedade civil, conforme Maar (2003b, p. 148-150), despolitizou a polaridade entre Estado-empresas, de um lado, e força de trabalho, de outro. A polaridade é transformada numa questão técnica, relacionada à competência e, assim, é fetichizada, já que se desvincula dos processos de produção social, do trabalho. Nestes termos, a possibilidade da “cidadania”, via ação política, é desqualificada, uma vez que o seu espaço de atuação, o da interação social, é substituído pelo terreno simbólico, isto é, pelo preenchimento de qualidades que sintonizam com as aspirações do mercado transnacional. Considerando tal contexto, a participação dos professores nesse processo implicou em incluí-los como instrumentos de um fetiche e veículos de ilusionismo. Mesmo assim, a educação escolar ainda constitui um momento essencial do processo emancipatório, pois seu vínculo com a vida concreta, com o processo de produção social em seu sentido amplo, consiste, segundo Maar (2003b, p. 150), “no meio efetivo mais próprio da politização desta ‘sociedade civil’ dominada pelo fetiche do capital”.

O vínculo entre processo emancipatório e educação também é discutido por Zuin (2003a), no capítulo 7 intitulado “Seduções e simulacros – considerações sobre a Indústria Cultural e os paradigmas da Resistência e da Reprodução”. O autor afirma que a possibilidade de crítica em uma sociedade que coisifica os homens vincula-se ao processo de distanciamento da realidade; no entanto, a crítica cultural não deve se desvincular da crítica dos processos materiais de vida. Essa consideração serve de base para a discussão que o autor faz a respeito da crítica de Giroux à concepção de cultura pelos frankfurtianos. Segundo Zuin, tanto Adorno quanto Horkheimer tinham consciência que a autonomia dos produtos culturais era falsa na medida em que resultava da exclusão das classes marginalizadas, mas verdadeira quando se considera o sentido de patrimônio da humanidade presente nos produtos culturais, que não justifica a apropriação apenas por uma minoria. Dessa forma, Zuin argumenta contra a acusação de Giroux, segundo a qual os frankfurtianos teriam adotado uma postura conservadora e elitista em sua concepção de cultura.

Zuin (2003a, p. 167) aponta a dificuldade de Giroux em compreender a ambiguidade entre os momentos de adaptação e inadequação que representa o cerne do processo da educação emancipatória e da própria construção da experiência formativa. Essa ambiguidade pressupõe que no contato do indivíduo com o mundo há um processo de inadequação, uma objetivação da subjetividade que é reapropriada na medida em que se realiza o processo de

adaptação do sujeito no mundo. Por não considerar que a experiência formativa, na perspectiva frankfurtiana, é composta pelo momento adaptativo e crítico-reflexivo, Giroux interpreta o conceito de formação de Adorno e Horkheimer como destituído de realidade e entende que esses autores tornaram a crítica da indústria cultural extensiva à cultura popular.

A interpretação equivocada de Giroux leva-o a achar que os teóricos alemães exaltavam a cultura superior equalizando a cultura de massa com a dominação, ou seja, com a indústria cultural. Ao fazer isso, Giroux, de acordo com Zuin, debilita a concepção crítica que Adorno e Horkheimer desenvolveram a respeito da consolidação e reprodução do processo cultural e dos rumos tomados pela produção cultural na sociedade capitalista avançada. Zuin finaliza o ensaio destacando que uma educação emancipatória deve comportar um momento adaptativo, mas aberto à reflexão.

No último capítulo da coletânea, Costa (2003a) publica o texto “Indústria Cultural: Análise Crítica e suas possibilidades de Revelar ou Ocultar a Realidade”. Nele, enfatiza a contribuição da Escola de Frankfurt para a Teoria da Comunicação Social, que inaugura uma nova abordagem sociológica para o fenômeno da *indústria cultural*, ajudando a superar a visão mecanicista da comunicação baseada na polaridade entre estímulo e resposta, cuja influência provinha da psicologia comportamental.

Costa (2003a, p. 181) ressalta, a partir dos frankfurtianos, que a comunicação social é abordada no processo mais amplo que envolve a estrutura societária e a formação econômica, comportando a dimensão filosófica e histórica do meio em que se processa a mensagem. Tais reflexões colaboraram para elaborar a hipótese de que os receptores reagem diferentemente às mesmas mensagens e para o desenvolvimento de estudos preocupados com a questão da audiência e com o caráter sistêmico e complexo da *indústria cultural*. A revelação desse último aspecto é apontado por Costa como uma importante contribuição de Adorno e Horkheimer, que ainda teriam levantado uma questão que até hoje suscita controvérsia: a que diz respeito ao “[...] potencial pedagógico e transformador do *mass media* em contraposição à sua estrutura de produzir de forma seriada os bens culturais, com o propósito de distribuí-los a consumidores classificados em categorias pelas pesquisas de opinião pública” (COSTA, 2003a, p. 185).

O caráter sistêmico da padronização da cultura e as normas de fragmentação e seleção dos fatos pela indústria cultural não implicam, de acordo com Costa (2003a, p. 187), num controle absoluto a ponto de eliminar qualquer possibilidade de resistência. No entanto, a

dissimulação da realidade pode ocorrer com mais intensidade quando os indivíduos ignoram a intencionalidade que está por trás das mensagens.

O autor aponta algumas críticas dos frankfurtianos à indústria cultural, dentre elas: a pauperização do senso estético; a montagem e a simplificação de seus produtos; a mudança dos hábitos de consumo; as falsas promessas; a ausência de autonomia e o vínculo estreito com os processos econômicos e políticos e a semicultura.

Costa menciona outras abordagens sobre a indústria cultural no âmbito das teorias da comunicação e cita a classificação que Umberto Eco faz a esse respeito. Para esse autor há uma distinção entre os *integrados*, para quem o uso da cultura de massa define sua qualidade, e os *apocalípticos*, que acentuam o caráter alienante e reificante da cultura de massa em função de seu vínculo econômico.

Outra abordagem mencionada é aquela na qual se insere McLuhan, que acredita na relação de identidade e reciprocidade entre o meio e a mensagem – ponto de vista que abre a polêmica sobre a relação entre a estrutura dos meios e a mensagem.

Na opinião de Costa (2003a, p. 191-193), as pesquisas de comunicação social, realizadas a partir dos anos sessenta para cá, buscam superar a crítica unilateral e negativa da indústria cultural, tendo como referência o receptor e sua interação macrossocial. Para ele, as novas tendências da teoria da comunicação, ao analisarem a cultura de massa a partir da perspectiva do consumidor da indústria cultural, relativizam o poder hegemônico atribuído ao emissor e vislumbram no sujeito a possibilidade crítica, conforme enfatizaram os frankfurtianos. Nessa perspectiva, os estudos que vinculam a formação de opinião aos grupos primários contribuem para relativizar a capacidade de influência absoluta atribuída aos meios de comunicação.

Considerando essa última questão, o autor finaliza enfatizando

[...] a importância da própria escola em ser um agente anti-hegemônico, no sentido de se utilizar dos próprios meios de comunicação para despertar consciências críticas. A escola não pode ignorar, por mais tempo, o desafio de investigar os meios de comunicação enquanto mediadores da realidade cotidiana dos alunos (COSTA, 2003a, p. 194).

Sendo assim, a categoria indústria cultural é de suma relevância e demonstra ser um tema atual, conforme se constata no livro *Indústria Cultural e Educação: o novo canto da sereia* (ZUIN, 1999). Nele, o autor destaca a atualidade e a relevância do conceito de indústria

cultural, sobretudo para a determinação dos mecanismos psicológicos determinados pelas relações sociais que exigem a universalização da semiformação e a educação danificada.

Zuin ressalta que o capitalismo subordina as pulsões que, aparentemente, são satisfeitas a partir do consumo, na tentativa de reconciliar o irreconciliável, ou seja, os pares: o belo e o necessário, as pulsões e a cultura, o dominador e o dominado, etc. O resultado disso é a produção de uma pseudoindividualidade, que é explicada pelo autor, a partir de algumas categorias psicológicas, dentre elas: a projeção, a falsa projeção, a identificação e o ideal de ego.

Para entender como a pseudoindividualidade se origina, é preciso entender como se constitui a construção de um ego sadio que, de acordo com Zuin,

[...] depende do estranhamento da subjetividade em relação ao mundo fenomênico e da reflexão do conteúdo objetivo que medeia a sua conseqüente reapropriação, fornecendo as bases estruturais da cultura e do seu correlato objetivo, a formação (ZUIN, 1999, p. 57).

Esse processo é dificultado pela sociedade que promove a pseudoindividualidade ao integrar e conformar os indivíduos ao sistema, reprimindo-os ao invés de permitir a sublimação. A indústria cultural promete algo que, efetivamente, não pode cumprir, aumentando a distância entre o mundo fenomênico e o desejo que, aparentemente, é encoberta e fica suspensa pela subsunção do ego às necessidades de consumo. Para exemplificar a impotência do indivíduo, o autor faz alusão ao mito de Tântalo.

Zuin (1999, p. 84) alerta para a injunção da indústria cultural na construção das identidades por meio dos mecanismos psicológicos de identificação e projeção, cujos conteúdos se arrefecem, na medida em que os indivíduos absorvem os dados imediatos, devolvendo-os à sociedade quase de forma instantânea. A revelação antecipada da relação entre o conceito e o objeto na sociedade cujos produtos simbólicos são mercantilizados constitui a substituição do mecanismo projetivo pela falsa projeção, sendo assim, a capacidade do primeiro em discernir sobre os limites de nossas ações e sobre quais valores devem ser assimilados, fica prejudicada. Dessa forma, segundo Horkheimer e Adorno, instala-se a dificuldade para discernir no material projetado o que provém dele e o que lhe é alheio.

A indústria cultural, ao desviar o pensamento racional, permite a mobilização de processos irracionais, inconscientes e repressivos, além de condições psicológicas e materiais favoráveis ao ressurgimento de práticas sociais que expressam esta condição, como, por

exemplo, as práticas fascistas. Elas se fundamentam na necessidade de autoconservação que precisa excluir ou mesmo eliminar o outro.

Zuin (1999, p. 114-115) destaca os efeitos do embotamento dos sentidos, dentre os quais se inclui a falha das defesas do ego na proteção dos estímulos externos e a falta de predisposição para a angústia, que gera atitudes extremas como a perversidade e o sadomasoquismo. A debilitação do ego impossibilita-o de proteger-se contra os estímulos externos pelo registro dessas impressões na consciência e, dessa forma, segundo a teoria freudiana, ocorre o enfraquecimento da experiência. A submissão do princípio da realidade ao princípio do prazer também se expressa no consumo dos produtos semiculturais. De acordo com Zuin, a tendência à desrealização é reforçada pelas tecnologias da simulação virtual, que permitem dar um caráter pseudoconcreto e pseudoreal a entidades imaginárias.

O autor (1999, p. 127-132) comenta que a experiência se constitui em um processo autorreflexivo, que não se reduz ao momento subjetivo, mas se origina da relação tensa entre o sujeito e o objeto, mediada pelo primeiro. A partir da autorreflexão do conceito é possível transcender a aparência da realidade objetiva, além de superar de evitar o risco de reduzi-lo ao princípio da identidade. Sendo assim, o desafio de uma práxis pedagógica negativa consiste em realizar a sua própria autocrítica a fim de evitar a absolutização tanto da teoria quanto da prática, identificando a disparidade entre ambas.

Zuin enfatiza que a essência de uma pedagogia negativa está na atualização de um dos objetivos mais relevantes do texto de Adorno *Educação após Auschwitz*, ou seja, “[...] a defesa intransigente do combate aos elementos objetivos e, sobretudo, subjetivos debilitadores do ego através da própria educação” (ZUIN, 1999, p. 133).

Semelhante posição orienta o livro *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*, no qual Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (1999, p. 52) refletem sobre o esclarecimento, a dialética e a estética, consideradas categorias expressivas do pensamento adorniano. Ressaltam que o falso esclarecimento não consiste na aplicação do raciocínio lógico-dedutivo ou na necessidade de disciplina e na aplicação metodológica, mas no seu caráter prescritivo, antecipatório e controlador.

O esclarecimento fundamentou-se numa idéia ilusória de emancipação coletiva, desprovida de conteúdo real, reproduzindo a lógica da mercadoria em que a verdade profana acoberta uma mentira. Os autores afirmam que a relação tensa entre cultura e civilização, entre os desejos individuais e as leis sociais presentes na lógica da psicanálise freudiana, foram decisivos para a elaboração da *Dialética do esclarecimento*, embora Adorno e

Horkheimer tenham feito algumas objeções ao “impulso” freudiano de explicar as transformações sociais por meio dos mecanismos psicológicos idiossincráticos (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 65-66).

Sobre a dialética negativa, os autores ressaltam a diferença dela em relação à dialética tradicional, que visa à identidade absoluta entre o conceito e a realidade, enquanto a dialética negativa não elimina a identidade na medida em que ela, enquanto ponto de partida, é considerada falsa e, enquanto ponto de chegada, é verdadeira, ou seja, a identidade última encontra suas raízes na negação radical da identidade primeira. Para Adorno, o conceito não esgota a realidade, pois essa desafia o pensamento a penetrá-la cada vez mais. A dialética negativa também se diferencia da dialética idealista por não ver na negatividade um momento de síntese, buscando revelar a força do todo sobre as partes e a falsidade presente na totalidade. Também se recusa a equiparar a negação da negação com a positividade: “Segundo Adorno, nessa última, sobrevive, no mais recôndito de sua expressão, um princípio antidialético, comparável, na lógica convencional, ao ‘menos vezes menos equivale a mais’” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 81).

Os autores (1999, p. 89-92) informam que Adorno espelhou-se em Kant para afirmar que o “aconceitual é imprescindível para o conceitual”, uma vez que o impulso corpóreo está por traz do espírito. Porém o objeto não é pura “facticidade” ou mero dado. Assim, o primado do objeto deve ser construído criticamente e mediaticamente, sob pena da falsa objetividade, que equivale à apreensão coisificada. O mesmo é válido para as formas subjetivas de apreciação dos componentes qualitativos do objeto, que necessitam ser corrigidos constantemente em confronto com ele a partir da reflexão crítica. Portanto, a decifração do objeto pressupõe a modificação dele, assim como do sujeito envolvido nesse processo, consistindo em uma forma de práxis, de intervenção cultural, característica do conhecimento dialético que demanda por uma crescente participação do sujeito.

O pensamento conceitual, na perspectiva adorniana, deve conservar um momento mimético, assim como a arte deve conservar o momento racional. Dessa forma, a experiência filosófica e a estética se interpenetram, caracterizando a genuína experiência estética.

Para Adorno a experiência estética era na realidade a forma mais adequada de conhecimento, porque nela sujeito e objeto, idéia e natureza, razão e experiência sensual estavam inter-relacionadas sem que nenhum dos pólos predominasse, proporcionando um modelo estrutural para o conhecimento dialético materialista (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 101).

Segundo os autores (1999, p. 115), é possível que uma das principais implicações filosófico-educacionais da teoria de Adorno refira-se à defesa intransigente de um modo de pensar para além da imediatez. Um pensamento que penetra no objeto, concebendo sua particularidade não apenas como expressão da sua idiossincrasia, mas como elemento que contém as relações sociais, materiais e históricas. A ausência de reflexão provoca a degeneração da consciência, adverte Adorno, que também atribui como característica do pensamento verdadeiro, a capacidade de manter a tensão entre a relação sujeito/objeto, entre desejo e leis gerais, sociedade e natureza interna e externa, para que, dessa forma, o pensamento cumpra com sua função de resistência ao *status quo* vigente.

Os autores apontam como contribuição de Adorno ao pensamento filosófico-educacional a compreensão dos processos educativos para além das instituições de ensino, desencadeando a necessidade de estudar as implicações da mercantilização dos produtos simbólicos no campo educativo.

Adorno, conforme ressaltam os autores (1999, p. 120-121), acreditava que a não-cultura pode se converter em consciência crítica, pois ainda conserva certa dose de ingenuidade, ceticismo e ironia, os quais são solapados pela semicultura. Essa dá lugar ao conformismo e dificulta a passagem da consciência ingênua para a crítica, na medida em que sob o seu império é difícil a sobrevivência do autêntico conhecimento popular. Nesse contexto, o conceito de indústria cultural assume grande relevância: a partir dele é possível identificar elementos que permitem entender as mudanças observadas nas relações entre cultura popular, cultura erudita e processos educacionais vigentes, já que a lógica da mercadoria atinge tanto os dominantes quanto os dominados.

Ao comentarem sobre a influência da psicanálise em Adorno e sobre suas implicações para a educação, os autores mencionam que essa influência se manifesta, tanto na análise de questões macroestruturais, por exemplo, quando se refere aos processos educacionais derivados da relação irreconciliada entre homem e natureza – assim como quando se refere à investigação das energias psíquicas presentes na relação pedagógica. Partindo do pressuposto de que a frustração entre o modelo real e o ideal da figura paterna, reserva ao ego a tarefa de contestar o modelo idealizado e buscar outros referenciais socializadores, novos sentimentos, valores e opiniões, chega-se à conclusão sobre o papel central que Adorno confere à autoridade na consolidação de egos consistentes e, conseqüentemente, de pessoas emancipadas. Tal pressuposto adquire relevância se considerarmos que é sobre esse

mecanismo que age a indústria cultural, atingindo a subjetividade das pessoas mediante o enfraquecimento do ego.

A fonte impulsionadora de resistência neste mundo danificado consiste em uma subjetividade fortalecida pelo exercício da autorreflexão crítica. Dela, é possível inferir o papel da educação, que, mesmo não conseguindo mudar radicalmente a situação de barbárie, por sua especificidade, é capaz de criar um clima espiritual, cultural e social que se oponha à barbárie, tornando-a consciente desse processo que promove a identificação com o existente.

O referido desafio tem nas novas tecnologias aliadas à indústria cultural um tempero apimentado. Alguns desdobramentos dessa relação aparecem no texto de Duarte (2001), “Mundo globalizado e estetização da vida”, publicado no livro *Teoria Crítica, Estética e Educação*.

Segundo Duarte, a dominação no mundo “globalizado” ocorre de um modo eminentemente “estético”. Para ele, a “globalização” consiste na dominação do capitalismo monopolista, cujo princípio básico é a formação de preços a partir das necessidades de supervalorização do capital, sendo assim, antes dos custos com a produção, o que predominam são as condições fictícias que permeiam as relações de produção capitalistas.

O autor atribui a dominação pelo estético, a dois fatores imbricados. O primeiro deles está relacionado ao predomínio de meios tecnológicos que promovem a ilusão de uma realidade reconstruída; o segundo diz respeito ao esforço conjugado entre os meios tecnológicos e os conhecimentos psicanalíticos a fim de obter a adesão dos indivíduos.

Diante desse contexto de dominação sob a égide da estética, Duarte propõe a reflexão sobre uma possível emancipação através dela, considerando, para tanto, a possibilidade da obra de arte sinalizar para além do uso imediato dos objetos, escapando, assim, da lógica utilizada pelo mundo das mercadorias.

De acordo com Fabiano, em seu artigo “Bufonices culturais e degradação ética: Adorno na contramão da alegria” (2001), a indústria cultural implanta um esteticismo medíocre cujo propósito não é a alegria e a diversão como expressividade espontânea do sujeito, mas a manipulação de suas necessidades simbólicas e a esterilização perceptiva dos indivíduos. Denuncia os interesses ideológicos que se escondem por trás da divulgação de produtos acessíveis às massas a fim de respeitar sua capacidade compreensiva.

No entanto, o equívoco ético de respeitar o limitado com limites regressivos de informação não tem outra procedência senão o de legitimar interesses ideológicos para os quais a expansão da consciência social representa

ameaça. Não é por acaso que, pelos cânones da indústria cultural, a redundância é culto obrigatório (FABIANO, 2001, p. 139).

Fabiano (2001, p. 138) atribui à reflexão crítica da indústria cultural, que pode aparentemente ser pessimista, uma espécie de “saneamento ético da condição totalitária desse tipo de cultura na educação para o servilismo humano”. Enxerga no pressuposto estético, na crítica à danificação da arte, uma categoria crítica do conhecimento e um princípio ético da sociedade.

O potencial crítico da arte também é assinalado no artigo de Costa (2001) “Indústria Cultural, mediação tecnológica e o potencial crítico da arte”. Inicialmente, o autor destaca que a ampliação da produção de mercadorias simbólicas promovida pela indústria cultural não representa a universalização do conhecimento, uma vez que ela se vale de estratégias que reduzem o potencial de crítica e de apreensão da realidade pela audiência.

Os bens simbólicos que circulam pela indústria cultural são de caráter fragmentado e estetizado, que reproduzem a divisão do trabalho e promovem o anti-iluminismo pela linguagem empobrecida e pela produção em série e estandardizada.

O autor enxerga na arte uma possibilidade de estabelecer ruptura em relação às formas acomodadas de percepção, imaginação e entendimento, de pauperização estética oriunda da produção simbólica da cultura de massa. A capacidade que a arte possui para exteriorizar a dissonância e a inconformação constituem uma força negativa que possibilita o estranhamento do sujeito em relação à realidade dada. Sua função educativa encontra-se na sua linguagem insuspeita, tensa e criativa que lhe permitem “[...] ser uma crítica imanente à vida administrada, na qual o sujeito não se percebe como ser diferenciado” (COSTA, 2001, p. 158).

Batista (2002), no artigo “Indústria Cultural e Ideologia: o primado da heteronomia na configuração das massas”, reflete a respeito do impacto da desmitologização da cultura sobre a subjetivação das massas tendo como referência os escritos de Adorno sobre a indústria cultural e a ideologia, além de alguns conceitos freudianos sobre o funcionamento psíquico das massas.

Aponta para a nova configuração assumida pela ideologia com as mudanças ocorridas a partir do século XIX, quando as subjetividades são submetidas a um sistema totalitário. Nesse sistema, a produção cultural deve se orientar pela estandardização e racionalização; tarefa que pressupõe, então, a banalização e o nivelamento para baixo da cultura.

Na compreensão dos mecanismos intrapsíquicos que conduzem os indivíduos à subjetividade heterônoma, a autora ressalta a centralidade do conceito de ideal do ego, essencial para o entendimento da regressão psíquica dos indivíduos que os levam a identificação primitiva com

“[...] a figura do líder personificando um ideal de ego coletivo, desperta nos indivíduos seus desejos, necessidades de perfeição e satisfação narcisista, remetendo esta aos modelos da satisfação que experimentaram em sua infância remota (BATISTA, 2002, p. 24).

Batista menciona o empobrecimento egóico ocasionado pela descarga libidinal para fora do ego ao ser transferida para o objeto idealizado, conduzindo a uma regressão psíquica que destitui a autonomia individual. Assim, para cumprir seus interesses ideológicos, a indústria cultural mobiliza os sentimentos mais primitivos. Para resistir a tal realidade, é preciso, segundo a autora, incrementar as forças autônomas que se constituem em caminho de “resgate das consciências individuais” (2002, p. 25-27).

Na mesma coletânea de artigos, Cordeiro, Porfírio e Ricardo Filho (2002), no texto “Temas Transversais e Indústria Cultural: as Oficinas Culturais do I SINCE e as possibilidades de trabalho na escola” refletem sobre as oficinas realizadas no *Primeiro Simpósio Indústria Cultural e Educação*, realizado na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara, em 2001. As oficinas objetivaram refletir sobre as formas de tornar os produtos da indústria cultural como objetos significativos da sociedade contemporânea, cujo desvendamento permite melhor compreendê-la. Destacam alguns estudos que procuram superar os impasses das análises da cultura dos *media* promovidos unicamente à luz das teorias desenvolvidas no âmbito da Escola de Frankfurt. Dentre esses estudos, encontra-se o de Kellner, que, mesmo destacando a necessidade de manter alguns princípios básicos dessa Escola, assinala os limites de suas análises ao polarizar a cultura entre superior e inferior, desqualificando a última. Kellner procura integrar as possibilidades despertadas pelos chamados estudos culturais britânicos, que examinam os conteúdos da indústria cultural com base em perspectivas críticas e multidisciplinares que acabam subvertendo a hierarquia entre os níveis de cultura.

Outro autor utilizado para ilustrar os referidos estudos é Roger Simon, para quem a vida cotidiana, apesar de marcada pela indústria cultural, não pressupõe a apreensão unívoca

de suas mensagens, uma vez que no dia-a-dia as pessoas são influenciadas por diferentes canais e diferentes mensagens.

A escolha dos temas transversais como recorte temático para as oficinas deve-se não apenas à diversidade do público participante, proveniente de diferentes áreas, mas também pelo fato da possibilidade de trabalhar os conteúdos da indústria cultural para além dos limites disciplinares.

Os autores propõem um novo olhar educativo sobre a indústria cultural, sendo que, nesse processo, a televisão é um dos focos da discussão crítica a respeito da cultura audiovisual. Partem do princípio de televisão e leitura não são elementos culturais antagônicos, numa perspectiva mais ampla dessa última.

A defesa de uma pedagogia ou alfabetização das imagens pretende contribuir para o processo de mudança das consciências através da compreensão de uma das mais disseminadas formas de produção cultural na sociedade contemporânea.

Decifrar as imagens e outros signos da indústria cultural permitiria caminhar no sentido de construção de procedimentos amplos de críticas dos mecanismos de dominação cultural e ideológica prevalentes nessa sociedade e, no limite, contribuir para a formação de indivíduos que não se submetam tão simplesmente a esses mecanismos e que possam construir outros referenciais de identidade, individuais e coletivos (CORDEIRO; PORFÍRIO; RICARDO FILHO, 2002, p. 43-44).

Nessa mesma linha de raciocínio, Moraes (2002), em seu artigo “Mídia e educação”, também apoia-se em Kellner para defender a necessidade de alfabetizações múltiplas que comportam, além do domínio técnico das mídias (de informática), a capacidade de interagir criativamente nas sociedades e nas respectivas culturas.

Medrano e Valentim (2002), em artigo intitulado “A indústria cultura envolve a escola brasileira”, da mesma coletânea, falam sobre a presença da indústria cultural na escola, através do material pedagógico-didático, dos “pacotes” de programas curriculares e da televisão. Sobre essa última, alertam para a importância das crianças manifestarem o motivo que as levam a assistirem televisão e a escolherem determinados programas. A necessidade da escola se abrir para o condicionamento social, no sentido de torná-lo objeto de discussão é uma forma de não se converter em presa da situação social existente, pois o próprio Adorno já havia lembrado dessa questão, segundo os autores.

A presença da indústria cultural no espaço escolar também é tema do artigo “Escola e indústria cultural: entre o mesmo e o outro”, em que Napolitano (2002) justifica porque a

indústria cultural é o outro da escola por ocupar o lugar que foi dela. Preocupa-se com a inculcação e a sistematização ideológica, cognitiva e legitimadora da ordem social. Além da escola, outras instituições sofrem tais efeitos, dentre elas, a família. Tal realidade instala a problemática da relação entre a indústria cultural, a mídia e a educação, considerando que a primeira funciona como filtro da realidade e dá outro significado à alienação. Ou seja, a indústria cultural não consiste apenas no mascaramento da realidade social, “[...] mas na impossibilidade de uma experiência social direta” (NAPOLITANO, 2002, p. 121).

A compreensão da problemática proposta pelo autor passa pelos conteúdos e linguagens gerados pela indústria cultural nas práticas escolares, que se manifestam a partir da simplificação, espetacularização e reiteração dos conhecimentos.

Napolitano (2002, p. 123) aponta para o fato de que as práticas escolares “amenas” são corolário da indústria cultural. Para ele, a escola se contrapõe à indústria cultural na medida em que cumpre sua tarefa fundante, ou seja, ensina a ler, socializa o conhecimento científico acumulado pela humanidade, estimula a troca de informações e opiniões e estrutura o pensamento crítico.

A oposição à indústria cultural é tarefa proposta no texto de Ramos-Oliveira (2002), “Resisitindo à indústria cultural”, no qual se ressalta o caráter onipresente e amplo da indústria cultural, que funciona em bloco, atingindo tanto o plano da razão quanto o da sensibilidade.

Diante dessa constatação, o autor aponta dois tipos de resistência que a arte pode proporcionar: a primeira refere-se ao teatro do absurdo que, segundo Ramos-de-Oliveira,

[...] utiliza-se abundantemente da técnica do “distanciamento brechtiano”: a todo momento, o espectador é lembrado pelo próprio absurdo e por outros recursos específicos, que se trata de uma peça teatral, o que tem o propósito de despertá-lo para uma realidade que ele vive como simples vivência não incorporada como experiência (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2002, p. 141-142).

A segunda proposta, que o autor diz sair dos próprios quartéis da indústria cultural, é ilustrada a partir do filme de Orson Wells, “Cidadão Kane”, no qual se denuncia a manipulação realizada pela indústria cultural.

A base dessas duas propostas considera o posicionamento de Adorno diante da capacidade da indústria cultural de desviar as críticas que a ela se dirigem. Sendo assim, mais do que nunca, conforme Ramos-de-Oliveira, é necessário resistir à indústria cultural exagerando nas suas cores sombrias.

A relação entre indústria cultural e educação também é trabalhada no artigo “Indústria Cultural e Educação” (PUCCI, 2003b), cuja abordagem toma como referência dois textos. O primeiro deles refere-se ao texto “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, publicado por Horkheimer e Adorno na *Dialética do Esclarecimento*; O segundo é o texto “Indústria Cultural”, publicado no livro *Theodor W. Adorno: Sociologia*, de Gabriel Cohn.

De acordo com Pucci, as características básicas da indústria cultural descritas na dialética do esclarecimento ainda permanecem, mas isso não abstem a necessidade de discutir o seu papel atual, no qual a tendência descrita por Adorno de a tecnologia se plasmar com o próprio desenvolvimento da civilização se confirma de maneira integral. Pucci faz referência a Cohn, a sua análise da ambiguidade do termo indústria cultural, cuja reunião de polos opostos serve para mostrar como se constitui a ideologia, bem como a “incapacidade da indústria cultural de desenvolver-se e realizar plenamente sua condição de cultura ou de indústria” (PUCCI, 2003b, p. 16).

Pucci destaca como dimensões deformativas da indústria cultural: a transformação do *Alfklärung* (esclarecimento) kantiano em engodo das massas; a incorporação do esquematismo kantiano pela indústria cultural a fim de atender os interesses de mercado; a liquidação do indivíduo no avanço do capitalismo monopolista; a arte mediana e sintética da indústria cultural; a pornografia da indústria cultural e a função moralizadora da indústria cultural.

Apesar desse panorama, Pucci vislumbra, a partir de Adorno, a possibilidade formativa, quando este destaca que o mesmo esforço e determinação empreendidos no consumo dos produtos da indústria cultural devem ser utilizados contra ela, contra os efeitos do falso esclarecimento e da falsa felicidade que ela produz.

Ramos-de-Oliveira (2003b), no texto “Para não imobilizar o conceito de indústria cultural”, também confirma o acerto do diagnóstico de ontem da indústria cultural. O autor menciona que, atualmente, a indústria cultural age e ataca de preferência no âmbito da sensibilidade; contudo, a possibilidade de resistência é identificada justamente neste âmbito pela característica anti-industrial da arte, assim como pelo fato de ela comportar a razão e a sensibilidade ao mesmo tempo.

Na mesma coletânea, Palanca (2003) escreve o artigo intitulado “Educação moderna, indústria cultural & barbárie”. Ressalta que o questionamento sobre a modernidade recai sobre o pensamento iluminista e sobre as instituições, entre as quais, a educação. O autor

estabelece algumas relações entre a educação na modernidade e a *dialética do Iluminismo*, dentre elas a existência, na esfera escolar, de um processo racionalizador que absorve os indivíduos à estrutura da organização, integrando-os de forma a seguir a lógica da sociedade administrada. Tais posturas são identificadas pelo autor em propostas pedagógicas voltadas para a escola moderna, como, por exemplo, a de Dewey e a de Montessori. Essa última, criticada por Adorno, que a intitula de *reforma educacional realista*, conduziria a resultados opostos à emancipação dos educandos.

A configuração ideológica que o esclarecimento toma na modernidade, leva Palanca (2003, p. 142) a destacar o conceito de *semiformação* como fundamental para a compreensão das limitações que comprometem a educação moderna. Ele parafraseia Adorno quando diz que a educação de hoje sobrevive porque deixou passar o momento de sua realização. Assim como Adorno, ele acredita que o sentido da educação emancipatória está na autorreflexão crítica que, por sua vez, pressupõe o sujeito autônomo. Atenta ainda para a necessidade da pedagogia moderna se livrar da reivindicação de ciência exata da educação.

No texto “Teoria Crítica e novas tecnologias da educação”, publicado no livro *Tecnologia, Cultura e Formação...ainda Auschwitz*, Crochik mostra sua desconfiança em relação às possibilidades abertas pelas novas tecnologias educacionais. Toma como fundamento a afirmação de Adorno no texto “Capitalismo tardio e sociedade industrial” na qual a assertiva de Marx não se confirma, pois ao invés das forças produtivas revolucionarem as relações de produção, o que se tem na sociedade monopolista é o aprisionamento das forças produtivas às relações de produção.

Para enfatizar que os recursos do meio não são indiferentes à comunicação, Crochík evoca a análise adorniana da relação entre conteúdo/forma, na qual essa última depende do meio que a conforma. Também, “[...] a criação do meio não é independente dos mecanismos sociais e da potencialidade técnica existente” (CROCHÍK, 2003, p. 98).

O autor lembra que, apesar da contradição que envolve o uso da técnica, ou seja, como instrumento de libertação e de liberdade, a dialética remete à totalidade e, assim, a análise do particular sempre se refere às relações sociais. Dessa forma, a crítica à técnica está diretamente relacionada à crítica à sociedade, sendo ingênuo considerar que as novas técnicas educacionais são responsáveis pela racionalização da educação, pois apenas fortalecem esse processo. Isso significa que a televisão e o computador, por exemplo, devem ser analisados no contexto em que surgiram, ou seja, na esfera do entretenimento, no primeiro caso, e da indústria e da pesquisa científica, no segundo caso. Crochík considera que o aspecto

adaptativo quando acompanhado da dimensão emancipatória deve compor a educação, conforme o próprio Adorno defendia. Sendo assim, existe uma diferença entre ensinar os alunos a usarem o computador e transmitir informações por ele, e entre transmitir a cultura e filtrá-la pela racionalidade do meio técnico (CROCHÍK, 2003, p. 98-99).

Crochík (2003, p. 101-103) tece três considerações a respeito das propostas de uso do computador no ensino, sendo que o fator motivacional, sua capacidade atrativa, está presente em cada uma delas.

A primeira delas contrapõe o uso do computador ao da televisão, já que o primeiro não reclama pela passividade do aluno, conforme alegam os defensores do primeiro recurso. No entanto, autores como McLuhan, defendem a não-passividade da televisão, baseando-se nas demonstrações da psicologia da Gestalt.

A segunda consideração atenta para o fato de que o uso de *softwares* educativos nem sempre garante a aprendizagem dos conteúdos, já que a motivação é externa a eles. Muitas pesquisas mostraram que os aprendizes motivam-se com o jogo, aprendendo suas regras, mas não o conteúdo a ele associado, como, por exemplo, um jogo voltado para o aprendizado de frações.

A terceira consideração lembra que mesmo na ausência do computador o aluno aprende a repetir esquemas estranhos ao conteúdo. Portanto, o computador não é responsável pela criação dessa tendência, apenas a potencializa. Sendo assim, a crítica a essas tecnologias educacionais não pode se desvincular da forma que a educação é proposta e da racionalidade que, na maioria das vezes, segue a lógica industrial.

O autor ainda faz algumas ressalvas sobre a apostila eletrônica e os *softwares* de simulação. A primeira, quando impressa, não se distingue do texto impresso. Porém, na tela, apresenta os limites de espaço que ela dispõe (que é simulado, pois não é real) e a manipulação do texto exige certos comandos. O texto lido na tela permite maior precisão para encontrar determinadas partes, mas o preço pago por isso é a privação do contato com outras partes e a possibilidade de revê-las. A reflexão também fica comprometida diante do constante piscar da tela, que nos obriga a dirigir a atenção para ela. Além disso, a sensação que se tem ao digitar um texto é o de forma acabada, final, enquanto o texto redigido à mão causa a sensação contrária.

Sobre os *softwares* de simulação, o autor atenta para a possibilidade de erro e de que a simulação não corresponda à realidade. Eles fortalecem, segundo o autor, a lógica da

identidade, ou seja, a lógica do sujeito. Algo semelhante ocorre na educação a distância, na qual o simulacro ameaça o lugar da realidade.

Se a pátria é o lugar daquele que escapa, o espaço virtual é o daquele que se prende à aparência, tal como fez Ulisses na sua jornada de regresso a Ítaca, mas com a tentativa desesperada de negar o real, o que Ulisses não fez (CROCHÍK, 2003, p. 104).

Os processos de transferências e contratransferências também são afetados na educação a distância. Eles não deixam de existir e sua interpretação é dificultada (no caso da transferência) ou então anulada e falseada (no caso da contratransferência), diante da ausência física tanto do professor quanto do aluno. A ânsia por quem não tem existência real é causa de constante insatisfação, especialmente se for considerada a importância da autoridade para a individualidade se constituir, pois é o contraste entre a imagem interiorizada e a pessoa que serve de modelo que permite àquele que se individua superar essa interiorização. Na ausência desse contraste, o ideal pertence sempre à esfera do imaginário (CROCHÍK, 2003, p. 106).

Crochík (2003, p. 112) adverte para o engodo de que o sujeito comanda a máquina e de que interage com ela e por meio dela. Alerta para a existência de uma comunicação por meio de símbolos empobrecidos e uniformes que não combinam com o processo de individuação, conforme lembra Adorno, que serve de base para Crochík questionar sobre a possibilidade do uso das tecnologias na educação contribuírem para o combate à barbárie. Crochík (2003, p. 108-109) também adverte para o fato de que as tecnologias parecem se aproximar da tarefa oposta e ressalta que o formalismo é imanente à tecnologia, cujo desenvolvimento é acompanhado pelo aumento da importância da forma em relação ao conteúdo. Após lançar uma série de questionamentos sobre o uso das novas tecnologias na educação, o autor enfatiza que não pretende com isso fazer apologia à comunidade já extinta em contraposição à “comunidade global”, pois seu objetivo está mais voltado para a reflexão das contradições existentes – o que demanda pela crítica da racionalidade dos meios tecnológicos.

No texto “Educação dos sentidos: a mediação tecnológica e os efeitos da estetização da realidade”, publicado na mesma coletânea, Costa (2003b) procura identificar como a comunicação mediada pela técnica cria condições favoráveis à espetacularização da realidade, à banalização cultural, à heterodeterminação e à barbárie simbólica. Destaca que, na

atualidade, o caráter sistêmico e totalitário da indústria cultural assume proporções maiores que aquelas descritas por Adorno e Horkheimer na primeira metade do século XX.

Essa condição é atribuída à configuração híbrida das novas tecnologias (mídias eletrônicas e informática), à capacidade que elas têm de conjugar imagem, som, movimento, dentre outros aspectos; possibilitando a manipulação mais intensa das sensações humanas e novas formas de simulação e representação da realidade. Para expressar melhor esse cenário, o autor utiliza como referência a definição de Otávio Ianni, que vê as novas tecnologias como “os intelectuais orgânicos da globalização”, ou seja como uma nova configuração política, cuja marca é a “invisibilidade”.

Costa aponta alguns aspectos que ajudam a compreender a “estetização da realidade” e, com isso, determinados fenômenos da cultura de massa. “A estetização da realidade é entendida como “[...] a percepção que o sujeito obtém da materialidade do mundo, das representações e linguagens construídas na interação com a tecnologia” (COSTA, 2003b, p. 120). Segundo o autor, essa nova interação é marcada pela tensão entre o tempo e o espaço no processo de percepção, decorrentes da separação entre produção e recepção.

A espetacularização é outro aspecto dos meios de comunicação de massa que ajuda a compreender a estetização. Para que ela ocorra, são utilizados recursos como a repetição, a fragmentação e o destaque para determinados ângulos da mensagem. A estetização também é viabilizada mediante o abrandamento do choque em relação à percepção e pela tentativa de adaptar o sujeito ao contexto de exploração do trágico. Para tanto, reduz-se a tensão entre o real e o virtual, na medida em que o setor de informação se vale cada vez mais do sensacionalismo, enquanto o “romanesco” busca uma proximidade maior com a realidade, transformando-a em artefato simbólico, cujo conteúdo precisa ser administrado.

Costa (2003b, p. 125) ressalta ainda que a repetição e a velocidade possibilitam a indiferença em relação a determinados acontecimentos trágicos. Empreendem, também, um refluxo do distanciamento que dificulta pensar com distanciamento, para além do imediatismo e do hedonismo. Além disso, a impossibilidade de interagir diretamente com os acontecimentos e o fluxo intenso de informações tranquilizam a consciência “com o exercício da constatação”.

A consciência desses mecanismos que condicionam a sensibilidade é vista pelo autor como condição educativa para o uso social dos meios de comunicação como forma de resistência à racionalidade dominadora, ou seja, à barbárie que ronda a civilização. Essa condição, segundo Costa, assume maior relevância quando se considera que a lógica que

justifica a ciência desconsidera a realização humana. Sendo assim, a educação para a emancipação clama pela capacidade de fazer experiências que extrapolem o conhecimento lógico-formal.

No ensaio “Auschwitz via internet: seis milhões de cadáveres nos contemplam”, Fabiano (2003, p. 138-139) expressa a urgência de se negar as condições que geram a barbárie, especialmente aquela que circula via internet e que se reproduz mediante a impessoalidade e o distanciamento. Tais condições inviabilizam a realização de experiências verdadeiras e, assim, de uma formação autêntica, na medida em que despotencializam a capacidade crítica dos indivíduos, que são desintegrados de seus contextos para serem reportados para um ambiente de experiências homogeneizadoras, coercitivas e de conformação ideológica.

Sob essas condições, a experiência promovida pela internet é de caráter substitutivo e conformativo, característica da sociedade do espetáculo, cuja reflexão faz parte do ensaio “A sociedade do espetáculo e o simulacro da experiência formativa”. Zuin (2003b), neste trabalho, define algumas características da sociedade do espetáculo, dentre elas: a promoção do simulacro e de falsas experiências (substitutivas), a exaltação de identidades construídas mediante o consumo, a volatilização dos objetos e das pessoas, os estímulos exagerados e cada vez mais agressivos que buscam fortalecer o elo entre sensação/percepção e impressão.

Segundo o autor, a universalização da lógica do fetiche e a capacidade da técnica em acentuar a ilusão dificultam cada vez mais a tomada de consciência do condicionamento das nossas percepções. Zuin cita o esquematismo kantiano para se referir à presença, na produção cultural, de um processo que antecipa as cores e tonalidades de nossas representações internas. Considerando que essas últimas crescem mediante o contato com os resultados da reciprocidade de nossos sentidos, pode-se avaliar melhor os danos que isso causa ao processo formativo.

Diante da digitalização do espaço e da fugacidade do tempo, cada vez mais limitado à dimensão instantânea, o autor pronuncia sua indefinição quanto ao futuro da experiência formativa, já que, conforme suas palavras, ela passa por uma redefinição de suas características basilares, própria do período de transição em que vivemos (ZUIN, 2003b, p. 153).

O ritmo e proporção crescentes em que ocorre a degradação da experiência formativa na sociedade do espetáculo levam Zuin (2003b, p. 155) a enfatizar a relevância do princípio adorniano que fala da necessidade da reflexão crítica da formação que se converteu em

semiformação. A mudança da condição degradante da experiência pode ser vislumbrada, quando se considera que o espetáculo, enquanto relação social entre pessoas mediada por imagens, possui um fundamento histórico. O mesmo é válido para a técnica que, concebida como uma forma de organização do trabalho humano, pode nos aproximar do real e nos ajudar a expressar nossas fraquezas, alegrias e medos. Enfim, nossa humanidade.

No livro *Indústria Cultural e Educação em tempos pós-modernos*, Loureiro e Della Fonte (2003) se propõem a discutir as possibilidades formativas das tecnologias da mídia imagética e eletrônica, cuja existência define, para eles, o conceito de sociedade pós-moderna.

Para eles, tanto o discurso de aversão à tecnologia quanto aquele que adere e exalta suas virtudes possuem um caráter fetichista, pois ambos concebem a tecnologia em si mesma, isolada de seus contextos de produção. Com base na importância desse pressuposto, os autores retomam o conceito de indústria cultural, em cuja categoria se enquadra a mídia imagética e eletrônica.

A relevância do conceito de indústria cultural também se justifica pelo fato de que ela expressa um determinado modelo de formação humana que se baseia na regressão dos sentidos, na resignação do pensamento, na repetição e homogeneização dos indivíduos; culminando com a formação danificada. Destacam o objetivo da indústria cultural em normatizar e direcionar o conteúdo da fruição estética, promovendo a aparente sensação de enriquecimento cultural.

Com base em Adorno, ressaltam, ainda, que, apesar da tendência hegemônica, há por parte das pessoas uma certa reserva no consumo da produção cultural. Por último, os autores problematizam a relação entre educação e indústria cultural, mais especificamente a possibilidade de uma educação dos sentidos na era das imagens. Afirmam que não intenciam propor metodologias de trabalho para o desenvolvimento de atividades com a linguagem imagética.

Ao analisarem algumas produções literárias que tratam da relação entre cinema e educação, os autores constatarem a pouca quantidade de trabalhos nessa área, procurando na Teoria Crítica alguns indicativos sobre o assunto. Dentre os trabalhos encontrados sobre a referida temática, citam o livro *Dos meios à mediação: Comunicação, cultura e hegemonia*, do espanhol Martín Barbero, que faz uma crítica ao trabalho de Adorno por entender que ele concebia o cinema como expoente máximo da degradação cultural – o que leva o autor espanhol a se aproximar da leitura de Walter Benjamin por comportar mais “otimismo”.

Loureiro e Della Fonte atentam para o contexto de onde parte a crítica ao cinema, ou seja, especialmente do texto “Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, publicado na *Dialética do esclarecimento*. Nessa obra, a crítica de Adorno e Horkheimer é fortemente influenciada pelo momento em que viviam na época, ou seja, de exílio nos Estados Unidos e de fortalecimento do cinema-espetáculo de Hollywood.

Araújo Silva, citado por Loureiro e Della Fonte, é partidário do referido argumento, que expressa a reação dos frankfurtianos contra o cinema de Hollywood, mas não significa que eles não viam a possibilidade de o cinema vir a ser arte emancipada. Tal postura é identificada na análise que Araújo Silva faz do texto de Adorno “Notas sobre o filme”, em que o autor valoriza experiências estéticas de cineastas como Sclöndorff, Antonini, Chaplin e os signatários do cinema de Oberhausen. A interpretação unilateral dos escritos de Adorno pode legitimar posturas simetricamente opostas: a de desinteresse pelo cinema, resultado da supervalorização das primeiras críticas que Adorno faz ao cinema; e do desprezo pelo posicionamento de Adorno, especialmente por parte daqueles que não concordam com sua crítica (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003, p. 92).

Loureiro e Della Fonte (2003, p. 93), ao tratarem da relação entre educação escolar e lazer, mencionam a interface que existe entre ambos, bem como a existência de um duplo aspecto educativo do lazer, que tanto pode ser um veículo de educação (educação pelo lazer), como objeto de educação (educação para o lazer). Se, na primeira perspectiva, as vivências culturais no “tempo livre” fazem parte do processo formativo do sujeito, na segunda, apontam para a necessidade de orientar e estimular as atividades culturais no lazer. Em ambos os casos, os autores revelam a preocupação com a relação alienada e alienante com o universo cultural, com o matiz pragmático e instrumental que permeia as relações culturais que a criança estabelece dentro e fora da escola.

A possibilidade de a educação escolar criar condições para a fruição cultural em outros espaços e tempos e para além dos patamares habituais, conforme os autores, é indicativo da necessidade de a escola colocar em pauta a discussão sobre a linguagem imagética. Essa tarefa esbarra no despreparo dos professores, cuja formação estética deve ser incorporada paralelamente àquela realizada na educação básica. A educação estética, na opinião dos autores, fundamenta a reflexão/ação crítica dos educadores que se propõem a discutir as questões referentes à mídia imagético-eletrônica. Nessa perspectiva, o filme pode ser tratado como fonte de formação humana, que, por sua vez, passa pela ressignificação das imagens

fílmicas, pela decodificação dos interesses nela presentes, na medida em que a formação só é possível na crítica à semiformação (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003, p. 94).

O livro *Teoria Crítica da Indústria Cultural*, teve sua primeira edição em 2003, mas a referência aqui utilizada é a da segunda edição, que data de 2007. Duarte (2007a), autor da referida obra, acredita que os meios tecnológicos de produção, reprodução e difusão de informações audiovisuais ocupam um lugar central no mundo contemporâneo, sendo que as transformações tecnológicas, sociais e políticas da cultura não afetam a validade da Teoria Crítica da Sociedade.

Segundo o autor, a tecnologização dos produtos culturais implica na transformação da maneira de conceber a ideologia. Na forma tradicional, ela vinculava-se à interpretação da realidade, mas, agora, tem como objeto o mundo reconstruído e reproduzido com a ajuda da técnica, dispensando a interpretação e procurando a aproximação entre o que se vê e ouve e o que de fato existe (DUARTE, 2007a, p. 62). No capítulo V, intitulado “A indústria ‘global’ e sua ‘crítica’”, o autor justifica a importância de se apresentar os aspectos mais evidentes da globalização e de, por isso mesmo, inserir em um âmbito mais amplo o debate sobre a indústria cultural. Expõe os tópicos principais das propostas de Ulrich Beck e Scott Lash, autores que têm como pano de fundo de suas discussões a “modernidade reflexiva”. Beck acredita que a globalização promove a transnacionalização, a valorização das culturas locais, impulsionando as “terceiras culturas”, isto é, as culturas mistas. Afirma que a transmissão de imagens padronizadas pela indústria cultural não representa apenas a pura e simples dominação ideológica transnacional das massas, mas também a existência de um novo fator de constituição de identidade cultural. Para Duarte (2007a, p. 172), a atitude de Beck, quando demonstra consciência dos problemas envolvidos na globalização, choca-se com sua atitude de simpatia às “correntes imagéticas” da indústria cultural global enquanto elementos formadores de identidades.

Duarte identifica no posicionamento de Lash um entusiasmo menor para com a indústria cultural global, que, mesmo aprofundando a formação de monopólio do modelo anterior, diferencia-se desse pela sua maior dependência da tecnologia em relação ao conteúdo. Lash aponta a relação entre a formação e o fortalecimento dos oligopólios e a fusão entre *hardware* e *software*. Duarte identifica uma ambiguidade no posicionamento desse autor, quando ele se refere à interatividade dos novos meios de produção, registro e difusão de som, imagem e texto, pois, ao tratar dessa questão, parece considerar apenas os “vencedores

da reflexividade”. Entre esses, Duarte aponta os setores da classe média dos capitalismos centrais

[...] que absorvem as técnicas de manipulação dos novos *media* e que, em virtude disso, demonstram uma prosperidade que contrasta com a crescente pobreza da classe média convencional, que, juntamente com o “operariado clássico”, constitui os “perdedores da reflexividade” (DUARTE, 2007a, p. 174).

De acordo com Duarte, tanto Lash quanto Beck se enganam quando consideram que os *perdedores da reflexividade* constituem apenas uma minoria. As opiniões dos referidos autores são complementadas com elementos que Duarte extrai da indústria cultural “clássica”.

O primeiro elemento refere-se ao aspecto econômico e trata da dependência da indústria cultural clássica de setores como os de aço, petróleo, eletricidade e química.

O segundo elemento recai sobre o aspecto ideológico, que pode ser de caráter objetivo e subjetivo. Na forma objetiva, os agentes da indústria cultural empregam certos expedientes para atingir seus propósitos. A classificação dos consumidores, a partir de critérios, como, por exemplo, os grupos etários e econômicos, etc., é o primeiro deles. Em seguida, vem a “manipulação retroativa”, que consiste em conquistar os consumidores a partir de suas necessidades “objetivas”, porém latentes, fazendo com que os indivíduos tenham a sensação de sujeito, quando na verdade é objeto. Além dela, encontra-se o “esquematismo exterior”, que consiste no oferecimento de uma “chave” subreptícia da leitura da realidade mediante o consumo das mercadorias culturais. Segundo Duarte (2007a, p. 175-6), no modelo clássico ela – a indústria cultural – dependia de uma reprodução fiel da realidade. Na forma subjetiva, o aspecto ideológico refere-se às respostas das pessoas diante das investidas dos agentes da indústria cultural, que se constituem de necessidades naturais, como por exemplo, a de pertencer a um grupo e se identificar com uma unidade social específica e renunciar às pulsões de caráter patológico.

A estética constitui-se no terceiro elemento da indústria cultural clássica; ela expressa o esforço das mercadorias para definir a novidade com relação às formas (essas passam da imitação e adaptação daquelas preexistentes), que devem absover o valor de uso pelo valor de troca (DUARTE, 2007a, p. 176-177).

Duarte (2007a, p. 177) retém a idéia de Lash a respeito da existência, no capitalismo atual, de uma maior proximidade e quase imbricação entre a superestrutura ideológica e a infraestrutura material. Identifica, na indústria do entretenimento, um adensamento

econômico que a leva a ocupar os setores de vanguarda, não dependendo mais da indústria eletrônica, petrolífera, siderúrgica e química, conforme afirmavam Adorno e Horkheimer.

Com base em Lash, Duarte afirma que hoje os meios imagéticos estão inscritos na própria produção material e não se encontram a reboque dela. Tal fato é atribuído à aplicação da computação gráfica aos mecanismos de controle em todos os setores industriais (DUARTE, 2007a, p. 178).

Quando trata do consumo em massa (e “globalizado”) de produtos culturais chamados “étnicos”, Duarte (2007a, p. 179) questiona se isso confirma as ideias de Adorno e Horkheimer a respeito da exploração da cultura popular pela indústria cultural, que passaria por um aprofundamento na sociedade “global”. O autor atribui a existência de uma atenção maior às culturas antes desprezadas à carência de conteúdos por parte das centenas de canais oferecidos pela televisão a cabo. Recorre, mais uma vez, a Beck para explicitar as razões que envolvem a diversidade cultural, pois, segundo esse autor, ela consiste em uma forma de retroalimentar um mercado que frequentemente dá sinais de exaustão.

Por último, menciona que a indústria cultural incorpora a tendência das inovações tecnológicas de reproduzir com perfeição crescente o som e a imagem, tentando se igualar e imitar a realidade – condição essa que tem como preço o empobrecimento do conteúdo. A partir desses recursos, de acordo com Duarte (2007a, p. 181-182), a indústria cultural adquire um controle crescente da percepção que os consumidores têm do seu meio ambiente, permitindo o planejamento detalhado de suas vidas e o aumento da confusão entre o real e o ilusório.

No texto “A teoria crítica e a possibilidade de uma pedagogia não-repressiva, publicado no livro Ensaios Frankfurtianos”, Gur-Ze’ev (2004) ressalta que Adorno e Horkheimer mantiveram a crença em um projeto utópico, na dimensão emancipatória e na práxis política características da teoria crítica, embora tenham abandonado a concepção marxista de progresso e, com ela, o otimismo de uma mudança social revolucionária. A razão desse abandono deve-se ao fato de que a ideologização da cultura contribuiu para o enfraquecimento da utilidade da crítica marxista tradicional. Segundo Gur-Ze’ev, da mesma forma que Benjamin, Adorno e Horkheimer não se agarram a uma promessa de redenção e salvação, preferindo acreditar na possibilidade da existência de um momento messiânico que se realizaria a partir da resistência contra as injustiças e busca pela verdade. Assim, a dialética adorniana difere da forma ortodoxa, na medida em que não coloca como precondições para uma práxis revolucionária a superação da alienação e da falsa consciência, recusando-se a

qualquer conceito de dialética que garanta vitória, emancipação ou paz (GUR-ZE'EV, 2004, p. 34). Tal posição significaria uma aproximação do absoluto e da totalidade que Adorno e sua dialética negativa temiam. Dessa convicção, é possível concluir que o sentido não conciliatório deve orientar a perspectiva de uma contraeducação que enfrenta, conforme Gur-Ze'ev (2004, p. 37), baseado em Horkheimer, toda “morada” teórica, ideológica ou política como manifestação do *mesmo*. Uma contra-educação adota a perspectiva do exílio e, assim, busca superar a si mesmo, nega seus próprios pressupostos, procedimentos e conclusões.

Na mesma coletânea do texto de Gur-Ze'ev, Türcke (2004b, p. 70) escreve “Sociedade da sensação: a estetização da luta pela existência”. O autor denomina a sociedade atual de sociedade da sensação, na qual o existir se relaciona com o ser percebido, ou seja, com a capacidade de impressionar e de se destacar na multidão. Assim, a luta pela existência transforma-se em um problema estético, já que a preservação da sociedade demanda pela intensificação maior das sensações, atingindo um ponto em que o indivíduo sente-se um telespectador de sua vida, protegendo-se dela por meio de uma tela.

Nesse sentido, a semiformação não é exclusividade dos marginalizados, constituindo-se, cada vez mais, em um elo comum que une os homens na luta pela existência, que equivale à luta pela condição de se fazer percebido.

A apresentação forçada do novo também é apontada pelo autor como parte da rotina da sociedade da sensação, que, a partir do engodo da velocidade e do dinamismo, encobre a reprodução do antigo, que nada mais é que a lógica capitalista.

No mesmo livro, Sobreira (2004) publica o texto intitulado “Indústria cultural, semiformação e educação do educador”, onde propõe um ensaio negativo sobre a escola, a docência e a formação à luz dos conceitos de indústria cultural e semicultura, considerando que o primeiro termo consiste no *locus* privilegiado do segundo.

Para evidenciar o papel da educação na sociedade atual, Sobreira menciona a assertiva adorniana de que a ideologia consiste numa verdade a serviço de uma mentira. Explicitando melhor: se, por um lado, é verdade que a educação é uma necessidade, por outro, esta verdade oculta seu propósito não cumprido (o da emancipação). Com base nesse fato, o autor destaca a importância de investir nos aspectos míticos (nas falsas promessas) das escolas e da educação como forma de relocalizá-las no processo de desbarbarização, ao invés de pensá-la como meio eficaz de introduzir seus destinatários na sociedade de mercado.

Na mesma coletânea, Costa (2004), em seu ensaio “Dialética do esclarecimento: a sociedade da sensação e da (des) informação” reforça a ideia da organização da cultura, na

sociedade administrada, nos moldes da racionalidade técnica, sua passagem para a esfera da barbárie estética e a problemática das mediações entre tecnologia e esclarecimento. Essas mediações são encantadoras por utilizarem o recurso do espetáculo e promoverem a sensação de deslocamento, de integração sistêmica do mundo globalizado e a superação das formas tradicionais de regular a produção da subjetividade, cuja compreensão é possível quando se considera que a percepção passa a ser mediada pelas tecnologias e pelas suas respectivas linguagens.

A cultura, nesse contexto, ao mesmo tempo em que se insere em um ambiente que comporta fluxos intensos de informação, carrega a marca do comprometimento da experiência, na medida em que aumenta a incapacidade de perceber a mercantilização das necessidades humanas (COSTA, 2004, 176-177).

Ao discorrer sobre os aspectos estruturais da indústria cultural, Costa ressalta que os frankfurtianos não ignoram que a dominação continua a ser exercida pelo poder econômico e que a forma reificada do trabalho se constitui em um elemento primordial. Além disso, a indústria cultural comporta uma natureza sistêmica que opera mediante a hierarquização das qualidades, pelos recursos de repetição, de esquematismo e reelaboração tanto da cultura popular quanto da erudita a fim de torná-las consumíveis.

Conforme o autor, o ordenamento da “realidade” – a partir da mediação da tecnologia e de seus respectivos recursos de montagem, fragmentação e espetacularização dos fatos sociais – ocorre mais pela construção narrativa, pelos jogos de linguagem, interdições e interrupções, “[...] do que propriamente pela capacidade de cada um dos receptores em compreender os nexos entre os acontecimentos” (COSTA, 2004, p. 184). Afirma, ainda, que não há um desenvolvimento idêntico entre as novas tecnologias e a ética; sendo assim, a barbárie pode existir em um meio culto e educado. Isso, segundo o autor, traz à tona o pressuposto adorniano que enfatiza a necessidade de esclarecer os irracionalismos contidos nos mecanismos internos de produção dos artefatos simbólicos. Em termos de educação, a relação entre a difusão do conhecimento e a ação mediadora das novas tecnologias de comunicação

[...] passa pelo reconhecimento de que as formas de mistificação se acentuam com a hibridização dos suportes técnicos e suas linguagens, em meio às possibilidades mais sutis de simulações da realidade, do frenesi da velocidade informativa e do culto ao descartável. Educação para o esclarecimento, em boa medida, quer dizer tornar consciente os mecanismos que atrofiam não só a imaginação, mas a percepção, ainda mais quando

tecnologia representa ilusoriamente a extensão da felicidade humana (COSTA, 2004, p. 188).

No texto “Tecnologia e cultura na época da globalização”, Renato Franco (2004) ressalta a forma como Adorno e Benjamin enxergaram o impacto da moderna tecnologia de reprodução na cultura. A interpretação de Benjamin, considerada mais otimista, foi retomada por alguns intérpretes para demonstrar a falência das teses adornianas diante das tecnologias virtuais e da promessa da interatividade das novas tecnologias.

Franco aponta como razões que demonstram o equívoco desse posicionamento: a existência de continuidade entre alguns aspectos do pensamento de Benjamin na obra de Adorno e a discussão pautada apenas no ensaio sobre a obra de arte e os relativos à natureza da música tecnicamente reproduzida. Para ele, as análises tendem a desconsiderar a relação entre a mídia e a dominação.

Diante disso, Franco (2004, p. 196) propõe realizar uma análise da obra de Benjamin, especialmente a que se refere à lírica de Charles Baudelaire e as Teses sobre a filosofia da história. Nessas obras, Benjamin teria desvendado a “lógica subjetiva” da tecnologia, pois sua análise “[...] incide na forma com que o produto é destinado ao consumidor a fim de facilitar, por parte deste, o manuseio e a posse daquele”.

Essa descoberta foi retomada, posteriormente, por Marcuse, que desvendou a “lógica objetiva” da tecnologia, que consiste na racionalidade tecnológica, cuja manifestação ocorre aprioristicamente e sistematicamente nos aparatos produtivos, que, dessa forma, conseguem sua manutenção e ampliação.

Segundo Franco:

Ao contrário do que imaginavam os adeptos do socialismo soviético, a tecnologia não se deixaria adequar à lógica revolucionária por meio da simples substituição de quem a administra: os gerentes socialistas não são diferentes dos requeridos pelo capitalismo. Ela é, em si mesmo, totalitária e determina seus efeitos e consequências sociais (FRANCO, 2004, p. 198).

Marcuse, assim como Benjamin, acredita que no campo tecnológico o progresso ocorre apenas como dominação, mediante novas formas, portadoras de maior eficácia, prazer, controle e coesão social. As consequências extraídas da concepção de Marcuse e de Benjamin sobre a natureza da tecnologia e sua aplicação ao campo das tecnologias das comunicações implicadas na constituição da complexa rede que tece atualmente a indústria cultural, segundo

Franco (2004, p. 199-202), conferem maior possibilidade de mostrar a atualidade do conceito proposto por Adorno.

A interatividade dada pela indústria cultural, na época da globalização, de acordo com Franco (2004, p. 205), consiste em um alibi para justificar a nova orientação da indústria cultural, que demanda por certas reações psíquicas e intelectuais do usuário. Ela consiste em ideologia da indústria cultural de hoje, cuja promessa de atividade mascara a nova qualidade da submissão.

No texto “Anotações sobre teoria e práxis da educação”, de autoria de Pucci (2007), publicado no livro *Dialética Negativa, Estética e Educação*, o autor indaga sobre a possibilidade de se pensar em uma teoria crítica da educação a partir dos escritos de Theodor Adorno e também sobre a possibilidade de articular teoria e educação na atual sociedade administrada. A respeito da primeira questão ressalta que, para Adorno, a teoria não deve ser um sistema fechado e perder a dimensão histórica, mas deve resgatar a capacidade de refletir negativamente a realidade. Quanto à segunda questão, destaca que apesar de teoria e educação serem antitéticas, pois a primeira se realiza especificamente na especulação e na contemplação e a outra se preocupa com a intervenção na realidade, a tensão entre os dois polos deve ser mantida. Com essa atitude, é possível evitar a positivação da teoria e a crença de que a transformação do mundo ocorra sem a interpretação dele, ou seja, sem esforço teórico, característico da falsa práxis.

Pucci, com base em Adorno, afirma que apesar da práxis consistir na fonte de onde a teoria extrai suas forças, ela (a teoria) tem com a práxis uma relação de desconfiança. A Teoria Crítica entende a educação como práxis negativa, acompanhando “[...] como a fratura exposta entre o universal e o singular pode ser pensada, sem negação absoluta de nenhum dos pólos e com vistas à possibilidade de conservar o momento dialético de verdade que ambos reivindicam” (PUCCI, 2007, p. 143).

A fim de responder melhor o questionamento sobre a possibilidade de se pensar em uma teoria crítica da educação, Pucci elabora algumas anotações sobre a forma como Adorno constrói o ensaio “Teoria da Semicultura”. A primeira delas chama a atenção para a especificidade do título, pois a semicultura é um obstáculo à formação, consistindo na forma predominante da consciência atual.

Pucci reforça a necessidade de uma teoria abrangente da semiformação, já que o colapso cultural é generalizado, atingindo todas as relações, não sendo apenas uma questão restrita ao campo da pedagogia ou à sociologia. O autor propõe como caminho metodológico

a intervenção teórica negativa através da crítica histórico-imanente. Nela, há o confronto entre os ideais de autonomia, liberdade, humanidade e igualdade com o processo histórico, a fim de se cobrar as promessas não realizadas. Ao apontar a historicidade da categoria semiformação, o autor pretende reforçar a ideia de que ela não é um fenômeno subjetivo, de dimensão psicológica, mas consiste na expressão do mundo fetichizado das mercadorias, que resulta na difusão de bens culturais congelados.

O autor encontra na intervenção negativa sobre a semiformação a possibilidade última de formação cultural, cuja corrupção quase total, segundo o autor, traz à tona a autonomia do espírito frente à sociedade. Sendo assim, só no âmago da formação cultural o espírito pode afirmar seu momento de independência (PUCCI, 2007, p. 150).

A nova configuração proveniente do desenvolvimento das tecnologias atuais, também é tratada no artigo de TÜRCKE (2008), publicado no livro *Indústria Cultural hoje*, com o título “Hipertexto”.

Inicialmente, o autor informa sobre a origem do hipertexto, surgido, em 1940, a partir da ideia de Vanneva Bush, inventor do *Memory extender (Memex)*, que consistia em gravar em um microfilme tudo o que já fora escrito. Através desse invento, buscava não apenas condensar o conhecimento, mas “[...] elevar textos para um estado de associação omnilateral”, possibilitando a flexibilidade do pensamento e sua emancipação dos esquemas rígidos de ordenação. Tais possibilidades são dignas do grau elevado que o texto recebeu: hipertexto (TÜRCKE, 2008, p. 30).

Para TÜRCKE (2008, p. 31), a associação fixada e mecanizada das mensagens em códigos deparou-se com a dificuldade de captar a associação livre num link, pois isso sugere a existência de uma armadura infundável de links posteriores, sem que ocorra a captação. Por isso o *Memex* de Bush não teve êxito.

Mais tarde, em 1960, Ted Nelson desenvolve a ideia de Bush. Em 1965, atribui ao seu invento o nome Hipertexto ao *Dokuversum* (universo documentado), que buscava registrar e associar todos os documentos, ou seja, tudo que fora escrito sobre um determinado tópico, permitindo a leitura em todas as direções e a escrita não-sequencial. Segundo TÜRCKE, os adeptos dessa novidade agem contra a cultura do livro e sua forma linear de ler e escrever, atribuindo-lhe um caráter rígido e repressivo que atenta contra o futuro.

Sob o ponto de vista de TÜRCKE, não existe uma rivalidade entre o tradicional e o novo modo de ler, pois “[...] o tradicional modo de ler nunca fora meramente linear, bem como o ‘novo’ ler não deixa de sê-lo” (TÜRCKE, 2008, p. 32).

O autor ressalta que as unidades gutemberguianas são menos lineares do que o estado atual, no qual mesmo os leitores mais apaixonados não conseguem ler um livro do começo ao fim. O texto, embora se situe aquém da experiência que ele comunica, é a única forma de torná-la concreta, de *superar sua limitação monádica*. As estruturas da linguagem, mesmo apresentando certas insuficiências, não existem sem uma sequência (sujeito, predicado, objeto), que aponta para além do próprio texto, para a possibilidade do leitor elaborar seu próprio constructo representacional. Assim, “[...] é preciso resistir às estruturas seqüenciais e hierárquicas da língua e do texto por meio da prova constante de sua insuficiência, tão seguramente elas, por sua vez, formam a resistência que a experiência precisa para se representar como diferente das seqüências” (TÜRCKE, 2008, p. 33).

Türcke (2008) menciona o caráter programado do *Dokuversum*, no qual o espaço, livre de pensar, ler e escrever não-linear, é produzido por meio de máquinas, funcionando por meio de um esquema fixo, em que a liberdade consiste em escolher entre o que já foi antecipado e predeterminado por um programa de computador. Neste contexto,

Os meios eletrônicos ganham sua força de abrangência mundial e de poder conectar a humanidade, apenas a expensas de que eles, com perfeição, descontextualizam e isolam os sentidos e as vivências numa medida que nunca fora atingida na época da imprensa (TÜRCKE, 2008, p. 35).

Por último, assinala alguns perigos do hipertexto e do uso da internet, dentre eles: o pensamento fugaz e sem fôlego (que exige dos alunos de hoje muito mais concentração na cópia de um texto) e a falta de paciência em se aprofundar no texto (que leva-os a se fixarem no computador e a problemas de visão e sobrepeso).

Diante disso, o autor conclui que a não-linearidade, apesar de se colocar contra todo o progresso linear (por ela considerado falso), revela-se seu melhor lubrificante.

As reflexões desenvolvidas por Türcke assumem maiores sentidos quando analisadas no contexto de superprodução semiótica. Esse assunto é discorrido por Durão (2008), no texto “A superprodução semiótica: caracterização e implicações”. Nele, o autor chama atenção para os posicionamentos moralizantes a respeito da indústria cultural, nos quais a crítica recai sobre a qualidade de seus produtos. Lembra que o aspecto determinante da indústria cultural, a princípio, não tem nada a ver com a qualidade ou com a natureza das coisas, já que sua força motriz é de origem econômica; sendo assim, sua lógica orienta-se pela necessidade de gerar lucro.

Durão propõe uma mudança de enfoque e ressalta a importância da natureza *quantitativa* da experiência de linguagem pela indústria cultural. Indaga sobre as consequências atuais do domínio absoluto da produção capitalista sobre o âmbito da linguagem e pronuncia-se a favor do tratamento dessa questão no contexto do avanço das tecnologias midiáticas. Elas, conforme o autor, promovem uma superprodução semiótica e, dessa forma, contribuem para que o capitalismo escoe sua produção de mercadorias em um contexto de alta competição entre as empresas.

O autor (2008, p. 45-47) estabelece algumas balizas que podem ajudar a compreender os contornos gerais da superprodução semiótica. A primeira ressalta que ela promove a histerização da linguagem e “[...] eleva o modo imperativo à posição de função lingüística predominante”. A segunda alerta para os efeitos desse processo para o sujeito, deslocando sua capacidade sugestiva do ser ao dever ser. Na terceira baliza, o autor destaca que o referido fenômeno pode promover o “adensamento do tecido social”, que equivale a algo semelhante à descrição de Adorno sobre a socialização da sociedade. Na quarta baliza, o autor afirma que ninguém, nem mesmo as pessoas mais pobres, são carentes de mensagens. Talvez isso seja consequência do fato de a superprodução semiótica ter como precondition a modificação na concepção de espaço e sua conversão em suporte material para a veiculação de mensagens, segundo apontamento da quinta baliza. Nela, é destacada a autonomia que o espaço assume em relação ao sujeito, tornando-se uma instância potencialmente antagônica a ele e passível de exploração.

Por último, o autor (DURÃO, 2008, p. 47) refere-se à semiose como parte de um processo de humanização do homem em sua luta com o mundo natural, identificando, nesse processo, uma semelhança com a lógica da *Dialética do esclarecimento*.

Durão também reflete sobre as implicações estéticas na superprodução semiótica e oferece duas modalidades relevantes em tal contexto: a negatividade, que exige a recusa diante da superprodução dos sentidos e a anulação da leitura positiva dos sentidos consagrados e hegemônicos; e a indeterminação, que pressupõe a problematização do sentido, a abertura para o impensado.

No texto, “A televisão segundo Adorno: o planejamento industrial do ‘espírito objetivo’”, Franco (2008) analisa os textos “Prólogo à televisão” e “A televisão como ideologia”; neles, o autor constata a tendência dos novos meios de comunicação de expandir e fortalecer a indústria cultural é mais evidente.

No ensaio “Prólogo à televisão”, Adorno afirma que a televisão está enredada na indústria cultural e, por isso, o estudo de suas características requer a consideração dos aspectos técnico, estético e social. Segundo Franco (2008, p. 113), neste texto, Adorno aponta algumas tendências da indústria cultural. A primeira delas é o oferecimento de fluxos de imagens e sons que se harmonizam com as necessidades da totalidade do sistema, reforçando as formas de consciência socialmente predominantes. A segunda tendência aponta para a diminuição da distância entre o produto e o espectador, fenômeno esse que Adorno exemplifica em “O fetichismo da música e a regressão da audição”, quando Adorno menciona como a linguagem da música é adaptada de forma que não se exige a concentração e a atenção do ouvinte.

A socialização artificial é outra tendência da indústria cultural que a televisão incorpora. Através dela, é possível provocar sensações positivas que capacitam os sujeitos a suportarem a sensação de isolamento a que estão submetidos na organização industrial.

Por último, Franco refere-se à tendência da indústria cultural, que, conforme Adorno, é a de cristalizar e fortalecer a imagem em detrimento da linguagem verbal e conceitual, que devem se submeter à lógica da primeira (da imagem), sem exprimir nada além dela.

Essas análises, de acordo com Franco (2008, p. 118-119), são aprofundadas por Adorno, no ensaio “A televisão como ideologia”, no qual é esclarecida a natureza do material veiculado por esse meio de comunicação. Para tanto, Adorno examinou o roteiro de trinta e quatro obras escritas para a televisão, constatando que o planejamento dos roteiros objetivava provocar um conjunto de efeitos no espectador que reincidiam sob seu inconsciente. Além disso, as peças não continham temas ou argumentos complexos ou polêmicos. A construção das personagens femininas explorava os dotes físicos das atrizes e a atitude parasitária da mulher, contrastando com a valorização do homem de ação, quando se refere ao gênero masculino. Adorno também identifica nos produtos da indústria cultural uma tendência à apreensão unívoca que contraria a ambiguidade estética característica de toda obra de arte. Com esses apontamentos, o autor pretendia mostrar como a televisão servia ao antiesclarecimento, assim como a necessidade de resistir à ideologia por ela propagada. Mesmo parecendo inócua e utópica, sua proposta diante da sociedade integradora, é válida na medida em que o estabelecimento de critérios racionais continua sendo uma forma de se proteger social e psicologicamente dos efeitos provocados pela televisão.

Franco finaliza com uma reflexão introdutória sobre o caráter e o alcance da televisão no cenário cultural brasileiro, especialmente naquele período de sua consolidação (anos 70).

Nesse período, de acordo com o autor, a televisão destruiu o espaço público, recriando-o na esfera privada.

Com isso, esperava-se controlar a população, reforçando muito mais os níveis de dependência que os de emancipação social. Essa ideia perpassa a reflexão de Fabiano (2008), no texto “Literatice e sedução autoritária”. Nele, o autor afirma que a educação se realiza por meio de “[...] um processo de aculturação ideologicamente comprometido que, ao suprir medianamente o indivíduo, desativa o seu interesse por outros campos de conhecimento (FABIANO, 2008, p. 165).

Fabiano utiliza o neologismo *literatice* para definir a relação proporcional entre a divulgação de uma literatura vulgar e trivial e a diminuição dos investimentos formativos na sociedade. Isso é possível na medida em que “Conteúdos estéticos pelos quais a materialidade histórica se manifesta como consciência do sujeito em reflexão sobre a sua ação no mundo ficam, nesse sentido, relegados ao ostracismo” (FABIANO, 2008, p. 167).

Segundo Fabiano, a grande literatura ou a grande arte, quando atingem o grande público, são apresentados de forma reducionista e destituídos de seus recursos formais de expressividade que permitem enriquecer e fortalecer as subjetividades. Entende que a possibilidade emancipatória pressupõe a compreensão da cumplicidade entre a indústria cultural com a regressão cultural que ela reforça (FABIANO, 2008, p. 167-169).

Essas reflexões se voltam mais para as repercussões da indústria cultural no contexto escolar, cuja temática aparece no texto de Gruschka (2008) “Escola, Didática e Indústria Cultural”. O autor lembra que a expressão *semiformação* foi cunhada pela primeira vez em 1903, por Friedrich Paulsen, que intencionava criticar o conteúdo da escola secundária (*Oberschule*). Sendo assim, ela antecede a crítica aos meios de comunicação, originando-se no âmbito pedagógico da crítica à escola. Nesse contexto, a compreensão da semicultura não perpassava pela compreensão da industrialização da cultura. O contrário aconteceu com Adorno e Horkheimer, pois no momento em que fizeram a crítica à indústria cultural, não tinham em mente a escola e o ensino superior.

Tal possibilidade, conforme Gruschka, é mais próxima do momento atual, quando nos deparamos com a mercantilização do ensino que afeta o sentido acadêmico da atividade de pesquisa e da docência. Aponta algumas questões e teses sobre a relação entre didática e indústria cultural.

Primeiro, descreve o que chama de presença empírica dos efeitos da aprendizagem sob os auspícios da indústria cultural nos estudantes escolares e de nível superior. Em seguida,

elencar algumas das formas assumidas pela didática, sob o império da indústria cultural. O autor conclui o ensaio, evocando alguns comentários de Adorno e Horkheimer sobre a questão tratada.

Afirma que a análise da educação sob o contexto da indústria cultural tem como centro a subsunção da primeira à economia, cuja característica consiste na “deformação interna da formação como conteúdo e processo” (GRUSCHKA, 2008, p. 175). Alerta para o fato de que a possibilidade de uma relação viva com as coisas é bloqueada não só pelos produtos da indústria cultural, mas também pelo programa da escola pública que a ela se vincula cada vez mais. Destaca como as possibilidades formativas são afetadas pela reorganização dos assuntos escolares, cujos conteúdos da tradição cultural são colocados à disposição do mercado e preparam futuros consumidores da indústria cultural.

Para Gruschka (2008, p. 178), a mais antiga didática talvez tenha sido a primeira forma de indústria cultural, já que a obrigatoriedade da escola burguesa veio acompanhada de meios facilitadores de aprendizagem. A educação escolar, segundo Gruschka, desde o começo consistiu num decalque didático do mundo cujas imagens correspondem ao formato da indústria cultural. Assim, o saber é regulamentado de maneira que as capacidades inesperadas sejam descartadas. A realidade escolar toma uma forma específica que se contrapõe ao mundo, reproduzindo, assim, a lógica das aparências do mundo capitalista. O acordo com essa lógica se afirma onde não há expectativa de entendimento, bem como no tratamento superficial do tema sem levar os alunos à dificuldade do assunto. Gruschka caracteriza a ausência da expectativa de entendimento como didaticamente mistificada e trivializada, cuja perda de substância é suprida por uma “[...] agradável resposta midiática, de tal forma que ao final o que conta é o pacote, o invólucro, e não mais o conteúdo” (GRUSCHKA, 2008, p. 180).

O autor (GRUSCHKA, 2008, p. 180-182) ressalta que, mesmo didatizada, a atividade de ensino não pode renunciar inteiramente aos conteúdos, pois cabe a ela o papel de mediadora entre a estrutura disciplinar e os métodos. Sobre esses últimos, o autor aponta algumas formas de expressão, ou seja, alguns elementos essenciais das diferentes áreas do conhecimento a fim de enfatizar o sentido formativo dos cânones e de resistir à semiformação escolar. Destaca, ainda, que a disciplinarização do interesse formativo ocorre através da ameaça do controle dos resultados e, de forma mais intensa, através da direção das tarefas escolares, diminuindo os riscos de professores e alunos não compreenderem as temáticas, desde que estejam prontos para realizar o que é prescrito.

Essas são problemáticas colocadas para a Teoria Crítica na atualidade, cuja discussão e tema do texto “Problemas de atualidade da Teoria Crítica? Indústria educacional”, escrito por Dalbosco (2008) e publicado na mesma coletânea do texto anterior.

Dalbosco (2008, p. 189-190) objetiva mostrar a atualidade do conceito de indústria cultural, valendo-se da análise da crítica do *topos* teórico tripartido referente à Teoria Crítica, elaborado por Dubiel. Para esse autor, a referida teoria apresenta três aspectos: teoria do capitalismo estatal; teoria do caráter autoritário, de procedência freudiana; teoria da cultura. Conforme Dalbosco, a análise crítica desses aspectos feita por Dubiel conclui que muitas transformações sociais e teóricas seguiram as formulações de Adorno. Independentemente dos questionamentos levantados por Dubiel, na opinião de Dalbosco, dois aspectos de sua interpretação tornam-se instrutivos à recepção do pensamento de Adorno no Brasil. O primeiro deles refere-se ao seu esforço de distanciar o pensamento de Adorno daqueles que atribuem a ele uma crítica pessimista da cultura. O segundo aspecto diz respeito ao fato de que a atualidade da teoria da sociedade de Adorno depende da possibilidade de “[...] interpretá-la como um processo aberto e, enquanto tal, passível de ser reformulado”, já que o conceito de crítica comporta a negação de qualquer dogmatismo e estagnação da teoria (DALBOSCO, 2008, p. 189).

A hipótese de Dalbosco é a de que a atualização do conceito de indústria cultural, proposta por Dubiel, não só não descaracterizaria o referido conceito, como também exigiria a manutenção de um aspecto de seu núcleo originário, ou seja, a dupla finalidade da indústria cultural: ideológica (controle social) e econômica (cultura como fonte de lucro). Dessas duas finalidades, a ideológica foi a que mais se tornou alvo de críticas, das quais Kellner é citado como um dos integrantes. Para esse autor, a indústria cultural não tem necessariamente um caráter monolítico e manipulativo, nem os receptores são passivos, reproduzindo seus efeitos sem ressignificá-los. Também, o autor se posiciona contra aqueles que acreditam na pretensão universalizante do conceito de indústria cultural (contra o modelo único para todos os tempos e acontecimentos).

Essas objeções, na opinião de Dalbosco (2008, p. 193), se por um lado apontam dificuldades à atualidade do papel ideológico atribuído por Adorno ao conceito de indústria cultural; por outro, não invalidam o núcleo central desse conceito, ou seja, a finalidade econômica que o sustenta. Dessa forma, as manifestações culturais não só continuam sendo transformadas em mercadorias, como também a indústria cultural ampliou a finalidade

econômica para outros âmbitos da esfera cultural, que na época de Adorno eram pouco expressivos.

Para ilustrar esse fato, o autor (2008, p. 193-194) cita como exemplo a mercantilização desenfreada da educação e, de modo especial, do ensino superior no Brasil, configurando a indústria educacional. Nela, o processo pedagógico é submetido às leis do mercado e, assim, os processos formativos educacionais são absorvidos pela lógica do capital e de suas respectivas exigências.

Para finalizar, o autor retoma o conceito de *Bildung*, que expressa a inadequação entre a formação cultural e a mercantilização da cultura, contribuindo para reforçar a crença (baseada na tradição iluminista) na educação como caminho para conquistar a maioria.

2.2 Dialética negativa, ética, estética e educação

Gagnebin (2001), no livro *Teoria Crítica, Estética e Educação*, escreve o artigo que versa “Sobre as relações entre a ética e estética no pensamento de Adorno”. Enfoca os dois conceitos a partir do conceito de mimesis, considerado essencial tanto para uma teoria da identificação e da projeção, quanto para uma elaboração da experiência estética. Segundo a autora, o recalque da mimesis originária (prazerosa, perigosa e dispersiva) está relacionado à identificação com a figura do líder e do herói. No entanto, não necessita apenas deles, pois também se dirige aos seus inimigos. A explicitação disso está na ideia de que existe no ato de repelir o estranho a presença de algo familiar, conforme ressaltaram Adorno e Horkheimer. Assim, o não suportar o outro, é uma forma de não sofrer diante da lembrança da mimesis originária.

Gagnebin lembra que na experiência estética e na arte, o estranho e o familiar convivem, ao contrário da paranoia, que tenta edificar sistemas para enquadrá-los. A mimesis, na teoria estética adorniana, resguarda “[...] os traços de um conhecimento sem dominação nem violência” (GAGNEBIN, 2001, p. 69).

A experiência estética também abre caminho para a aprendizagem ética ao proporcionar o distanciamento do real – condição essencial para tal aprendizagem. Saber conviver com o estranho e com a angústia é uma condição que, de acordo com a autora, a educação deve levar a sério. Dessa forma, o indivíduo não precisa de heróis nem de chefes, já que sua fragilidade primeira tem força suficiente para resistir aos apelos identificatórios (GAGNEBIN, 2001, p. 73).

O ensaio “Educação: pensamento e sensibilidade”, de autoria de Ramos-de-Oliveira (2001), também foi publicado no livro *Teoria Crítica, Estética e Educação*. No referido ensaio, o autor ressalta que a indústria cultural deforma não só a produção e circulação de conhecimentos, mas também a área estética, contribuindo “[...] para inflacionar o mau gosto mascarado de Belo” (2001, p. 49). A indústria cultural não pode ser considerada portadora do pensamento, já que reproduz a mentalidade do sempre igual e contribui para a manutenção do poder e da injustiça social. Ela também proporciona uma sensação de segurança e amparo a partir da identificação dos indivíduos com o coletivo, poupando-os do conhecimento das suas fraquezas e impotências. O autor reporta-se à Grécia para exemplificar o elo comum entre o conhecimento e a sensibilidade, pois ambos exigem a ascese, o desprendimento e o exercício da humildade, ou seja, o abandono da ilusão do saber e o desprendimento dos “maneirismos dominantes”.

Segundo Ramos-de-Oliveira (2001), a educação não pode desconhecer essa super-deseducação que se alastra e que tudo invade no imaginário e no cotidiano – o processo de dessensibilização e barbárie. Portanto, os esforços dos educadores devem se voltar para além da sala de aula, trazendo à realidade efetiva o diálogo socrático. Esse, por sua vez, indica que a tensão entre os dois polos da filosofia, ou seja, entre o rigor e o jogo, entre o pensamento e a sensibilidade consistem na possibilidade de uma ação transformadora, que é a própria capacidade de resistir à ação antidialógica da indústria cultural.

Hartmann (2001), no texto “Adorno: arte e utopia. Entre o pessimismo político e otimismo estético”, publicado no livro *Teoria Crítica, Estética e Educação*, baseia-se na teoria estética de Adorno para refletir sobre o lugar da arte no mundo contemporâneo, ou seja, na sociedade administrada. A razão para isso encontra-se no fato de que tanto Adorno como Horkheimer, acreditam que a obra de arte expressa a miséria da sociedade, refletindo as relações de produção. Sendo assim, a partir da arte, é possível conscientizar-se do sofrimento. Além disso, seu caráter ininteligível e inacabável e sua capacidade de deslocar as coisas de seu contexto empírico e reconfigurá-las, fazem com que ela comporte a utopia e a capacidade de transcender e visualizar algo diferente.

Compondo a coletânea do mesmo livro, o texto intitulado “Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias”, escrito por Nogueira (2001), destaca o poder de mercado em orientar o gosto musical não só das crianças, mas também dos professores. Ambos são alvos das mesmas estratégias massificadoras, condição essa que indica a necessidade de

reorientar os currículos dos Cursos de Pedagogia a fim de que os profissionais deles egressos contribuam efetivamente para a formação de consumidores culturais autônomos.

A mesma preocupação se constata no texto de Valentim e Curtú (2003) “Da criação à produção e da fruição ao consumo musical: a padronização de elementos estéticos pela indústria cultural”, publicado no livro *Indústria Cultural e Educação: Ensaios, Pesquisas e Formação*.

As autoras argumentam que a padronização do elemento estético musical é o mecanismo que permite à indústria cultural produzir para o consumo das massas. Para tanto, afirmam, ela apropria-se das criações genuinamente artísticas, buscando elementos para dar origem a produtos culturais de baixa qualidade e destinados ao consumo das massas.

Através do conceito de loteamento do espaço sonoro, as autoras expressam a utilização que a indústria cultural faz dos meios de comunicação no campo auditivo. Por considerar que a receptividade musical é proporcional ao reconhecimento do ouvinte, a indústria cultural manipula esse processo a fim de promover a familiarização com o gosto do ouvinte.

Segundo as autoras:

[...] a semiformação é consequência e o mesmo tempo causa da continuidade da padronização do elemento estético musical, uma vez que ela atinge tanto os que consomem música como os que a produzem, e que o uso dos padrões musicais por músicos semiformados dá-se de maneira sistematizada, transmitida e assimilada como técnica e como método. A padronização desse uso desenvolveu-se a tal ponto que tornou dispensável a existência do artista criador, ou seja, do músico que trabalhe a música como arte concatenada no plano sensível e no plano intelectual (VALENTIM, CURTÚ, 2003, p. 86).

Nessa perspectiva, o elemento estético reduz-se à capacidade de materializar a música, transformando-a em algo sensível à audição. O contrário acontece na perspectiva estética em que o elemento material (físico) torna possível o acesso do elemento estético aos sentidos humanos. Nela, é possível encontrar além da dimensão material, uma dimensão espiritual, que contém uma dimensão filosófica implícita na mensagem estética.

A regressão da audição, conforme as autoras, só é possível porque as pessoas se encontram em um estado de semiformação, que as incapacita para o prazer artístico, para o esforço da apreciação e reflexão sobre a obra de arte.

As autoras (2003, p. 91) afirmam que a experiência formativa se estabelece a partir de três bases: a obra de arte autônoma (que utiliza livremente os elementos estéticos), o sujeito

(indivíduo que busca o prazer no contato com a arte) e a vivência (contato com a arte). Sobre esse último, destacam dois questionamentos. O primeiro deles problematiza o ensino da linguagem musical, cuja intermediação demasiada e sistematizada pode representar um fator para a semiformação. O segundo aspecto aponta para a possibilidade de a vivência musical prazerosa dos alunos e professores e o contato contextualizado com as obras de arte se constituírem na melhor maneira de se obter a formação.

Destacam que a maneira como a música é utilizada pela escola ensina aos alunos que existe uma música séria, que não serve para o prazer, e a música de mercado, onde o prazer é permitido.

Valentim e Curtú (2003, p. 94-96) encontram no músico e compositor Aaron Copland uma grande contribuição para se compreender o processo de audição musical na busca da formatividade. O referido músico dividiu os planos de audição em três níveis. O plano sensível tem como base a distração, o expressivo volta-se para a transmissão de uma mensagem e o plano puramente musical consiste na audição técnica do ritmo, da melodia, da harmonia e do timbre. Assim, o ouvinte ideal é aquele que assume uma atitude subjetiva-objetiva, cuja atenção e consciência no processo de escuta não elimina a possibilidade de deixar envolver-se.

Para encerrar, Valentim e Curtú enfatizam que a investigação dos mecanismos de funcionamento da opressão é o pressuposto básico de uma educação comprometida com a Teoria Crítica e que justifica a abordagem que deram ao tema.

O pressuposto formativo e de resistência que o exercício irônico reserva aparece no texto de Ramos-de-Oliveira (2004), publicado no livro *Ensaio Frankfurtianos* com o título “A ironia como ato de desvelamento”.

De acordo com o autor, o pensamento negativo presente no exercício irônico consiste em um recurso fundamental da Teoria Crítica, pois, através dele, é possível desnudar a realidade sem assumir uma postura dogmática e cruel. Sendo assim, a ironia age de maneira alegre e perturbadora, sem anular o outro, pois, ao abrir-se para pensar negativamente, ela diz o que a verdade não é, deixando “[...] à iniciativa e à percepção do Outro a surpresa, a revelação, o desnudamento” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2004, p. 83).

A ironia, de acordo com o autor, também trabalha na dimensão da arte que não é apenas mimesis, mas uma forma de denunciar a realidade opressiva, injusta e desumana. Tarefa que ela realiza de maneira sensível e acolhedora.

No texto, “Estética Negativa: possibilidades de aplicação”, publicado no livro *Dialética Negativa, Estética e Educação*, Hamm (2007) lembra os efeitos que a teoria estética de Adorno produziu na luta política de esquerda, que questionava o valor prático-político dessa concepção teórica.

Segundo Hamm, a desconfiança e desinteresse acadêmicos em relação à estética são atribuídos ao “temor da ciência institucionalizada perante o que é incerto e contestável” (HAMM, 2007, p. 36).

A obra de arte é considerada o centro e a base da teoria estética pelo fato de a verdade não aparecer nem na vida – que se apresenta num estado de corrupção generalizada que imobiliza qualquer intervenção prática nas relações político-sociais – nem no pensamento, porque ele está ligado a conceitos.

Assim, a obra de arte é o único lugar possível para a verdade, pelo fato de ser essencialmente *aparência*, pela sua linguagem enigmática, cifrada e não-conceitual, mas linguagem figurada, semelhante às constelações.

De acordo com Hamm, a solução do enigma ocorre quando se admite sua *incompreensibilidade* e *insolucionabilidade*. Nesse sentido, o aspecto político é parte “da negação do existente, da renúncia deliberada a qualquer intervenção ativa” (HAMM, 2007, p. 43).

A contribuição do exercício irônico para o processo de desbarbarização orienta o texto “Sociedade, Escola e Barbárie”, de autoria de Ramos-de-Oliveira (2007), publicado no livro *Dialética Negativa, Estética e Educação*. O autor reafirma a ideia de Adorno de que a educação deve voltar-se contra a barbárie que ronda a civilização. Os sinais do mal estar se proliferam e a opressão assume maior complexidade, mas as explicações, para tanto, assumem aspectos de simplificação, semelhantes aos realizados pela indústria cultural.

Assim como Adorno, Ramos-de-Oliveira critica a “educação pela dureza”, cuja austeridade, a promoção da capacidade do indivíduo resistir ao sofrimento, busca eliminar a espontaneidade, a fantasia e capacidade de amar e se deixar amar. A meta de atingir um endurecimento do corpo e da moral pressupõe a reificação do homem. A escola, a partir de suas normas, contribui para reproduzir a proposta da educação pela dureza e para reforçar ainda mais certos equívocos, pois, segundo o autor, a educação e o ensino são morada de equívocos, na medida em que sofrem da ausência de detalhes de especificações, pois eles “fazem toda a verdade ou a mentira de uma afirmação” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2007, p. 158).

A arma para enfrentar essas dificuldades, conforme o autor, consiste na ironia socrática e a sociedade grega antiga, que tinha como base de sua vida institucional a palavra, a situação agonística, a ironia, a oposição, o diálogo e o debate (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2007, p.158). A ironia, ao contrário do sarcasmo que é destrutivo e manipulador, tem um aspecto leve, crítico, dialógico e bem humorado. O paralelo entre ambos pode indicar até que ponto a educação, ao desvelar o real (tarefa a que se propõe mediante a ajuda da ciência), pode assumir uma atitude destrutiva e sarcástica “A ironia em si é altamente qualificada e deve existir em todos os tipos de comportamento e hábitos do pensar que se pretendem críticos; o sarcasmo é um comportamento agressivo, anti-Outro” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2007, p. 160).

A necessidade de devolver à educação o calor humano e a ligação com a vida, cujo impulso alimenta a formação cultural, precisa orientar o pensamento dos educadores comprometidos com a desbarbarização. Essa tarefa revela a atualidade das advertências adornianas, que também enfatizavam a necessidade de estudar os impactos dos modernos meios de comunicação de massa sobre as mentalidades.

Com base na conferência “Educação após Auschwitz”, Giacoia Junior (2007), escreve o ensaio “Ética, Técnica e Educação”, publicado no livro *Dialética Negativa, Estética e Educação*. Nele, o autor destaca o alerta que Adorno faz sobre a necessidade de vincular o problema do moderno relacionamento com a técnica ao tema da consciência reificada e ao do caráter manipulatório. Este último constitui para Adorno, segundo Giacoia Junior (2007, p. 133), a energia psíquica requisitada pela civilização tecnológica, que tem no tecno(buro)crata seu modelo de realização, devido a sua harmonia e sincronia com o poder tecnológico.

Giacoia Junior (2007, p. 139) analisa o posicionamento de Heidegger sobre a correspondência entre a técnica e o homem moderno e credita a Adorno, ao contrário do referido autor, uma certa esperança, cuja possibilidade é encontrada na ação teórica e na intervenção político-pedagógica, pela via do esclarecimento e da conscientização.

O autor conclui dizendo que

Uma *Educação depois de Auschwitz* deveria, sem nenhuma dúvida, estar aberta para a importância essencial da técnica em todos os setores da vida humana no mundo contemporâneo. Tal Educação seria, por sua própria natureza, política, pois sua tarefa essencial consistiria na formação de um caráter e personalidade que, de algum modo pudesse – se não refrear – pelo menos resistir ao impulso de incrementar a marcha devastadora de um espírito do mundo alienado de si. Essa educação seria, pois, essencialmente ética, na medida em que promoveria um novo espírito e maneira de ser em

relação à técnica – um novo ethos – perante o furor compulsivo do consumo tecnológico (GIACOLA JUNIOR, 2007, p. 139).

No texto “Pronto-socorro para Adorno: fragmentos introdutórios à dialética negativa”, publicado no livro *Ensaio Frankfurtiano*, Türcke (2004a) destaca que Adorno, assim como Marx, concorda que o papel da filosofia está na realização da razão. No entanto, Marx acreditava que a realização da filosofia dependeria da ascensão do proletariado que, para tanto, necessitaria do esclarecimento como suporte.

Türcke analisa, na citação abaixo, a não-realização do projeto marxista:

O instante de realização da filosofia está perdido, isto é, o advogado perdeu o processo. A causa por ele representada não foi aprovada pelo tribunal da história. O proletariado não se evidenciou como juiz da sociedade capitalista, mas, ao contrário, esta sociedade é que se evidenciou como juiz do proletariado (TÜRCKE, 2004a, p. 45).

Diante dessa constatação, resta à filosofia penitenciar-se a partir do exercício da autorreflexão, do autoconhecimento e da autocrítica, pois sua confiabilidade depende de sua capacidade de desconfiar de suas tradições, métodos e terminologias. Não é por acaso que a dialética adorniana reforça a negatividade como princípio essencial da dialética que, ao tornar-se positiva, perde o que lhe dá identidade. O fato de o intelecto humano não poder expressar as coisas de forma unívoca, fixa, e idêntica, mas da forma como elas lhe aparecem, condena-o ao equívoco, que consiste na ocupação da dialética. Ela, segundo Türcke, preocupa-se com a reflexão do equívoco e com a insuficiência do conceito. A *dialética negativa* é um tema de muitas variações, cuja semelhança lembra o procedimento musical, no qual o tema se manifesta e assume maior nitidez nas variações. Sendo assim, o conteúdo de cada variação é dependente das demais (TÜRCKE, 2004a, p.50-51).

O “algo”, que aparece na segunda parte da *dialética negativa*, segundo Türcke, alerta para o perigo da ilusão que cerca o pensamento que na busca pela plenitude se absolutiza. O pensamento enquanto processo que transforma a realidade em conceitos, consiste em sua armadilha, ou seja, no risco de achar que o pensamento corresponde à realidade. O autor ressalta que a razão vive sob a sugestão permanente da onipotência dos pensamentos, contando com suas armas para se defender deles: “Ou seja, a razão humana, sempre tentada a iludir-se com seu próprio alcance, contém, não obstante, a força para desiludir-se dele” (TÜRCKE, 2004a, p.54). Destaca também (2004b, p. 57) a contradição que aparece na

dialética negativa, como elemento que expressa a falsidade do mundo, a falta de reconciliação dele com o pensamento. Nela também se faz presente a lógica do desmoronamento, que nem por isso significa desmoronamento da lógica, mas sua autorreflexão, sua abertura para além de sistemas fechados de gaveta, que tendem a interpretar o mundo através de pares conceituais.

Quanto à síntese, de acordo com Türcke (2004a, p. 59), na perspectiva adorniana ela é dessacralizada e perde seu caráter apoteótico e de superioridade. Enquanto fato humano não deve escapar da crítica da consciência humana contra si mesma.

A dialética negativa também é assunto do ensaio “Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação”, publicado por Pucci (2004), na mesma coletânea do artigo anterior.

Pucci (2004, p. 90) ressalta alguns *insights* adornianos de como a dialética negativa pode ajudar a autorreflexão educacional. O primeiro deles diz respeito à tensão entre o conceito e o real na educação, entre as idéias (conceitos) e os dados empíricos que em sua aparência são abstratos. Para o autor, a negatividade é o princípio mediador que produz a passagem da mera subjetividade para a dimensão objetiva.

O segundo aspecto do *insight* do autor (2004, p.91) destaca que a prevalência do princípio de troca absolutiza o momento da adaptação, promovendo a homogeneização e a deformação. Sendo assim, uma educação negativa deveria enfatizar o princípio da autonomia, do pensamento autorreflexivo e crítico.

Por último, refere-se ao caráter utópico das ideias, já que apontam para o que ainda não são. Assim, a dialética negativa questiona a identificação que Hegel estabelece entre o ideal e o real, perseguindo a superação dessa inadequação. Com base nessa ideia, Pucci (2004, p. 92-93) reforça mais uma vez que é possível desenvolver, na aprendizagem educacional, um procedimento contínuo de educação do pensamento para a autorreflexão crítica e estética desse fenômeno. Menciona três argumentos para justificar a relevância dessa proposta. A primeira considera que a exposição ajuda o pensamento a ser rigoroso, ou seja, que há uma relação entre o conteúdo do pensamento e sua forma de expressão, indicando a necessidade de que a educação dê lugar à expressão rigorosa em lugar das “facilidades enganosas e deformativas da indústria cultural” (PUCCI, 2004, p. 94). Tal argumento coaduna com o segundo, que destaca a relação entre a exposição e a filosofia, pois o pensamento negativo revela a rebeldia, o inconformismo e a insuficiência dos conceitos que precisam recorrer a outros como em um procedimento constelatório.

Finalizando, Pucci (2004, p. 95) destaca o aspecto pedagógico da arte, cuja capacidade de produzir semelhanças possibilita conhecer o semelhante, chamá-lo e entendê-lo.

A dialética negativa também é tratada no texto de Duarte (2007b) Reflexões sobre “Dialética Negativa, Estética e Educação”, publicado no livro *Dialética Negativa, Estética e Educação*.

Duarte (2007b, p. 17) considera a *Dialética Negativa* como sendo, talvez, uma vigorosa e das poucas tentativas de incorporar um elemento estético ao pensamento dialético.

O autor entende que a importância dada a essa obra objetiva a recuperação do momento expressivo da filosofia, já que, em Adorno, expressão e filosofia estão imbricados, na medida em que a expressão revela o rigor daquilo que é expressado. Deste modo, o momento estético não é acidental à filosofia e os conceitos de expressão assim como o de constelação consistem em conceitos estéticos de grande impacto na *Dialética Negativa*. O último consiste em um desdobramento adorniano do conceito benjaminiano e, juntamente com o conceito de expressão, mantém relação com a própria linguagem da filosofia, cujo objetivo é a verdade, definida como principal agente na apresentação das ideias, conforme Duarte (2007b, p. 23).

As ideias, sob o prisma da perspectiva constelatória, não conceituam, enquadram ou classificam os fenômenos, mas revelam e iluminam o que é específico no objeto. Sendo assim, sua objetividade é obtida através da relação, conforme Duarte, baseado em Adorno.

Duarte refere-se à necessidade que aparece na *Dialética Negativa*, na *Teoria Estética*, na *Mínima Moralia* e nos textos sobre *Educação para a maioria*, de cultivar os pensamentos que não se entendem a si mesmos; antes de ser entendida como “pura e simples apologia do rebuscamento e da dificuldade de linguagem”, consiste em “um antídoto à enorme reificação na cultura a que assistimos atualmente” (DUARTE, 2007b, p. 27).

Alerta para a assimetria que existe no plano do conhecimento entre o professor e o aluno, exigindo a mediatização do saber pois, em grau superlativo, a linguagem pode bloquear ou desmotivar, prejudicando o aprendizado. O autor explicita melhor essa questão a partir de uma citação de Robert Schurz, que ressalta a diferença entre o Adorno professor e o Adorno filósofo. Na primeira condição exige que se possa se expressar, mas na segunda, ele não quer que a expressão se subordine ao critério da comunicabilidade geral (SCHURZ, apud DUARTE, 2007b, p. 27).

Segundo Duarte (2007b, p. 29), em Adorno, a verdadeira educação converge com a expressão e com a capacidade de deixar pronunciar o sofrimento, pois a liberdade da filosofia só é possível na medida em que a não-liberdade possa se manifestar.

O autor encerra o texto falando de sua expectativa de

[...] ter tornado claro que exatamente um desses elementos estéticos programaticamente incorporados ao discurso filosófico pela Dialética negativa – a expressão – restabeleça a mediação entre o posicionamento mais marcadamente pedagógico e a imprescindível radicalidade do pensamento filosófico (DUARTE, 2007b, p. 29-30).

2.3 Possibilidades de resistência à semiformação

Analisando a literatura sobre o assunto, foi possível elencar algumas alternativas de resistência à semiformação promovida pela indústria cultural, dentre elas: a compreensão do vínculo entre psicanálise e educação, que é encontrada nas obras de Zuin (1999), Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (1999) e Batista (2002). Para esses autores, a apropriação dos conceitos freudianos sobre o funcionamento psíquico – e, assim, a compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que debilitam o ego – possibilita o desvendamento da constituição da personalidade heterônoma.

Essa proposta está estreitamente ligada a outra, que assinala a necessidade de fortalecer a autorreflexão crítica e de assimilar o passado com esclarecimento. Ela foi destacada em oito referências: Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (1999); Pucci (2003a); Ramos-de-Oliveira (2003a); Maar (2003a); Gagnebin (2003); Zuin (2003); Giacoia Junior (2007) e Dalbosco (2008).

O mesmo vínculo entre essas duas propostas apareceu nas demais e a separação delas foi apenas de caráter didático; sendo que, em alguns casos, os autores foram citados em mais de um item.

Em sete referências, os autores defendem uma contraeducação e tomam como base a dialética negativa e a ideia de não conciliação que perfaz o conceito de dialética nessa perspectiva. Dentre os autores que destacam a referida temática, encontram-se: Zuin (1999); Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (1999); Ramos-de-Oliveira (2001); Gur-ze'ev (2004); Sobreira (2004); Türcke (2004b) e Pucci (2004).

A crítica à semiformação e a compreensão de seus mecanismos de ação no âmbito escolar foram apontadas em onze referências: Ramos-de-Oliveira (2003a); Maar (2003b);

Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (1999); Napolitano (2002); Pucci (2003b); Costa (2003b); Türcke (2004a); Pucci (2007); Fabiano (2008) e Gruschka (2008).

Em doze referências, foi destacado o vínculo entre educação e estética, incluindo os estudos que se preocupam com a regressão da audição. As referências, além de destacarem os efeitos da indústria cultural sobre a sensibilidade, concebem a arte como uma forma de romper com a pauperização estética da indústria cultural e como categoria crítica de conhecimento, além de princípio ético de sociedade. Os autores que se incluem nessa perspectiva são: Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (1999); Duarte (2001); Fabiano (2001); Costa (2001); Gagnebin (2001); Ramos-de-Oliveira (2002); Nogueira (2001); Ramos-de-Oliveira (2003b); Valentim e Curtú (2003); Ramos-de-Oliveira (2004); Duarte (2007); Hartmann, (2007) e Ramos-de-Oliveira (2007).

O mesmo número de vezes é válido para a bibliografia que se preocupa em investigar a racionalidade da dominação através da tecnologia e a mediação que os meios de comunicação exercem no cotidiano dos alunos. Do total de doze referências, apenas três enfatizaram as possibilidades formativas da mídia imagética e eletrônica e a necessidade de formar consumidores autônomos ou, então, de uma alfabetização das imagens ou de múltiplas alfabetizações.

No primeiro grupo, que comporta o maior número de referências, fazem parte os seguintes autores: Costa (2003a); Crochík (2003); Costa (2004); Franco (2004); Türcke (2004); Duarte (2007); Türcke (2008); Durão (2008) e Franco (2008). Embora esses autores percorram os trilhos da negatividade, eles apresentam uma especificidade que decorre da análise não se pautar apenas nos escritos adornianos, mas apresentam dados atualizados sobre os efeitos dos *media* e das novas tecnologias. Por essa razão foram agrupados em outra categoria.

No segundo grupo incluem-se os autores que reforçam a necessidade de preparar as novas gerações para a utilização dos meios imagéticos e eletrônicos e para o consumo de seus produtos, dentre eles: Cordeiro, Porfírio e Ricardo Filho (2002); Moraes (2002) e Loureiro e Della Fonte (2003).

Desse balanço geral da literatura, pode-se concluir que a maioria dos autores é cautelosa quanto ao uso dos meios de comunicação e dos recursos tecnológicos. Alertam para o formalismo presente na tecnologia, para a indiferença e o desvio da atenção que velocidade e a repetição dos fatos podem causar – o piscar da tela do computador é um exemplo disso – e para a dificuldade de pensar para além do imediatismo conforme estimulam os meios de

comunicação. Eles, com ajuda das novas tecnologias, podem contribuir para promoção da superficialidade e a fugacidade, potencializando os efeitos de falsificação e espetacularização da realidade.

Entre os autores que reforçam o lado positivo dos meios imagéticos, apenas Loureiro e Della Fonte (2003) sustentam suas teses nas ideias de Adorno. As outras duas bibliografias tomam como base os pressupostos teóricos de Kellner, que mesmo defendendo algumas ideias básicas do conceito de indústria cultural, apresenta ressalvas ao pensamento de Adorno. Uma delas, conforme ressaltam Cordeiro, Porfírio e Ricardo Filho (2002), consiste na polarização entre cultura superior e inferior. Não é intenção discutir essa ideia, no entanto é preciso advertir que pode reforçar a imagem que vincula Adorno ao elitismo e à intolerância.

Os autores que, ao investigarem a racionalidade dos meios de comunicação e das novas tecnologias, optam pelo caminho da negatividade, preferem conhecer mais a forma pelas quais eles operam. Preocupam-se também com algo que Adorno mencionava no texto “Televisão e formação”, ou seja, com a amplitude e grande escala que eles atingem. Esse fato não fez com que Adorno deixasse de cogitar o uso da televisão para fins educativos; o mesmo pode-se dizer que é válido para os autores aqui explicitados. Ao que tudo indica, eles sustentam o momento da crítica como uma forma de não reincidir no erro. Esse momento é necessário tendo em vista a potencialização das forças da indústria cultural mediante as novas tecnologias.

A próxima seção analisa os efeitos do conteúdo e da forma da indústria cultural entre as(os) acadêmicas(os) de Pedagogia da UNICENTRO, buscando na Teoria Estética e na Dialética negativa adorniana elementos que contribuam para refletir sobre a possibilidade formativa, comprometida pela indústria cultural.

3. CONTEÚDO E FORMA DA INDÚSTRIA CULTURAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNICENTRO

As seções anteriores destacaram o quanto a indústria cultural é um componente essencial da sociedade contemporânea; falta, agora, explicitar sua presença e relevância no processo de formação de professores. Para tanto, foram aplicados 409 questionários, compostos de dois itens (sobre idade e renda) e dezenove questões. Os questionários foram aplicados nas 16 turmas de Pedagogia da UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste Guarapuava/PR), inclusive aquelas que funcionam nos campi da referida Universidade, localizados nos seguintes municípios de Chopinzinho, Pitanga e Laranjeiras do Sul (nessa última cidade, apenas o quarto ano de Pedagogia era oferecido no ano de 2009, quando foram aplicados os questionários).

As questões foram agrupadas em duas temáticas: 1. Mediação tecnológica e estética; 2. Indústria cultural, processos pedagógicos e imagem do professor. Nas de número 1 a 16 aparece a primeira temática, enquanto as demais, exploram a segunda.

A primeira temática considera a ideia de que a mediação da comunicação pela tecnologia, especialmente diante da configuração híbrida dessa última, cria condições favoráveis à espetacularização da realidade e à banalização cultural, conforme ressaltado por Costa (2003b). Baseando-se nesse pressuposto, a pesquisa busca apresentar dados sobre a frequência de uso de alguns recursos tecnológicos, bem como alguns elementos que podem indicar pistas sobre aspectos estéticos que incidem na escolha de determinados produtos culturais. Os elementos estéticos são pertinentes, pois a indústria cultural, segundo Ramos-de-Oliveira (2003b), age preferencialmente nesse âmbito – sobre o qual a resistência deve atuar. Costa (2001) e Fabiano (2001) compartilham da mesma perspectiva, ao enxergarem na arte uma categoria crítica de conhecimento, um caminho para romper com as formas acomodadas de percepção, imaginação e entendimento da indústria cultural.

Na pesquisa, os elementos estéticos aparecem explícita ou implicitamente. No primeiro caso, quando se pergunta, por exemplo, os critérios utilizados para avaliar uma boa leitura, o estilo musical preferido e o que os leva a gostar de uma música. Na forma implícita, os possíveis elementos que interferem na escolha de um determinado produto cultural são depreendidos do perfil do objeto eleito – como é o caso de certos programas de televisão e sites.

A presença dos *media* no cotidiano acadêmico é algo indiscutível. Por isso, a problemática refere-se: 1) ao nível dessa interferência; 2) às contribuições que a Teoria Crítica Adorniana pode oferecer para ajudar na compreensão dos efeitos que os *media* exercem sobre os indivíduos; 3) à relação desse fato com as dificuldades encontradas na disciplina de Didática; 4) às possibilidades de resistência à regressão cultural promovida pela indústria cultural, que ocupa o campo escolar e abre espaço para as práticas amenas, segundo palavras de Napolitano (2002). A hipótese considera que a lógica simplificadora e a configuração estética empobrecida dos produtos da indústria cultural interferem no desenvolvimento do programa da disciplina de Didática, mais especificamente no momento em que as(os) acadêmicas(os) precisam elaborar planos de ensino e de aula. A base dessa suspeita se sustenta na concepção superficial e simplificada que as(os) acadêmicas(os) possuem dos conteúdos de cultura geral, incluindo os que se referem ao domínio de matérias de disciplinas específicas, como também dos conhecimentos relacionados às artes e à literatura. Essa primeira hipótese gera uma segunda, que recai sobre a necessidade do curso trabalhar com um referencial teórico fundamentado nos clássicos, além de desenvolver propostas que contribuam para o aprimoramento do senso estético das(os) acadêmicas(os).

A dimensão estética se constitui em uma possibilidade de emancipação, uma vez que a obra de arte séria escapa da lógica das mercadorias; nela, conteúdo e forma não se dissociam e o indivíduo entra em contato com o não-idêntico, essencial para a constituição da experiência formativa. A ausência de experiências nesse sentido, ao que tudo indica, contribui para que as(os) acadêmicas(os) optem por atalhos, supervalorizando um processo de ensino/aprendizagem divertido e espetacularizado a partir de dinâmicas, técnicas e recursos. Tal ponto de vista reduz a complexidade da forma, desvinculando-a dos conteúdos.

As ideias adornianas sobre a relação entre conteúdo e forma no campo da estética e da filosofia negativa, ao tomarem como referência a obra de arte, ilustram o quanto a configuração dessa relação expressa o aspecto formativo. É nessa direção que se pretende caminhar a fim de resistir aos apelos da indústria cultural, que promove a obra de arte leve em lugar da obra de arte séria. A abordagem adorniana aponta para o enfrentamento das dimensões não realizadas pelo esclarecimento idealizado no projeto burguês; ou seja, para o entendimento da amplitude das forças que agem contrariamente ao referido propósito, para a crítica à semiformação. Essa intencionalidade perpassa as questões que foram propostas pelo questionário aplicado nas turmas de Pedagogia da UNICENTRO. Para melhor explorá-lo,

serão levantadas algumas problemáticas e, junto com elas, serão apresentados os dados obtidos e suas respectivas análises.

A primeira e a segunda questões circulam em torno das seguintes problemáticas: qual a frequência de audiência dos programas de televisão? a quais programas as(os) acadêmicas(os) assistem? suas escolhas variam quando assistem TV a cabo? quais os (possíveis) elementos que orientam a escolha dos programas assistidos? quais os efeitos da exposição excessiva aos audiovisuais?

É importante ressaltar que as respostas nem sempre apontaram a carga horária semanal e as razões que motivam a escolha de determinados programas. Sendo assim, esse último aspecto não foi considerado para fins de tabulação, já que a maioria não respondeu. No entanto, a partir dos programas citados, é possível depreender os aspectos que orientam as escolhas.

O objetivo das duas primeiras questões considera o vínculo da televisão com a indústria cultural, a importância desse meio de comunicação na constituição das identidades, sua capacidade de produzir socializações artificiais e percepções da realidade que se constituem a partir dos diferentes recursos que esse meio utiliza. Assim, não apenas os aspectos qualitativos dos produtos simbólicos divulgados pela indústria cultural são relevantes, mas também os efeitos produzidos pela intensa exposição aos mesmos, que podem ter um poder maior quando a exposição aos produtos massificados é superior ao contato com produtos culturais que carregam traços de autenticidade e formação. É nesse sentido que foi realizado um cruzamento entre os dados obtidos em diferentes questões.

Na terceira e quarta questões perpassam as seguintes problemáticas: existe ou não uma necessidade de estar conectado às novidades e uma tendência ao consumismo? As(os) acadêmicas(os) têm uma certa intimidade com as novas tecnologias, explorando todas as possibilidades que elas oferecem?

Na quinta e sexta questões, o problema vai além do tempo de exposição à internet, abrangendo também o tipo de contato mantido com ela – se as(os) acadêmicas(os) acessam com frequência sites de relacionamento, educativos ou de entretenimento; se usam a internet para fazer trabalhos escolares e quais as implicações do uso do hipertexto e da preferência pela leitura na tela ao texto impresso.

Na sétima questão, problematiza-se o repertório de leituras das(os) acadêmicas (os); se costumam ler obras literárias ou se predominam as de cunho mais comercial; se as leituras vão além daquelas obrigatórias. As respostas desses questionamentos contribuem para refletir

sobre outra questão de maior amplitude – A escassez de leituras, como as do gênero literário e acadêmico, contribui para as dificuldades encontradas pelas(os) acadêmicas(os) no processo de elaboração de planos de aula e de ensino, que faz parte do programa da disciplina de Didática? A ausência desse referencial formativo tem relação com os fortes apelos ao instrumentalismo?

No cômputo geral, foram mencionados os casos em que o tempo de leitura (mesmo sendo expressivo) é inferior ou igual ao dedicado a assistir televisão e/ou acessar a internet. A escolha desses casos também considerou os dados obtidos nas questões posteriores; por exemplo, a que se refere às outras fontes de leitura além das acadêmicas – indicadas pelas(os) professoras(es). Em muitos casos, é possível perceber que o tempo de leitura inclui a leitura de sites, pois esses são citados como referência na questão de número sete. Para tanto, foi preciso relacionar a resposta obtida na questão que versa sobre o tempo de leitura semanal sobre o número de livros que as(os) acadêmicas(os) leram durante o curso e aquela que versa sobre o tempo de acesso à internet.

A problemática da oitava e da nona questões consiste em identificar, a partir das leituras escolhidas e de seus respectivos critérios, se as(os) acadêmicas(os) conservam uma visão utilitarista da cultura e se é possível enxergar na busca por outras leituras, indícios de atitudes auto-formativas.

As questões de número dez a dezesseis problematizam a presença de reflexividade no processo de escolha dos produtos culturais, a existência de um senso estético mais apurado ou, então, indícios da influência dos meios de comunicação e de critérios de ordem mais subjetiva.

Quando se perguntou se as(os) acadêmica(os) foram ao teatro ou ao concerto, intencionou-se identificar outras formas de contato com os produtos culturais de modo que não fossem mediadas pelo consumo massificado ou pela técnica. A mesma intenção permeou a questão de número dezesseis, cujo interesse consistiu em verificar a familiaridade das(os) acadêmicas(os) com a música clássica.

As três últimas questões estão voltadas para o processo pedagógico: na dezessete indaga-se sobre as características de um bom professor; na dezoito sobre os elementos que facilitam a compreensão da matéria; e, por último, na dezenove, sobre a concepção da(o) acadêmica(o) a respeito do que seja uma boa formação. Nessas três questões, problematiza-se a influência da lógica da indústria cultural na concepção do processo de ensino, a possibilidade das falsas projeções contribuírem para a dependência de um modelo de bom

professor. As três últimas perguntas também questionam até que ponto as(os) acadêmicas(os) se sentem responsáveis pelo processo de aprendizagem ou se atribuem ao professor a centralidade, pressupondo a heteronomia nesse processo.

Em anexo, é possível conferir detalhadamente os resultados de todos os itens do questionário em todas as turmas. A seguir, os resultados são apresentados a partir de um cômputo geral.

Quadro geral de análise das respostas obtidas nos diferentes itens do questionário:

Os dados obtidos nas 16 turmas, nos 409 questionários e nas 19 perguntas e dois itens, cujas respostas antecedem a primeira questão. O primeiro item refere-se à idade das(os) acadêmicas(os) e o segundo à renda.

Item 1:

155 acadêmicas(os) têm entre vinte e dois e trinta anos (37, 89%)

112 têm entre dezessete e vinte e um anos (27, 28%)

77 têm entre trinta e um e quarenta anos (18,82%)

45 não responderam (11%)

18 têm entre quarenta e um e cinquenta anos (4,4%)

2 têm entre cinquenta e um e sessenta anos (0,48%)

Item 2: 160 não responderam (39,11% do total de 409). Dada a expressividade desse número, a percentagem considerou apenas as 249 respostas obtidas.

43 vezes - renda de dois salários (17,26%)

39 vezes - renda de três salários e meio (15,66%)

35 vezes - renda de três salários (14,05%)

19 vezes - renda de dois salários e meio (7,63%)

18 vezes - renda de cinco salários (7,22%)

15 vezes - renda de quatro salários (6,02%)

15 vezes - renda de um salário (6,02%)

15 vezes - renda de um salário e meio (6,02%)

14 vezes - renda de cinco salários e meio (5,62%)

10 vezes - renda de quatro salários e meio (4,01%)

4 vezes - renda de seis salários e meio (1,6%)

3 vezes - renda de menos de um salário (1,2%)

3 vezes - renda de pouco mais de um salário (1,2%)

3 vezes - quase dois salários (1,2%)

3 vezes - mais de dez salários (1,2%)

2 vezes - renda de seis salários (0,8%)

2 vezes- renda de sete salários (0,8%)

2 vezes - renda de nove salários (0,8%)

2 vezes renda de 9 salários e meio (0,8%)

2 vezes - renda de dez salários (0,8%)

Não responderam - 160 (39,11%)

Os dados revelam que 175 (70,28%) das(os) que responderam este item possui renda entre um a três salários mínimos e meio – esse é um dos fatores que dificultam o acesso a determinados produtos culturais.

Questão 1:

Você assiste à televisão todos os dias? Qual a média semanal em que você normalmente assiste TV? Quais os programas que assiste e por quê?

Até três vezes por semana e/ou final de semana: 162 (39,6%)

Todos os dias 135 (33%)

Raramente: 59 (14,42%)

Quase todos os dias: 32 (7,82%)

Às vezes: 16 (3,91%)

Não responderam: 5 (1,22%)

Em 35 questionários (8,5%), as(os) acadêmicas(os) mencionaram que não assistem televisão com mais frequência porque não dispõem de tempo para fazê-lo. Mesmo que não se tenha perguntado se trabalham, sabe-se que a maioria está empregada(o) ou são donas de casa que têm de conciliar os afazeres domésticos com os estudos. Portanto, acredita-se que a audiência seria maior caso as(os) acadêmicas(os) dispusessem de mais tempo.

Em 94 casos (22,98%), a idade daquelas(es) que assistem televisão todos ou quase todos os dias, oscila entre dezessete e vinte e cinco anos. Esse número é expressivo tendo em vista que a faixa etária dos dezessete aos vinte e um anos totaliza 112 acadêmicas(os).

Programas:

Jornal: 206 vezes

Novelas: 92 vezes

Filmes: 90

Fantástico: 50

Programas de esporte: 25

Programas de humor: 22

Documentários: 14

Seriados: 13

Globo Repórter: 9

Programa do Jô: 8

Domingão do Faustão: 7

Desenho animado: 7

Vários: 7

Pânico na TV: 5

Programas de auditório: 5

Programas de entretenimento: 6

Programas educativos/TV Futura: 5

Programas citados 3 vezes: A Grande Família, programas de entrevistas, MTV, CQC

Citados 2 vezes: Altas Horas e programas de variedades.

Citados 1 vez: Profissão Repórter, Repórter SBT, Mith Buster, Super Pop, Toma lá da cá, Programa Mais Você, palestras da Rede Vida, Programa do Pe. Fábio de Melo, Malhação, comédia, Casos de Família, Jogo Aberto, Eliana, Chaves, Quinta Categoria, Sítio do Pica-Pau Amarelo, Melhor do Brasil, Record News, Vídeo Show, Caldeirão do Huck, programas de músicas e de debates, Discovery.

Os programas assistidos são dados relevantes, pois eles indicam se as(os) espectadoras(es), ainda que não sejam assíduas(os), possuem um senso estético mais apurado, dispondo de maior exigência na escolha ou, ainda, se optam por programas de entretenimento ou que tenham um conteúdo instrutivo.

Com exceção dos jornais, o número de vezes em que os programas de caráter informativo (documentários - 14) e educativo (5) foram citados apresenta um resultado inexpressivo diante dos demais.

Informação e diversão foram os motivos mais citados e revelam o contraste entre a necessidade de se manterem ligadas(os) ao mundo e, ao mesmo tempo, desligarem-se dele³. A análise dos elementos que perpassam a construção desses programas e os efeitos que eles produzem apoiam-se nas considerações tecidas no livro *Sociedade excitada* de Christoph Türcke (2010, p. 13-19). Nesse livro, o autor ressalta os efeitos das batidas do pulso social orientadas pelas sensações, sobre os confeccionadores de notícias – uma vez que esses vão à frente do referido processo. A torrente de sensações que acelera o pulso social implica em uma nova forma de confeccionar a notícia, que não se reduz à ornamentação de acontecimentos explosivos, mas também no fazer explosivo dos acontecimentos. A evolução dos recursos tecnológicos permite que os meios audiovisuais mobilizem todas as suas forças, supersaturando os sentidos de forma que a notícia seja ministrada com toda a violência de uma injeção. Para tanto, é preciso “Inflar o banal, simplificar o complicado, chamar a atenção pública para determinados conteúdos e desviar de outros” (TÜRCKE, 2010, p. 18). O bombardeio audiovisual provoca, de acordo com Türcke (p. 68-69), a dormência dos sentidos, já que a manipulação tecnológica, ao fazer cócegas neles, retira-lhes a capacidade de percepção.

O fascínio das sensações audiovisuais torna pálido o dia-a-dia, mas, ao mesmo tempo, revela outro lado: o de que é ilusória a proximidade do sensacional, sendo necessário aumentar os substitutivos, ou seja, a ilusão do poder dos audiovisuais sobre o que tentam dissimular. Essa necessidade resulta na crise da superprodução do aparelho sensorial e na produção da pobreza por meio do excesso (TÜRCKE, 2010, p. 72-78).

A inflação dos sentidos assume a forma de choques audiovisuais e torna o sistema nervoso dependente das sensações. O que parece ser um avanço é um retrocesso, revela uma base arcaica, um retorno ao fundamento. Nesse, para libertar-se da carga excessiva de estímulos, o organismo apela para a repetição, buscando proteção contra o pavoroso, no

³ No entendimento de Snyders (1988, p. 41), em seu livro *A alegria na escola*, tanto a cultura primeira quanto a cultura de massa (entendida no âmbito da cultura primeira), caracterizam-se pelo imediatismo, pelas alegrias simples e de curta duração. Assim, ao mesmo tempo em que a cultura primeira alegra-se ao abrir-se para o mundo, sente necessidade de evadir-se dele, pois o indivíduo, ao decepcionar-se com aquilo que constata em sua existência, sente necessidade de esquecer o mundo, projetando-se em heróis e enganando-se com as fantasias promovidas pela mídia. Essa última, assim como a cultura primeira da qual faz parte, pressupõe a alegria de uma cultura que se desenvolve em união com nossa vida, mas que implica no risco de que essa idéia se desenrole confusamente. Tudo isso, segundo Snyders, promove o simulacro da alegria, cuja existência verdadeira só se encontra nas grandes obras de arte – ideia essa, que se aproxima da tese adorniana de que a arte é alegre. De acordo com Snyders, a cultura não é um modo de ocupar os momentos de lazer, já que sua finalidade pressupõe a produção de uma “espécie de choque essencial” (1988, p. 67). Sua alegria é trágica e se encontra no esforço compreensivo e reflexivo, ao invés do efeito tranquilizador e orientador da indústria cultural.

pavoroso. A proteção contra a excitação excessiva consiste em uma lei orgânica fundamental e a compulsão à repetição está a serviço dela (TÜRCKE, 2010, p.141-142).

A dormência dos sentidos em contraste com a estimulação excessiva, advinda dos choques audiovisuais, culmina no retrocesso do prazer em pré-prazer. De acordo com TÜRCKE (2010, p. 292), a irradiação compulsiva dos estímulos iniciais leva a produção cultural à loucura, frustrando o caminho para o prazer; na medida em que a atuação prolongada dos estímulos iniciais impede esses últimos de se tornarem algo diferente⁴.

Questão 2:

Na sua casa tem TV a cabo? Caso a resposta seja afirmativa, que programas você assiste?

343 não possuem TV a cabo (83,86%)

63 possuem (15,4%)

3 (0,73%) não responderam

Programas/canais:

Filmes: 19

Discovery: 12

TNT: 9

Seriados: 6; telejornais: 6; TV Escola e TV Cultura: 6

Programas locais: 5

Documentários: 5

WB; Programas sobre esportes - incluindo futebol: 4

Programas de humor; canal HBO: 3

Fox; MTV: 2

Citados 1 vez: CNT; todos; Simpsons; Cartoon; a maioria dos programas; “Two and a Half man” e programas religiosos.

⁴ Os choques audiovisuais trabalham sistematicamente para o retrocesso do prazer em pré-prazer, pois a aparelhagem midiática ao mesmo tempo em que prepara o caminho para o prazer, acaba frustrando-o, interrompendo-o. Considerando que o pré-prazer é condição para o prazer e que ele é, segundo TÜRCKE (2010, p. 292), “[...] uma produção cultural, da qual participou todo o sensório do *Homo sapiens*”, é possível afirmar que os choques audiovisuais trabalham “[...] para a expropriação do prazer enquanto aquisição cultural” (TÜRCKE, 2010, 293).

Analisando o tipo de programação e canais, é possível concluir que, assim como as(os) espectadoras(es) da televisão aberta, as(os) que assistem televisão a cabo também buscam entretenimento, tendo os filmes e seriados como programas preferidos.

As respostas confirmam a tese de Durão (2008), para quem a multiplicidade de canais não significa ampla variedade ou eliminação da repetição de padrões recorrentes, pois o que está em jogo é o princípio da concorrência. Tanto é verdade, que as(os) acadêmicas(os) escolhem programas que, na sua essência, não divergem daqueles da televisão aberta. A quantidade de programas que reproduzem o caráter sedutor e apelativo da indústria cultural se sobressai àqueles que podem oferecer algo de formativo.

Questão 3:

Você tem aparelho MP3/4...Costuma usá-lo com frequência e para quê?

283 não possuem (69,19%)

124 possuem (30,31%)

2 não responderam (0,48%)

Do total (124) daquela(es) que possuem MP3, 89 (71,77%) usam para ouvir música; 29 como pen-drive (23,38%); 2 para assistir vídeos; 1 tirar fotos; 1 para jogar; 1 para passar mensagem e telefonar e 31 (25%) responderam que não usam ou usam raramente o aparelho de MP3.

Questão 4:

Além de usar o celular para fazer ligações, que outras funções do aparelho você utiliza?

382 possuem (93,39%)

26 não possuem (6,35%)

1 não respondeu (0,24%)

Funções:

Obs: a percentagem considerou as(os) 382 que possuem celular.

Mensagens: 170 vezes (44,5%)

Câmera: 96 vezes (25,13%)

Despertador: 93 vezes (24,34%)

Ouvir música: 73 vezes (19,10%)

Só para fazer ligações: 62 vezes (16,23%)
Jogar: 29 vezes (7,59%)
Relógio: 27 vezes (7,06%)
Caculadora: 23 vezes (6,02%)
Internet: 19 vezes (4,97%)
Gravar, salvar arquivos/baixar vídeos: 16 vezes (4,18%)
Agenda: 15 vezes (3,92%)
Calendário: 12 vezes (3,14%)
TV: 3 vezes (0,78%)
Bluetooth: 2 vezes (0,52%)
Cronômetro, GPS e lanterna: 1 vez (0,26%)

As questões de número três e de número quatro atentam para dois aspectos: o primeiro deles é o da pouca utilização de outras funções tanto do celular quanto do MP3 (referente à questão de número três), revelando a pouca intimidade das acadêmicas(os) com as possibilidades advindas desses aparelhos. A esse fato associa-se outro, que está ligado ao não uso do MP3, citado por 31 acadêmicas(os). Também a ausência de comentários no que tange ao uso dessas tecnologias, embora a pergunta exigisse uma resposta direta, é algo relevante. Nesse sentido, é possível levantar a hipótese do consumo pouco refletido, expressão de uma sociedade em que a concorrência penetra em todas as relações, deixando de ser apenas um problema de mercado (econômico), mas também um problema existencial (TÜRCKE, 2010, p. 240).

Dessa forma, a tecnologia serve como suporte de afirmação para a personalidade fragilizada da qual ela participa da constituição. Através da aquisição das últimas novidades, as pessoas se sentem integradas, acompanhando o rumo do progresso mesmo que a posse do objeto de desejo não implique em seu domínio. Refletir sobre esse fenômeno é algo que merece muita consideração na perspectiva adorniana, na qual a formação está atrelada a uma subjetividade bem constituída – o que equivale à autodeterminação e à autonomia. Na formação de professores, o vínculo entre formação e constituição egóica assume relevância ainda maior, levando ao seguinte questionamento: Como um indivíduo semiformado pode formar alguém? Como pode mediar a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, se ele mesmo tem sua personalidade prejudicada pelo processo de reificação?

Os dados obtidos na pesquisa, mais especificamente no que diz respeito ao uso do celular, revelam, conforme dito anteriormente, um segundo aspecto, que ajuda a compreender um pouco a constituição da subjetividade contemporânea. Esse segundo aspecto recai sobre a utilização frequente dos referidos aparelhos para ouvir música, inclusive enquanto trabalham, dirigem, estudam ou realizam caminhadas, dentre outros. Esse fato aponta para o que TÜRCKE (2010) chama de “exploração da concentração”, que consiste, segundo o autor, no ajuste dos movimentos oculares e da ponta dos dedos aos aparelhos microeletrônicos. Esse processo, originário das mudanças no mundo do trabalho que atribuem à força de trabalho a execução de tarefas isoladas, transforma a concentração nervosa. Ela é roubada pela concentração sistemática, que se cristaliza em choques audiovisuais⁵. As consequências para a esfera mental podem ser entendidas no âmbito do conceito de concentração que pressupõe a excitação ligada, mas também uma solidificação e resfriamento da excitação para que elas adquiram forma de representação e de conceito (TÜRCKE, 2010, p. 274).

Os efeitos causados pelos choques audiovisuais que culminam na concentração sistemática consistem em mais uma problemática que desafia o processo educativo na sociedade contemporânea.

Questão 5:

Você acessa à internet com que frequência durante a semana? Que tipo de site acessa? O que gosta de ver na internet?

243 (59,41%) responderam que acessam a internet diariamente

57 (13,93%) responderam raramente

35 (8,5%) responderam três a quatro vezes por semana e/ou quase todos os dias

29 (7,09%) responderam uma ou duas vezes por semana e/ou final de semana

29 (7,09%) responderam às vezes

7 (1,71%) responderam sempre que possível

⁵ Segundo TÜRCKE (2010, p. 274-276), o capitalismo amplia a exploração para o âmbito da estética – para além do âmbito físico e da mais-valia que não é paga – que busca aliviar o vácuo da existência nas horas de “descanso”. Assim, a exploração interna consiste em uma exploração qualitativamente modificada da exploração externa. Houve, conforme expressa TÜRCKE (2010, p. 274), uma conversão técnica do organismo como um todo ao novo contexto de simplificação e automatismo do trabalho, cuja concentração se torna mais difícil e monótona. Dessa forma, o desmonte do processo de trabalho “[...] penetrou violentamente e profundamente em todo o movimento e, gradativamente, em todas as sequências de pensamentos e da percepção” (TÜRCKE, 2010, p. 274).

7 (1,71%) responderam só para trabalhos escolares

2 (0,48%) não responderam

Em 14 casos (3,42%), o acesso pouco frequente teve como justificativa a falta de internet em casa. Esse número pode subir para 52 (12,7%), se forem consideradas outras respostas que, embora não mencionem a referida justificativa, deixam-na implícita – especialmente quando se considera que as(os) acadêmicas(os) acessam à internet muito pouco e, quando o fazem, é para ver o Email e realizar pesquisas (para questões estritamente necessárias). Além disso, a renda das(os) que assim responderam está abaixo de quatro salários.

Sites:

Primeiro grupo – sites utilizados para comunicação:

Email: 122 vezes (29,82%)

Orkut: 109 vezes (26,65%)

MSN: 81 vezes (19,8%)

Sites de relacionamentos, sem especificar o nome: 28 vezes (6,84%)

Resultado total deste grupo: 340 (83,12%)

Segundo grupo – sites de busca/pesquisa:

Sites de pesquisa (sem especificar o nome): 103 vezes (25,18%);

Google: 64 vezes (15,64%)

Yahoo: 10 vezes (2,44%)

Resultado total deste grupo: 177 (43,27%)

Terceiro grupo – sites sobre educação/educativos:

Sites sobre educação: 41 vezes (10,02%)

site da UNICENTRO: 19 vezes (4,64%)

artigos científicos: 7 vezes (1,71%)

Dia-a-Dia Educação: 5 vezes (1,22%)

sites educativos: 8 vezes (1,95%)

Revista Nova Escola: 3 vezes (0,73%)

SciELO: 2 vezes (0,48%)

Site Olhos Críticos: 1 vez (0,24%)

Site do HISTEDBR: 1 vez (0,24%)

Sites para fazer trabalhos escolares: 77 vezes (18,82%)

Resultado total deste grupo: 164 (40,09%)

Quarto grupo – **sites de entretenimento/diversão:**

Sites de entretenimento 21 vezes (5,13%)

Música: 21 vezes (5,13%)

Vídeos: 18 vezes (4,4%)

Youtube: 15 vezes (3,66%)

Curiosidades/novidades: 9 vezes (2,2%)

Site da Globo: 9 vezes (2,2%)

Esporte: 8 vezes (1,95%)

Filmes: 6 vezes (1,46%)

Sites de humor/piadas: 3 vezes (0,73%)

Sites de jogos, revistas, de lojas/compras, fotolog, blogs: 2 vezes (0,48% - cada um);

Sites que foram citados apenas uma vez (0,24% - cada um): de beleza, sobre novelas, de horóscopo, site da Band, sites sobre Michael Jackson, sites sobre som e carros.

Resultado total deste grupo: 127 (31,05%)

Quinto grupo – **outros sites:**

Notícias: 56 vezes (13,69%)

Sites informativos/de informação: 14 vezes (3,42%)

Vários/diversos: 25 vezes (6,11%)

Concursos públicos: 6 vezes (1,46%)

Saúde: 3 vezes (0,73%)

Religião: 3 vezes (0,73%)

Previsão do tempo: 2 vezes (0,48%)

Site da Band: 1 vez (0,24%)

Concurso de poesia 1 vez (0,24%)

Resultado total deste grupo: 111 (27,13%)

Obs: o item (sites) da questão 5, em alguns casos, obteve mais de uma resposta por questionário.

Nesta questão destaca-se o número expressivo de acessos aos sites de relacionamento (340 vezes), que somados aos 127 questionários que mencionaram o entretenimento, totalizam 467, número superior às 164 vezes em que se mencionou o acesso a sites sobre educação e/ou educativos. Além disso, o número de acessos a estes últimos sites, ao mesmo tempo em que pode incluir aspectos positivos, pode revelar um caminho mais curto e simplificado para a realização dos trabalhos acadêmicos – especialmente, quando se considera que, em 77 questionários, destacou-se o acesso com esse objetivo.

Dos 77 questionários que ressaltaram o acesso de sites para a realização de trabalhos acadêmicos, 45 são dos campi avançados e 32 das turmas de Guarapuava. Muitas(os) alunas(os) justificaram que utilizam a internet devido à dificuldade de acesso a livros, que tende a ser maior nas cidades pequenas. No entanto, a diferença entre o total de acessos para fazer trabalhos acadêmicos entre Guarapuava e demais cidades não é tão expressiva e chama a atenção para a preferência a tal recurso ao invés da consulta a livros, mesmo quando eles estão disponíveis.

Questão 6:

Quanto tempo você dedica à leitura durante a semana?

Até sete horas por semana: 176 respostas (43,03%), sendo que setenta e cinco acadêmicas(os) desse total, o que equivale a 18,33%, leem até duas horas semanais.

Pouco tempo: 38 (9,29%)

Uma a duas vezes por semana e/ou finais de semana: 37 (9,04%)

De oito a quatorze horas semanais: 35 (8,55%).

Todos os dias/semprе/integralmente: 22 (5,37%)

Quase todos os dias: 19 (4,64%)

Não responderam ou não especificaram: 17 (4,15%)

Quando é preciso estudar e fazer trabalhos acadêmicos/ só necessário: 15 (3,66%)

De quinze a vinte e uma horas semanais: 14 (3,42%)

Quando sobra tempo/semprе que pode: 11 (2,68%)

Algumas/várias horas/bastante tempo/um bom tempo: 9 (2,2%)

Três vezes ou quatro vezes por semana: 7 (1,71%)

Nenhum: 6 (1,46%)

Somente na Universidade: 2 (0,48%)

Mais de vinte e uma horas semanais: 1 (0,24%)

Para analisar a questão de número seis, considera-se que a média de leitura de até sete horas semanais é razoável, podendo até ser boa, se as(os) acadêmicas(os) não estiverem se referindo ao tempo que gastam lendo em sala de aula; ou então, se a leitura for realizada com qualidade (de forma sistemática e concentrada). O total de 176, referente às(aos) que leem até sete horas semanais, somado a outras respostas que apontam para uma baixa carga horária de leitura, indica que essa última é uma realidade frequente no curso. Explicitando melhor os números, 176 (até duas horas semanais); 38 (pouco tempo); 37 (uma ou duas vezes por semana e/ou finais de semana); 15 (quando é preciso estudar e fazer trabalhos acadêmicos/só o necessário); 11 (quando sobra tempo/sempre que pode); 6 (nenhuma); 2 (somente na Universidade). Esses números, quando somados, totalizam 285. Equivalem a 69,68% de acadêmicas(os) com uma baixa média semanal de leitura.

A preocupação com essa percentagem aumenta se a análise considerar a relação entre o tempo de leitura e aquele dedicado à TV (questão de número um) e à internet (questão de número cinco). Em 183 (44,74%) respostas, a relação entre o tempo de leitura é equivalente ou é inferior ao dedicado a assistir televisão e/ou acessar à internet; sendo que, em 13 turmas, a maioria das(os) acadêmicas(os) tem entre dezessete e vinte e cinco anos⁶.

A baixa média de leitura (questão de número seis), ao que tudo indica, tem uma relação com o uso da internet para a realização de trabalhos acadêmicos (questão de número cinco). Os dados mostram que entre as(os) mais jovens há uma disputa mais intensa entre a cultura elaborada e a indústria cultural, sendo que o predomínio da segunda implica em menos disposição para o esforço, para o estudo e para a dedicação que a cultura elaborada demanda.

A necessidade de acessar à internet diariamente pode ser entendida a partir da análise que Türcke (2010, p.45-66), em seu livro *Sociedade excitada*, faz a respeito do medo que as pessoas têm de estarem midiaticamente mortas, uma vez que a compulsão à emissão é condição de existência, é essência ontológica da atualidade. Essa compulsão pressupõe uma supervalorização da estética, fazendo com que o ser esteja atrelado ao ser percebido. De acordo com Türcke, a essência ontológica de um emissor consiste na separação de seu “aí” em relação ao seu “aqui e agora” – o que pressupõe a existência do primeiro sem o segundo – fato que é possível por meio da irradiação midiática. Ela permite que o “aí” do emissor transponha os limites do tempo e do espaço, fazendo brilhar o rosto dos famosos na tela do

⁶ Esses dados podem ser conferidos nos anexos – questão 6.

computador e da televisão. O emitir compulsivo adquire maior impulso na internet, que o converte a um sinal de identidade, permitindo que o indivíduo esteja aí. Dessa forma, a falta de um logo equivale à falta do próprio nome e da própria individualidade, denotando que o indivíduo está perdido.

Türcke (2008, p. 35), no ensaio intitulado “Hipertexto”, também discute os meandros do aumento das dimensões da comunicação a partir de sua forma eletrônica, denunciando o preço que as pessoas pagam para se conectar mundialmente, que se dá pela dispersão de acontecimentos pontuais, pela descontextualização e pelo isolamento dos sentidos e das vivências.

A proximidade que os meios de comunicação promovem pressupõe a redução das barreiras de tempo e de espaço. Essa proximidade é diferente da proximidade humana direta, que envolve a participação e o compromisso mútuo, o enfrentamento de todas as dificuldades que envolvem os encontros pessoais. Nos meios de comunicação, dentre eles o computador, a proximidade se manifesta na forma de sucedâneo, por meio de um clicar do *mouse*. Ao executá-lo o indivíduo realiza, segundo Türcke (2010, p. 290), o pré-prazer duradouro de uma satisfação continuamente ausente. Para o autor, mesmo que a comunicação pessoal não seja necessariamente “melhor” do que a midiaticamente mediada, não se pode negar que essa última é de caráter secundário, ou seja, teve sua origem ligada à necessidade de superar a ausência e o isolamento. Sendo assim, o êxito desses meios se alimenta da privação que lhe deu origem (TÜRCKE, 2010, p. 291).

O fato de a educação ser um processo cujo contato pessoal é imprescindível, especialmente quando se fala de crianças e jovens, coloca em questão o espaço cada vez maior que a comunicação, a partir da mediação técnica, ocupa entre as(os) acadêmicas(os); principalmente quando essa ocorre sem maior reflexão. Educadoras(es) precisam estar atentas(os) com as mudanças de seu tempo, mas precisam cultivar o aspecto humano que lhe é inerente – gostar de pessoas e conviver cordialmente, enfrentando todos os riscos que os encontros implicam, faz parte do processo educativo⁷.

A socialização na forma substitutiva não é a única problemática que a internet traz à tona, uma vez que ela também coloca sob questão o uso do hipertexto; especialmente quando

⁷ Snyders (1988) ressalta que, na internet, o aspecto da heterogeneidade, marca da cultura primeira, pode ser vivido com mais intensidade; nela, é possível pertencer a vários grupos e sentir a segurança e o prazer de partilhar modelos coletivos sem qualquer compromisso com a unidade e a coerência; e o melhor de tudo, com a comodidade de não ter que sair de casa. A mesma comodidade é válida quando se trata de conhecimento, uma vez que ela pode fabricar a ilusão de sua posse, advinda da capacidade de tornar acessível uma série de informações e mais suave o caminho de acesso ao conhecimento.

se considera seu papel de referência para a realização de trabalhos acadêmicos. O uso frequente do hipertexto coloca em questão a linearidade da forma tradicional de ler e escrever, cuja acusação é rebatida por Türcke (2008), conforme mencionado na seção anterior. Para ele, a acusação de que o modo tradicional de ler é linear, parece mais compatível com o “novo” modo de ler, em que mesmo os leitores mais apaixonados não conseguem concluir uma leitura. O modo tradicional exige que se debruce sobre aquilo que está escrito, decifrando-o; coisa que parece monótona para aqueles que estão submetidos a constantes choques imagéticos. Sendo assim, a leitura não linear “[...] é a grande sensação para todos que não têm paciência para o romance mais longo. Uma vez incapazes de se aprofundar no texto, se aprofundam no computador” (TÜRCKE, 2008, p. 38).

As novas tecnologias promovem o enfraquecimento da concentração – o que parece tentador para aqueles que precisam conciliar trabalho e estudo. Essa situação é exemplificada por Türcke (2010, p. 70), quando menciona a troca de canal como reação dos indivíduos diante de um programa que demanda por concentração ou que tenha uma queda da tensão. O mesmo acontece com a internet. Ela cria um imenso potencial de distração e um tipo de percepção que não consegue se envolver com nada, deixando o sentimento de que escolhas melhores podem existir. Ao digitar um determinado termo de busca, o indivíduo depara-se com uma série de *links*, cujo desvendamento pode levá-lo a se perder. Por outro lado, a decisão contrária pressupõe o risco de ignorar o que pode ser algo importante. Somente uma negação teimosa do convite para saltar a página, possibilita a leitura do texto até o fim, pois são intensos os apelos para leituras mais excitantes. Também a sensação de escolher entre as diferentes possibilidades é falsa, pois os caminhos estão dados de antemão a partir de esquemas fixos, mostrando a importância de se discernir entre os dados apurados.

Subentende-se que ligar tudo com tudo, portanto todos os “e”, “ou”, “mas”, uns com os outros, conduziria ao nada. Apenas palavras-chave tornam-se aptas e, portanto, só servem para alguma coisa quando são apuradas por seres inteligentes. Eles têm de compreender algo do conteúdo dos textos ligados estando na condição de separar o essencial do não-essencial e de associar com outro essencial, de tal modo que possam fixar os resultados de seu trabalho de diferenciação e associação em *links* (TÜRCKE, 2008, p.34).

A essas considerações é possível juntar as visões simplificadas e reducionistas das obras acadêmicas na internet. Nela, encontram-se facilmente resenhas e conclusões dos mais variados temas e autores.

Questão 7:

Obs: a questão comporta mais de uma resposta por questionário.

Além da leituras indicadas pelas(os) professoras(es), que outras leituras você faz?

Jornais: 145 (35,45%)

Revistas: 122 (29,82%)

Nenhuma: 34 (8,31%)

Bíblia, livros religiosos: 33 (8,06%)

Romances: 32 (7,82% %)

Literatura: 29 (7,09%)

Outros livros referentes ao curso: 27 (6,6%)

Sites: 20 (4,88%), sendo que 5 deles sobre educação (1,22%)

Outros livros: 15 (3,66%)

Não responderam: 12 (2,93%)

Livros de autoajuda e motivação: 11 (2,68%)

Livros sobre Filosofia, Psicologia, História, Sociologia e Política: 10 (2,44%)

Várias: 9 (2,2%)

Literatura Infanto-juvenil: 7 (1,71%)

Gibis: 6 (1,46%)

Interessantes/chamam a atenção: 6 (1,46%)

Respostas citadas 4 vezes (0,97%): ficção; informativa; aventura; notícias

Respostas citadas 3 vezes (0,73%): muito pouco; cruzadinhas; livros de histórias; sobre saúde; artigos científicos; de lazer.

Respostas citadas 1 vez (0,24%): clássicos; horóscopo; fofocas; receitas médicas; mecânica e eletricidade; agroindústria; suspense; poesias; histórias de vida; livros de reflexão; não gosto de ler.

A soma do resultado do primeiro grupo (referente às leituras de cunho comercial ou de pouco valor formativo e as respostas que mencionaram ler pouco/nada) contabiliza 387 (94,62%): 145 (jornais), 122 (revistas), 34 (nenhuma), 33 (livros religiosos), 11 (livros de motivação e de autoajuda), 20 (sites), 6 (gibis) e os 16 (muito pouco – 3, saúde – 3, lazer – 3, cruzadinhas – 3; horóscopo, fofocas, histórias de vida, não gosto de ler – 1). Esse número contrasta com o total de 110 (26,89%) de leituras referentes a romances – 32; outros livros referentes ao curso – 27; livros de literatura – 29; livros sobre Filosofia, Psicologia, História,

Sociologia e Política – 10; literatura infanto-juvenil – 7; artigos científicos – 3; clássicos – 1; poesias – 1.

Vale ressaltar o número inexpressivo de respostas (27) em que se mencionou a leitura de outros livros referentes ao curso além daqueles indicados pelas(os) professoras(es). A resposta de um(a) acadêmico(a), na qual se menciona a prioridade das leituras acadêmicas em relação àquelas que divertem, pressupõe que ele(a) considere as leituras sem caráter científico como sendo voltadas para a diversão; e isso, talvez, tenha relação com o tipo de leitura que ele(ela) realiza. Essa concepção coaduna com a ideia de que o contato com a arte é algo alheio ao processo formativo – num sentido mais amplo ou mais específico (profissional).

A sobreposição da literatura de cunho comercial e a familiaridade que ela carrega atentam para o fato de que a credibilidade está vinculada à marca familiar da preformação promovida pela indústria cultural, que funciona como um esquema conceitual geral que busca capturar a totalidade (ADORNO, 1993, p. 37). Além disso, segundo Türcke (2010, p. 286), revistas e jornais procuram cada vez mais imitar o choque imagético, tornando-se pobres de textos e ricos de imagens, que funcionam como um intervalo, contribuindo para obter o fôlego necessário para se continuar decifrando conceitos e linhas escritas. Nessas condições, a legibilidade é produzida por meios que tornam ilegível todo texto mais extenso, uma vez que o olho consiste na porta de entrada de uma torrente de impressões, válidas apenas quando a ele ligadas.

Questão 8:

Que critério você utiliza para realizar uma leitura?

Leituras que tenham uma linguagem clara, objetiva, fácil e acessível: 76 vezes (18,58%)

Aquela que é envolvente e significativa, que desperta o interesse, a imaginação e a curiosidade, aquela que é prazerosa: 62 vezes (15,15%)

Leituras que sejam úteis, relevantes e produtivas, que atendam uma necessidade e estejam voltadas para a realidade e/ou para a vida: 44 vezes (10,75%)

Conteúdo: 38 vezes (9,29%)

Aspectos relacionados à prática da leitura (concentração, calma, atenção, silêncio, elaboração de fichamentos e anotações): 36 vezes (8,8%)

Autor: 33 vezes (8,06%)

Aquela que contribui para aumentar os conhecimentos, para a formação e para o curso: 27 vezes (6,6%)

Tema: 25 vezes (6,11%)

Compreensão, interpretação e assimilação: 21 vezes (5,13%)

Informativas: 12 vezes (2,93%)

Título, prefácio, sinopse, introdução, editor: 8 vezes (1,95%)

As referências e recomendações de alguém: 7 vezes (1,71%)

A forma como o autor escreve: 5 vezes (1,22%)

Criticidade: 4 vezes (0,97%)

Não tem critério: 4 vezes (0,97%)

Atualidade/novidade: 4 vezes (0,97%)

Mensagem: 2 vezes (0,48%)

Reflexão que a leitura desperta: 2 vezes (0,48%)

Não responderam: 17 (4,15%)

Obs: as respostas citadas apenas uma vez não foram computadas.

É possível constatar uma valorização da objetividade e do utilitarismo não apenas nas respostas que mencionaram a linguagem clara, objetiva, fácil e acessível. Essa tendência se faz presente em outras respostas como, por exemplo, as que mencionaram as leituras úteis, as que atendem a uma necessidade e se voltam para a realidade e/ou para a vida, as que apresentam relevância e são significativas.

Esses dados adquirem maior relevância quando se considera que a ênfase na objetividade e no utilitarismo afeta a linguagem, sacrificando-a pela onipotência da sociedade, mediante a captura dos indivíduos pela totalidade (ADORNO, 1993, p. 193). Essa totalidade equivale ao predomínio da lógica do consumo, que confere à palavra cunhada pelo comércio um caráter familiar, capaz de tocar os indivíduos. Assim, apenas aquilo que eles não precisam compreender primeiro é compreensível, conforme destaca Adorno (1993, p. 88), no aforismo “Moral e Estilo”, da *Minima Moralia*.

Constata-se outra perspectiva de relacionamento com a leitura nas respostas que mencionam seu aspecto envolvente, o interesse, a imaginação/curiosidade e prazer que ela desperta (62 vezes – 15,15%). Provavelmente, nesse grupo encontram-se acadêmicas(os) que leem textos literários e buscam nessa literatura uma relação mais prazerosa, menos imediatista e prática. O resultado, no entanto, revela um número pouco expressivo, cuja explicação pode

ser encontrada nas respostas da questão anterior, de número sete, em que os jornais e as revistas foram as leituras mais citadas.

As respostas que destacaram os aspectos relacionados à prática da leitura, ao que tudo indica, não expressam, necessariamente, que as(os) acadêmicas(os) tenham essas práticas (fichamento, por exemplo). É provável que tenham escolhido esses critérios devido à forma como interpretaram a questão, caso contrário, é possível concluir que são poucas(os) que se preocupam com o ambiente de leitura, com a atenção, a concentração e um envolvimento maior com o estudo do texto – essenciais para a experiência formativa.

Questão 9:

Durante o curso de Pedagogia, quantos livros você leu integralmente? Se isso aconteceu, foi por interesse próprio ou devido à exigência?

1 livro: 10 (2,44%)
2 livros: 31 (7,57%)
3 livros: 32 (7,82%)
4 livros: 49 (11,98%)
5 livros: 38 (9,29%)
6 livros: 18 (4,4%)
7 livros: 4 (0,97%)
8 livros: 20 (4,88%)
9 livros: 4 (0,97%)
10 livros: 49 (11,98%)
11 livros: 2 (0,48%)
12 livros: 5 (1,22%)
14 livros: 2 (0,48%)
15 livros: 10 (2,44%)
16 livros: 2 (0,48%)
20 livros: 6 (1,46%)
22 livros: 1 (0,24%)
25 livros: 2 (0,48%)
30 livros: 3 (0,73%)
35 livros: 1 (0,24%)

45 livros: 1 (0,24%)
50 livros: 3 (0,73%)
Nenhum: 14 (3,42%)
Poucos livros: 4 (0,97%)
Alguns, bastante/vários: 31 (7,57%)
Não lembram: 12
Não responderam: 55

Motivos:

163 (39,85%) por interesse e exigência
129 (31,54%) leram por exigência
79 (19,31%) não responderam
38 (9,29%) por interesse

Nesta questão, considerou-se como uma média baixa a razoável a leitura de até sete livros; número que foi escolhido pelo fato de haver no quarto ano uma turma a mais em relação às outras séries. Sendo assim, espera-se que na quarta série as(os) acadêmicas(os) tenham realizado um número mais significativo de leituras.

O número de acadêmicas(os) que leu até sete livros durante o curso totaliza 182 (44,49%). Esse número aumenta para 200 (48,89%), quando somadas as 4 respostas daquelas(es) que leem poucos livros e as 14 daquelas(es) que não leram nenhum livro.

Considerando que 55 não responderam a questão, mais da metade daquelas(es) que responderam possuem uma média de leitura que deixa muito a desejar, especialmente diante da necessidade de produzir um trabalho científico no final do curso. Além disso, é bastante problemático que mais de três por cento das(os) acadêmicas(os) não tenham lido nenhum livro, mesmo que sejam do primeiro ano do curso, uma vez que a pesquisa foi realizada no final do segundo semestre do ano letivo.

Outro aspecto relevante é a sobreposição da exigência sobre o interesse, indicando a influência de fatores externos.

Questão 10:

Você assiste a filmes com frequência?

Assistem frequentemente: 214 (52,32%)
Assistem raramente: 126 (30,8%)
Assistem às vezes: 43 (10,51%)
Não responderam: 11 (2,68%)
Assistem sempre que podem: 11 (2,68%)
Assistem só quando passa na sala de aula: 4 (0,97%)

Questão 11:

Obs: A questão consistia em estabelecer níveis de preferência. Muitas(os) entrevistadas(os) não responderam à questão e não fizeram a devida correspondência, assinalando várias respostas sem enumerá-las. Por isso, manteve-se apenas o primeiro critério de referência, anulando-se os demais.

Que critério você utiliza para a escolha de um filme? Obs: caso escolha mais de uma alternativa, enumere por ordem de preferência.

- () Atores
- () Gênero. Ex: drama, comédia, romance.
- () Diretores
- () Lançamentos
- () A referência de alguém conhecido
- () A trilha sonora
- () A sinopse do filme
- () A propaganda do filme e o cartaz
- () As informações divulgadas nos meios de comunicação

Primeiro critério de referência:

Gênero: citado 200 vezes (48,89%)
Sinopse: 48 vezes (11,73%)
Referência de alguém conhecido: 43 vezes (10,51%)
Anularam a questão, assinalando várias alternativas: 40 (9,77%)
Lançamentos: 21 (5,13%)
Atores: 18 (4,4%)
Informações divulgadas nos meios de comunicação: 14 (3,42%)

Não responderam: 10 (2,44%)

Propaganda: 8 (1,95%)

Diretores: 7 (1,71%)

A questão de número 10 chama atenção pelo número das(os) que assistem a filmes raramente, sendo que a maior parte desse grupo e daquelas(es) que só assistem a filmes na sala de aula é composto por acadêmicas(os) dos campi onde funciona o curso de Pedagogia. Assim, deixam de incluir em sua formação o contato com esses objetos culturais, cuja escolha criteriosa pode contribuir para a formação, especialmente quando se trata de cidades do interior, onde a programação cultural é pouca. Sobre essa questão, também é importante ressaltar que a UNICENTRO dispõe de apresentações de filmes que são escolhidos pelo seu caráter formativo; no entanto, em nenhum questionário das acadêmicas de Guarapuava houve menção quanto à participação nesse tipo de evento.

Na questão de número 11, a escolha do gênero como primeiro critério de referência revela a presença de uma carga subjetiva e levanta a suspeita da ausência de critérios mais apurados quanto à estética do filme. Essa hipótese é reforçada, quando se considera que a referência de alguém conhecido – que provavelmente é alguém que tem preferências semelhantes – é a terceira mais citada. O fato de a sinopse estar como segunda colocada é um bom indicativo, porém, contrasta com o número inexpressivo de respostas que mencionaram os diretores como critério de escolha.

Ao que tudo indica, o filme consiste em uma forma de distração, confirmando a tendência expressa por Türcke (2010, p. 262) de que o público que vai ao cinema está distante de se comportar como um “examinador” ou “apreciador”; até porque a mudança constante de cenários e o movimento abrupto das imagens não favorecem uma atitude contemplativa. O referido autor usa o filme como exemplo do que acontece no contato com os audiovisuais. A distração advinda do assistir a um filme não significa a ausência de sua atuação sobre o sistema nervoso, já que a capacidade de atenção dos indivíduos é confiscada e desviada para as próximas imagens, impedindo a fixação e a demora em cada imagem.

O choque audiovisual produzido pelas imagens fílmicas não implica no menosprezo do potencial formativo que o filme pode conter, uma vez que Adorno, mesmo criticando duramente o cinema (especialmente o de *Hollywood*), não desprezou a sua possibilidade emancipatória. Dessa forma, a utilização do filme como um recurso educativo é algo que se enquadra no debate sobre as vivências culturais das acadêmicas em seu tempo livre.

Tal problemática foi apontada no livro *Indústria Cultural e Educação “Tempos Pós-Modernos”*, escrito por Loureiro e Della Fonte (2003), mencionado anteriormente. Nesse livro, os autores destacam a necessidade de discutir a linguagem imagética – o que perpassa por algo mais amplo – que é a questão estética. Tal relevância assume maior proporção quando se considera o papel que essa última desempenha na orientação da socialidade atual, conforme aponta Türcke. A estetização da realidade é aliada da semiformação e isso coloca a urgência de uma discussão crítica sobre a estética no contexto dos processos formativos, especialmente da questão posta por esta pesquisa, voltada para a formação de professores.

Questão 12:

Você ouve música com frequência? Ouve pelo rádio ou através de outros aparelhos?

Ouvem frequentemente: 323 (78,97%)

Ouvem raramente/pouco: 60 (14,66%)

Ouvem às vezes: 11(2,68%)

Não responderam: 7 (1,71%)

Ouvem quase todos os dias: 5 (1,22%)

Ouvem apenas nos finais de semana: 3 (0,73%)

Responderam que ouvem pelo rádio: 210 (51,34%)

Responderam que ouvem pelo computador: 77 (18,82%)

Responderam que ouvem através de outros aparelhos (sem especificar quais): 74 (18,09%)

Responderam que ouvem pelo CD: 41 (10,02%)

Responderam que ouvem só pelo rádio: 32 (7,82%)

MP3: 31 vezes (7,57%)

Responderam que ouvem pelo DVD: 29 (7,09%)

Responderam que ouvem pelo celular: 26 (6,35%)

Nesta questão, um dos dados mais importante é o número de ouvintes de rádio (210) que, apesar de ser um pouco menor da soma de todas as demais formas de se ouvir música (278), ainda mantém a sua expressividade. Outro aspecto relevante é o que diz respeito ao número de acadêmicas(os) que ouvem música pelo computador (77), que contrasta com os 20 que mencionaram que ouvem música pela internet e os 16 (que acessam o Youtube, site em

que é possível baixar músicas). Mesmo que se pressuponha que utilizem o CD do computador, é grande a possibilidade de que as músicas também sejam baixadas da internet.

Questão 13:

O que faz com que você goste de uma música?

Letra: 198 vezes (48,41%), sendo que 105 (25,67%) dessas respostas vieram acompanhadas de outros aspectos.

Ritmo: 72 vezes (17,6%)

Sensação/sentimentos que a música provoca – descontração e distração: 64 vezes (15,64%)

Melodia: 31 vezes (7,57%)

Não responderam: 25 vezes (6,11%)

Cantor(a)/voz: 25 vezes (6,11%)

Gênero/estilo: 26 vezes (6,35%)

Depende do momento, estado de espírito/ que marca um determinado momento da vida: 17 vezes (4,15%)

Som/sinfonia/toque/harmonia: 9 vezes (2,2%)

O toque/som da música: 8 vezes (1,95%)

As lembranças: 8 vezes (1,95%)

Instrumentos: 7 vezes (1,71%)

Mensagem: 4 vezes (0,97%)

Informações da família e cultura: 3 vezes (0,73%)

Tudo: 3 vezes (0,73%)

Qualidade da música: 2 vezes (0,48%)

Respostas mencionadas 1 vez: “Sou músico”, “Toco violão”.

Questão 14:

Qual é o seu estilo musical preferido?

Sertanejo: 118 (28,85%)

Vários estilos/eclética(o): 85 (20,78%)

MPB: 66 (16,13%)

Rock/pop rock: 40 (9,77%)

Gospel: 39 (9,53%)

Romântica: 31 (7,57%)

Pop: 20 (4,88%)

Gauchesca: 16 (3,91%)

Não responderam: 12 (2,93%)

Clássica e internacional: 11 vezes cada uma (2,68%)

Axé: 6 (1,46%)

Dance/animadas: 5 vezes (1,22%)

Blues e samba: 3 vezes cada (0,73%)

Bossa Nova, pagode, funk e Jazz: 2 (0,48%)

Trilha sonora de filmes, música eletrônica e heavy metal, lírica, música de raiz, hip hop, forró e música gregoriana: 1 vez cada (0,24%).

Na questão de número 13, a primeira coisa que chama atenção é o número de vezes em que a letra foi citada – o que confere a esse componente uma importância fundamental na escolha musical. No entanto, não é garantia de que haja uma preocupação com o conteúdo inteligente e bem elaborado das músicas. Também é preciso considerar que em apenas 105 questionários a letra veio acompanhada de outros aspectos, demonstrando que as(os) acadêmicas(os), na maioria das vezes, consideram no máximo dois aspectos para gostar/escolher uma determinada música. Nesse caso, ocorre algo que Adorno (2010, p. 31) considera problemático, ou seja, o curso estrutural da música como algo total e essencial, cede lugar ao tema. Para exemplificar esse fato, Adorno menciona o método utilizado por Sigmund Freud que consistia em colocar letra em obras sinfônicas a fim de facilitar seu reconhecimento. Essa estratégia é vista por Adorno como falsificação da arte pela personalização, pois, nas músicas sinfônicas, os temas são mero instrumento e não se constituem naquilo que é mais importante. Ele também critica a sabotagem do conteúdo que ocorre através da ênfase ao atômico e na fragmentação das melodias, cuja obtenção exige que melodia e idioma se conformem mesmo que isso sacrifique o conteúdo.

Além dessas estratégias existem outras como, por exemplo, o encurtamento e a repetição dos sons a fim de que eles se tornem familiares. Nelas, é possível identificar um processo de infantilização dos ouvintes, que é partidário da regressão da audição e que faz parte da cultura propagandística presente na música comercial. Esse tipo de música predomina na preferência das(os) acadêmicas(os), conforme se constata nas respostas da questão de número quatorze, que também apontam o gênero sertanejo como o mais ouvido. No entanto,

esse não é o único aspecto relevante, pois o número daquelas(es) que se intitularam ecléticas(os) também pode ser indicativo de um consumo musical pouco exigente e de um envolvimento superficial. O número inexpressivo de vezes em que a música clássica foi apontada, não indica apenas a ausência de gosto por esse tipo de música, mas, principalmente, o seu desconhecimento e a forma inadequada com que esta música é apresentada aos jovens. É relevante destacar que em apenas dois questionários o nome do compositor brasileiro Villa-Lobos foi citado.

Outro aspecto relevante nesta questão está no fato de as(os) acadêmicas(os) que possuem algum conhecimento musical se limitarem a responder a questão apontando para sua experiência nesse campo, sem mencionar qualquer aspecto, conforme solicitava a pergunta.

Os dados levantados nas questões de número 13 e 14 reforçam a tendência a optar por modelos próximos, nos quais aparecem sentimentos comuns e que fazem parte do cotidiano; também revelam o predomínio do entretenimento e, com ele, a valorização das ideias e atitudes presentes em uma estética comercial. Tal aspecto torna ainda mais problemática a influência dessa estética entre acadêmicas(os) que pretendem ser educadoras(es).

Questão 15:

Você já foi ao teatro ou concerto musical?

Não foram ao teatro e ao concerto: 205 (50,12%)

Foram ao teatro e ao concerto: 147 (35,94%)

Foram apenas ao teatro: 47 (11,49%)

Foi apenas ao concerto: 1 (0,24%)

Não responderam: 9 (2,2%)

Questão 16:

Você conhece ou já ouviu música clássica? Caso a resposta seja positiva, escreva o nome do compositor e da obra.

Ouviram/conhecem, mas não citaram o nome do compositor e da obra: 133 (32,51%)

Não ouviram, nem conhecem música clássica: 128 (31,29%)

Ouviram/conhecem e citaram apenas o nome do compositor: 65 (15,89%)

Não responderam: 33 (8,6%)

Ouviram/conhecem e citaram o nome do compositor e da obra: 27 (6,6%)

Ouviram/conhecem e citaram nome de intérpretes de músicas instrumentais e/ou populares: 20 (4,8%)

Ouviram/conhecem e citaram apenas o nome da obra: 3 (0,73%)

Nesta questão considera-se apenas aquelas(es) que mencionaram o nome do compositor e da obra como portadora(es) de uma certa familiaridade com a música clássica; sendo assim, subtraídos do total de 409, as 27 respostas daquelas(es) que citaram o nome do compositor e da obra e as 33 daquelas(es) que não responderam, o resultado é 349 – quase todas(os)!

Os resultados obtidos na questão de número 15, que versa sobre o teatro e o concerto, servem como justificativa para a pouca familiaridade e preferência em relação à música clássica; ambas as questões reforçam aquilo que as anteriores mostraram, ou seja, a forte presença de uma estética comercial entre as(os) acadêmicas(os).

Questão 17:

Na sua opinião, quais são as características que definem um(a) bom(a) professor(a)?

Aspectos relacionados à personalidade do professor (calma, delicadeza, bem humorado, amigo, cômico, humilde, simpático, amoroso, acessível, altruísta, flexível, atencioso, equilibrado, autônomo, paciente, versátil, bom senso, companheirismo, criatividade e dinamismo – este último foi citado vinte e nove vezes: 132 vezes (32,27%)

Domínio de conteúdo: 124 vezes (30,31%)

Linguagem e explicação clara, objetiva: 101 vezes (24,69%)

Interação entre professor e aluno/dialogicidade: 58 vezes (14,18%)

Dedicação e comprometimento: 45 vezes (11%)

Metodologia: 27 vezes (6,6%)

Formação, incluindo a continuada, a atualização e o aperfeiçoamento: 23 vezes (5,62%)

Responsabilidade, pontualidade e organização: 22 vezes (5,37%)

Conhecimento: 19 vezes (4,64%)

Domínio de turma: 14 vezes (3,42%)

Capacidade de incentivar, prender a atenção e despertar a curiosidade do aluno: 12 vezes (2,93%)

Gostar do que faz e ter vocação: 10 vezes (2,44%)

Didática: 10 vezes (2,44%)

Críticidade: 9 vezes (2,2%)

Competência: 8 vezes (1,95%)

Inteligência: 6 vezes (1,46%)

Ética: 6 vezes (1,46%)

Pesquisador/estudioso: 6 vezes (1,46%)

Outras respostas que não foram computadas devido ao número inexpressivo de citações: intelectual, exigente, preocupado com o processo de ensino/aprendizagem, ensina de forma descontraída, experiente, que faz a relação entre teoria e prática, sabe avaliar, tem segurança, mostra o objetivo do que ensina, respeita as diferenças étnicas, “que ensina com o coração”.

Nesta questão, identifica-se uma relação entre a primeira, a terceira e a quarta respostas. Tudo indica que as características pessoais do professor são fundamentais para o estabelecimento de uma boa relação pedagógica. Elas podem ser interpretadas como um componente que expressa uma condição de segurança e de facilitação do processo de aprendizagem para as(os) acadêmicas(os). Esta suspeita se fundamenta em dois elementos. O primeiro, de base teórica, considera que, na perspectiva adorniana, o pensamento comporta a angústia e o sofrimento; sendo assim, supõe-se que os componentes subjetivos do professor, citados pelas(os) acadêmicas(os), amenizariam o lado “traumático” do processo. Porém, essa busca por segurança, ao comprometer a angústia e o sofrimento, compromete, também, a busca por uma condição autônoma que prescinde desses dois aspectos. O segundo elemento, de base empírica, encontra-se nas respostas que mencionaram a dedicação e o comprometimento (45 vezes), o estudo e a pesquisa (6 vezes). Esses aspectos, que dizem respeito aos atributos do professor, associados aos que se referem à sua responsabilidade, organização e pontualidade (22 vezes), apresentam um número superior em relação às respostas que mencionaram, na questão posterior, de número dezoito, a importância do interesse e do comprometimento discente no processo de aprendizagem (20 vezes).

Nesse sentido, ganha peso a hipótese da presença de uma tendência à heteronomia entre as(os) acadêmicas(os), as(os) quais atribuem a si mesmas(os) uma posição mais cômoda no processo de ensino/aprendizagem, compreendendo a “formação” como algo que é proveniente do professor – do qual se espera um modelo de orientação, semelhante aquele que perpassa as falsas projeções. Tal interpretação dos dados atenta para os riscos da adesão a

modelos, principalmente pelo fato de que ela vem acompanhada da ausência de reflexão, que é própria das falsas projeções.

As respostas que ressaltaram a linguagem clara e objetiva como características de um bom professor podem revelar a necessidade de que o processo de ensino/aprendizagem transcorra de forma segura e facilitada – o que pode ter relação com a presença da lógica da indústria cultural no processo educativo. O fundamento para tal proposição considera a crítica que Adorno faz, na *Minima Moralia* (1993, p.88), à perversão da linguagem pela lógica atual que se vangloria da clareza. Na perversão da linguagem, a compreensão encontra-se naquilo que não é preciso compreender primeiro, naquilo que se enquadra em esquemas preexistentes e na familiaridade. Tal aspecto já foi mencionado na análise da questão de número oito, mas também é válido para a de número dezessete. Nele se manifesta a ideia de que a expressão visa à comunicação mais do que à coisa que é expressa, a qual deve ser organizada em função da primeira. Com base nesse fato, Adorno (1993, p. 125) afirma que a clareza designa o ponto de indiferença entre a razão objetiva e a comunicação, ou seja, entre a expressão direta e sua exteriorização. Uma figura clara possui aspecto esotérico e sua necessidade de incluir o interlocutor implica no risco de corrompê-la.

Assim, a preocupação com a linguagem clara e com a acessibilidade coloca em risco a profundidade do objeto e pressupõe a necessidade de fazer “concessões ao consumo”. Essa forma de tratar a linguagem traz implicações para o pensamento, especialmente quando se considera o vínculo entre ambos. A relação entre a adaptação da linguagem e a diminuição do esforço compreensivo é algo cabível para os moldes da indústria cultural que precisa adequar o processo de produção ao de recepção. Além disso, a própria velocidade na qual ela opera é compatível com a simplificação e a ausência de reflexão.

A transferência dessa lógica para o processo educativo é algo problemático, especialmente se for considerada a proposição de Chervel (1990, p. 185), na qual ressalta que a transmissão direta do saber é característica do ensino superior. Nesse nível, segundo o autor, o conteúdo é invariante e não há necessidade de adaptar e modificar os conteúdos de acesso difícil em função das variações do público. No entanto, as respostas das(os) acadêmicas(os) acentuam a necessidade da transposição didática, própria dos níveis de ensino mais elementares – o que aponta para a simplificação do conhecimento. Esse aspecto fica mais evidente na questão posterior, de número 18, que se refere aos elementos que facilitam a compreensão da matéria.

Questão 18:

Na sua opinião, qual(quais) elementos facilitam a compreensão da matéria?

Explicação clara: 196 vezes (47,92%)

Vídeos, filmes, recursos audiovisuais/materiais didáticos: 48 vezes (11,73%)

Métodos/metodologia: 41 vezes (10,02%)

Domínio de conteúdo e conhecimento/por parte do professor: 35 vezes (8,5%)

Debates e discussões: 31 vezes (7,57%)

Relação entre teoria e prática, o uso de exemplos, exercícios práticos e a contextualização dos conteúdos: 24 (5,86%)

Aulas/atividades dinâmicas, atividades diversificadas e lúdicas/brincadeiras, criatividade do professor e sua capacidade de prender a atenção dos alunos: 22 vezes (5,37%)

Atenção, interesse, dedicação e comprometimento do(a) acadêmico(a): 20 vezes (4,8%)

Relação/interação entre professor e aluno: 20 (4,8%)

Trabalhos/seminários/atividades em grupo: 11 vezes (2,68%)

Leituras: 11 vezes (2,68%)

Textos: 8 vezes (1,95%)

Professor/ paciente e dedicado: 7 (1,71%)

Didática: 6 vezes (1,46%)

Pesquisas: 5 vezes (1,22%)

Planejamento: 4 vezes (0,97%)

Gostar do professor(a) e da matéria: 4 vezes (0,97%)

Não responderam: 4 vezes (0,97%)

Formação: 3 vezes (0,73%)

Criatividade do professor: 2 vezes (0,48%)

Conteúdo(s): 2 vezes (0,48%)

Clareza dos objetivos, domínio da turma, professor que dá sentido às aulas e prende a atenção dos alunos, que domina a turma e que respeita os conteúdos prévios dos alunos: 1 vez cada (0,24%).

Esta questão reforça os dados da anterior no que tange à importância da clareza da linguagem. As 196 respostas que ressaltaram esse aspecto revelam o predomínio da forma em relação ao conteúdo. A elas se associam as respostas que destacam os recursos e os materiais didáticos (48 vezes), os métodos e a metodologia (41), as aulas e atividades dinâmicas,

diversificadas e lúdicas/brincadeiras (22), a relação entre teoria e prática, exercícios práticos, contextualização dos conteúdos o uso de exemplos (24). É provável, que as respostas que destacaram a importância dos textos, expressem a necessidade de leituras que usem uma linguagem mais “acessível”.

A pergunta de certa forma induz a essas respostas. Ao invés do termo “facilitam”, seria mais apropriado utilizar o termo “melhoram”, no entanto, essa inadequação só foi percebida após o preenchimento dos questionários.

A valorização da clareza pode ter relação com a necessidade de que o conteúdo seja objetivo, simplificado, leve e divertido. Esta ideia ganha mais consistência, quando se considera que apenas 20 respostas mencionaram o comprometimento do aluno no processo de compreensão da matéria. Se esta hipótese estiver certa, o aspecto formativo do conteúdo fica comprometido em detrimento da forma, tendo em vista que, a acepção adorniana pressupõe o vínculo entre esses dois elementos.

As respostas revelam uma concepção empirista do conhecimento e levam a suspeitar que as(os) acadêmicas(os) valorizam o professor que consegue fazer a transposição didática dos conteúdos, cuja necessidade não se constitui em algo primordial no ensino superior. Nele, espera-se que as(os) acadêmica(os) sejam mais empenhados e partícipes desse processo – o que está pouco presente nas respostas, com exceção das(os) vinte acadêmicas(os) que ressaltaram a importância do interesse, da dedicação e do comprometimento. Esse mesmo indicativo pode ser encontrado nas respostas que mencionaram como elementos que facilitam a compreensão da matéria: os trabalhos, os seminários, as leituras e as pesquisas (totalizando 27).

Questão 19:

O que você entende por uma boa formação?

Formação continuada, atualização, aperfeiçoamento e abertura para novas aprendizagens: 90 (22%)

Aplicação dos conhecimentos: a formação que capacita para agir, para o mercado de trabalho, para desempenhar a função, para dar aula e transmitir o que aprendeu, para resolver problemas e enfrentar os desafios: 83 (20,29%)

A participação da(o) acadêmica(o): interesse, desempenho e dedicação, aproveitamento, leitura, autonomia, apresentação de trabalhos científicos e disciplina: 77 (18,82%)

Qualidade da Instituição e dos docentes: 29 (7,09%)

Conhecimento, abrangente, amplo e boa bagagem de conhecimentos: 26 (6,35%)

Crítica/criticidade: 19 (4,64%)

Não responderam: 18 (4,4%)

Relação teoria/prática: 17 (4,15%)

Bom entendimento e domínio dos conteúdos do curso: 12 (2,93%)

Contribui para transformar o sujeito e a realidade: 7 (1,71%)

Voltada para a práxis: 7 (1,71%)

Gostar do que faz: 7 (1,71%)

Pesquisa: 6 (1,46%)

Qualificação e competência: 5 (1,22%)

Currículo: 3 (0,73%)

Obs: esta questão compreende mais de uma resposta por questionário. As respostas que foram citadas apenas uma vez e as que apresentaram sentido ambíguo não foram computadas.

Antes de discutir o primeiro e o segundo grupo de respostas, as quais foram mais citadas e apresentam aspectos provocativos, é importante ressaltar, na questão de número 19, a presença de um número maior de questionários que mencionam o papel das(os)

acadêmicas(os) no processo de formação. Nesses questionários são destacados aspectos como a autonomia, o interesse, o desempenho e a realização de atividades (leituras, por exemplo) como fundamentais para obter uma boa formação. As respostas totalizam 18,82%, no terceiro grupo e, embora se destaquem em relação às citações anteriores, constituem um número pouco expressivo, se considerada a singularidade que caracteriza a experiência formativa e a relação dela com o envolvimento do sujeito.

Mais do que se preocuparem com o conteúdo da formação, tudo indica que as(os) acadêmicas(os) se preocupam com os resultados dela e com os seus efeitos sobre a realidade, conforme os resultados do segundo grupo, que destaca a aplicação dos conhecimentos. Esses efeitos, provavelmente, funcionam como elementos que permitem “testar” a validade do que se aprende no curso. O critério de aplicabilidade também pode estar presente nas respostas que mencionam a relação entre teoria e prática, uma vez que elas não trazem explícito o sentido dialético dos termos, conforme acontece nas respostas que mencionaram a práxis e a transformação do sujeito da realidade como critérios de uma boa formação. As respostas que mencionaram o bom entendimento e o domínio dos conteúdos do curso, assim como as que destacaram o conhecimento amplo e abrangente, parecem destoar da tendência ao instrumentalismo.

O primeiro grupo, que totaliza o maior número de respostas, destaca o aspecto processual e dinâmico da formação – o seu constante devir. Esse tipo de concepção pode indicar que se mantém com o tempo uma relação de efemeridade, comprometendo a experiência formativa, uma vez que ela requer, de acordo com Larrosa Bondía,

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a ação e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter-se paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

O cuidado que se tem quando se analisa as falas referentes à formação continuada advém do fato de que ela foi apropriada pelos discursos que denotam os interesses econômicos e supervalorizam a dimensão adaptativa da formação, cujo sentido consiste em submetê-la às exigências da realidade. A dimensão adaptativa, mesmo sendo reconhecida por Adorno como algo integrante da formação, requer, segundo o autor, ponderações em relação

aos estímulos exteriores. Assim, é preciso considerar que a formação conserva um sentido de permanência, tanto que Adorno lembra que ela remete ao de uma antiga figura – à tradição. A formação comporta o vínculo com a realidade, mas sem aderir as suas determinações.

A concepção que ignora a base constante que compõe a formação apresenta vulnerabilidade aos modismos pedagógicos, como, por exemplo, os que destacam a formação continuada. Muitas vezes, os docentes e os discentes embarcam nesses discursos, reproduzem chavões, deixando de lado leituras clássicas que são atuais em qualquer tempo, porque tocam em aspectos essenciais. Essa adesão é problemática, uma vez que os modismos pedagógicos, na maioria das vezes, apresentam afinidade com o instrumentalismo. Esse, por sua vez, está muito presente no primeiro grupo de respostas, que revelam a preocupação com o vínculo da educação com a realidade ou acentuam o saber fazer em relação ao pensar a educação.

Mesmo defendendo que a formação não deve perder de vista seu aspecto adaptativo, uma vez que a sobrevivência requer o vínculo com a realidade e ação sobre ela, Adorno adverte para a submissão do pensamento ao controle social do desempenho, à resolução de tarefas. Dessa forma, ele é privado de seu caráter involuntário (transcendente), submetido aos aspectos contingentes e reduzido a “disposições substituíveis” e “intercambiáveis” (ADORNO, 1993, p. 108).

O autor (1993, p. 111) ainda ressalta que um distanciamento é necessário para o desenvolvimento da vida empírica. Ele (o distanciamento) decorre da incapacidade do pensamento atingir o objeto como um todo. Tal insuficiência é rigorosamente levada em consideração pelo pensamento transcendental, mais do que pelo pensamento que se deixa conduzir pelos mecanismos de controle da ciência.

Considerações dessa ordem são relevantes porque mostram, entre as(os) acadêmicas(os), a existência de uma expectativa de que a boa formação (re)concilie a teoria com a prática, tendo a transformação social como possibilidade desse acontecimento. No entanto, para a perspectiva adorniana, a práxis revolucionária pressupõe uma atitude de intransigência por parte da teoria, a fim de que o pensamento não se enrijeça frente aos apelos da sociedade (ADORNO, 1985, p 51). Essa última age no sentido de fortalecer a adaptação, cujo processo chega a se realizar de modo automático diante do poder assumido pela realidade, que se impõe aos homens. A realização forçada e abrangente desse processo faz com que os homens, de acordo com Adorno (1995f, p.145), identifiquem-se com o agressor, impondo a adaptação si mesmo, de modo dolorido. Dessa forma, o autor sugere a crítica desse

realismo exagerado como uma das formas educacionais mais decisivas, podendo iniciar já na primeira infância.

A abordagem adorniana exercita a atitude interrogativa de todo o pensamento, incluindo aquele dotado de cientificidade. Entende que a ciência, ao tomar como base o pensamento conceitual, torna-se vulnerável à ideia de síntese, integração, classificação e unificação do conhecimento. Assim, a referida abordagem, aponta – além do conteúdo e forma – para outro par conceitual que ajuda a entender o processo formativo: a relação entre razão e sensibilidade. A arte congrega-os e sua danificação pela indústria cultural, ao torná-la leve e facilmente assimilável, atinge a relação entre os referidos pares conceituais.

Conteúdo e forma, razão e sensibilidade, são constitutivos da docência e danificá-los corresponde a imobilizar o esforço educativo. Sendo assim, o impacto sobre esses elementos repercute, mais intensamente, nos cursos de licenciatura; que formam profissionais cuja atividade consiste na formação humana. No entanto, essa tarefa é prejudicada quando se reduz o ensino a um desses aspectos – o que se manifesta geralmente com a valorização da forma sobre o conteúdo ou da razão, de cunho instrumentalista, sobre a sensibilidade. Em termos mais específicos, isso implica na espetacularização do ensino e na utilização de artificalismos pedagógicos, como, por exemplo, dinâmicas, estratégias ou recursos didáticos atraentes. Eles funcionam como amparo e sustentação na falta de bases mais sólidas.

Entende-se que o contato com objetos culturais que não se submetem à lógica da indústria cultural, especialmente com as obras de arte, podem enriquecer as experiências estéticas das(os) acadêmicas(os), direcionando-as para além daquelas que lhes são familiares.

Esse pensamento leva a problematizar a perspectiva pela qual a disciplina de Metodologia do Ensino da Arte é trabalhada, especialmente pelo fato de que no programa da disciplina, a ementa sugere o contato com a experiência estética a partir das vivências cotidianas:

As linguagens em suas diferentes modalidades, artes visuais, musicais, teatro, dança como uma linguagem de expressão e comunicação dos sentidos, sentimentos e pensamentos. Apresentar as linguagens em uma perspectiva do desenvolvimento da capacidade estética e das vivências cotidianas com diferentes experiências materiais (DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, 2009).

Diante das revelações obtidas com os dados aqui expostos, parece imprescindível questionar essas experiências cotidianas, tornando oportuna a discussão sobre a crítica à

indústria cultural e a reflexão sobre a estética familiar que perpassa a escolha dos objetos culturais. Tais considerações ganham um peso maior quando são analisados os objetivos da disciplina, voltados para a reflexão sobre o ensino da arte, seus fundamentos e a sua importância no contexto socioeducacional, e para a aquisição de conhecimentos sobre metodologias de Ensino da Arte, concepção de produto artístico no âmbito escolar e aspectos do desenvolvimento estético.

Assim como a ementa, os objetivos não mencionam a análise crítica da arte sob a égide da indústria cultural. O termo “produto artístico no âmbito escolar” passa a ideia de uma configuração específica da arte e da necessidade de se fazer a transposição da arte nesse âmbito. Deixando de lado as implicações de tal posicionamento, já que não é objetivo deste trabalho discutir essa questão, indaga-se sobre a possibilidade das(os) acadêmicas(os) possuírem pressupostos que lhes deem condições de desenvolver o senso estético de seus futuros alunos.

Na falta deles, o que se tem é a busca da alegria nos produtos da indústria cultural, que servem de base para alcançar tal característica no processo educativo. Esse fato foi presenciado durante as aulas de Didática e serviu de base para as hipóteses e a problemática desta pesquisa. Ao contrário da “alegria” proveniente da indústria cultural, que implica na fuga da realidade, a alegria da arte provém de sua capacidade de denunciar a realidade, resguardar a utopia e escapar das determinações, mesmo retirando da realidade seu conteúdo empírico. Conforme dito anteriormente, a arte se opõe à empiria através da forma que valoriza o momento expressivo do pensamento. Nesse sentido, a arte, e de modo geral a estética, contribui para pensar nos elementos que compõem o processo formativo, dentre eles: a autenticidade (não-identidade); o esforço negativo de não se harmonizar com o mundo, mas de denunciá-lo; a concepção do objeto não como um mero dado, mas de forma mediática e cifrada. Esse último aspecto pressupõe uma nova configuração para o sentido político da educação e, assim, para a noção de engajamento, uma vez que a crítica social pela arte ocorre de maneira subterrânea e indireta.

Tais qualidades reforçam a resistência pela arte que, por sua vez, implica na ampliação das experiências estéticas no âmbito acadêmico, que não se reduzem ao contato com objetos culturais que conservam seu caráter formativo, pois, conforme diz Adorno, na conferência “Educação e Emancipação” (1995h, p. 183-185), é necessário que as pessoas interessadas pela emancipação, orientem toda a energia para uma educação para a contradição e para a resistência. Exemplifica essa tarefa a partir da visita conjunta a filmes comerciais, mostrando

aos alunos as falsidades aí presentes. Com isso, é possível imunizar os alunos contra determinados produtos da indústria cultural, convertendo a impotência em um momento daquilo que se pensa e se faz. A impotência é originária da “potência avassaladora do existente”, que ao longo deste trabalho foi explicitada a partir dos efeitos que a indústria cultural provoca no âmbito cognitivo; ou seja, na capacidade de autodiscernimento e de pensamento. Sem esses atributos, os indivíduos se acostumam com esquemas preexistentes, com a simplificação e a banalização do conhecimento. Tal dificuldade é acentuada pelo abalo da capacidade perceptiva, mediante a utilização dos recursos tecnológicos que potencializam os efeitos da indústria cultural sobre o pensamento, bloqueando a capacidade de concentração que lhe é indispensável.

Os abalos provocados na capacidade de autocrítica e autorreflexão do sujeito repercutem, de forma mais ampla, sobre a personalidade e sobre a constituição egóica do indivíduo. Uma personalidade fragilizada pressupõe um indivíduo incapaz de discernir entre o que provém de si ou do outro, projetando, nesse último, as suas próprias frustrações. Portanto, a indústria cultural abala o lado afetivo das pessoas, a maneira delas se relacionarem umas com as outras. Esse é mais um aspecto a favor da discussão dessa categoria no processo de formação de professores. Ela é oportuna no sentido de explicitar como a dominação ocorre no âmbito estético e como atinge proporções cada vez maiores. No âmbito da Didática, a reflexão estética desencadeada pela indústria cultural – vista como categoria de análise da educação – contribui para pensar não só a relação conteúdo e forma, mas também para pensar a relação pedagógica a partir do par conceitual razão e sensibilidade.

A relação entre indústria cultural e didática, segundo Gruschka (2008), é antiga, datando dos primórdios do projeto burguês. O autor afirma que a mais antiga didática talvez tenha sido a primeira forma de indústria cultural, porque, assim como essa última, esteve a serviço da funcionalidade, da razão instrumental e da ampliação da lógica das aparências que move o mundo capitalista. Portanto, pensar o processo formativo pressupõe a análise dos aspectos extrapedagógicos e, assim, do poder que a indústria cultural tem para trabalhar no sentido contrário ao do esclarecimento. Esse pressuposto não é válido apenas para a Didática, mas para todas as disciplinas do curso de Pedagogia.

CONCLUSÃO

O percurso desta pesquisa foi delimitado a partir da intenção de explicitar o nível de interferência da indústria cultural no curso de Pedagogia da UNICENTRO/Guarapuava e as implicações que incidem sobre o processo de formação de professores. O fundamento dessa intenção considerou que a indústria cultural age de forma mais devastadora nesse campo, pois ela atinge os dois componentes básicos à formação: conteúdo e forma, que consistem em pilares sob os quais se sustenta a construção docente. Além disso, a forte influência que a indústria cultural exerce sobre as(os) acadêmicas(os) e futuras(os) docentes, indica que esses sujeitos podem se constituir em veículos de difusão da lógica massificadora no âmbito escolar, potencializando e multiplicando os efeitos da indústria cultural nesse âmbito.

O conceito de indústria cultural foi compreendido em consonância com o conceito de sociedade que, na ótica adorniana, insere-se no contexto de expansão do processo de troca de equivalentes, capaz de promover a ideologização total da sociedade e a socialização fora dos parâmetros do trabalho social – tarefa essa que a indústria cultural cumpre com muita eficiência e que resulta, ainda, na despotencialização da capacidade crítica dos indivíduos.

A atualidade do conceito de indústria cultural pressupõe sua compreensão à luz do desenvolvimento tecnológico, uma vez que o formalismo presente nesse último, segundo Crochík (2003), está mais próximo da barbárie do que da emancipação. Essa possibilidade existe porque o desenvolvimento tecnológico promove ainda mais a capacidade da indústria cultural funcionar como substitutivo da realidade. Ele ainda pode representar uma ameaça à capacidade perceptiva e de concentração ao promover a banalização e a simplificação da cultura, ao mesmo tempo em que amplia o contato dos indivíduos com os objetos culturais e rompe barreiras de tempo e espaço. As novidades tecnológicas aplicadas ao campo da comunicação impressionam por fazerem os indivíduos sentirem que têm a sua disposição uma variedade de escolhas e de que estão em contato com uma diversidade de culturas. No entanto, essa pode ser uma estratégia para se afirmar frente à concorrência, pois, sob o princípio da troca de equivalentes, a diversidade não escapa de ser administrada em função do lucro.

Alguns autores, como Thompson e Bourdieu, discordam do poder integrador e homogeneizador promovido pela socialização crescente da sociedade capitalista

contemporânea. Eles foram mencionados com o objetivo de elucidar como o pensamento antitético ao conceito de indústria cultural adorniano apresenta fragilidades, cujo esclarecimento contribui para reforçar as teses do filósofo frankfurtiano. Os referidos autores preocupam-se com os processos de recepção e acusam Adorno de não tê-lo feito. No entanto, Adorno não objetivava uma teoria da comunicação, mas a de uma sociedade em que a indústria cultural é a expressão máxima da socialização que ela própria promove. Ao destacar o poder totalizador da sociedade administrada, Adorno não descuidou do papel do sujeito que, mesmo imobilizado pelo sistema, concentra a possibilidade de romper com a passividade que o atinge. Esta possibilidade se encontra na forma como ele concebe a sociedade, ou seja, é um conceito mediado e mediador – o que lhe vale escapar da acusação de ter reificado o referido conceito, feita especialmente por Thompson. Esse autor, ao reforçar a existência de diferentes modos presentes na operação ideológica, sem perceber, reconhece e potencializa os efeitos ideológicos das construções simbólicas. Também a leitura que Thompson faz da concepção de ideologia em Adorno e Horkheimer desconsidera a dialética entre verdade e inverdade que é utilizada pelos frankfurtianos. Para eles, a ideologia é verdadeira em si e na sua possibilidade de fugir da falsificação da consciência; no entanto, sua falsidade consiste na tentativa de coincidir com a realidade, negando-a.

Bourdieu, apesar das divergências ao conceito de indústria cultural frankfurtiano, sobretudo no que tange à relação entre o processo de produção e o de recepção das mensagens, reconhece a presença de aspectos inconscientes nos meios de comunicação e a sua configuração veloz que afeta o pensamento. Porém, não critica a absorção da cultura erudita pela indústria cultural, que acaba deformando-a; parece acreditar que a autonomia da cultura erudita não é afetada por esse processo.

A indústria cultural, na perspectiva adorniana, falsifica o sonho da formação porque impede a autorreflexão crítica ao submeter o pensamento às demandas exteriores. Essas, mesmo sendo parte do processo formativo, requerem ponderação, a fim de não supervalorizarem apenas a dimensão adaptativa. É nesse sentido que Adorno enxerga na dimensão autônoma do pensamento a capacidade de vigilância e de manter a tensão entre a realidade e o conceito, para que o pensamento não sucumba aos apelos da realidade ou caia na tentação de se fechar em si mesmo. Em ambos os casos, é possível notar a importância da autorreflexão crítica.

A concepção de que a experiência formativa reivindica o confronto entre o real e o conceito, bem como a constatação de que a filosofia fracassou ao se apegar ao momento

conceitual, acreditando que através dele era possível conciliar pensamento e realidade, levaram Adorno a enxergar na dialética negativa e na teoria estética um caminho no qual a filosofia pode escapar dos apelos identitários, reconhecendo sua culpa e sua má consciência, conforme destaca Türcke (2004, p. 46). Esse mesmo autor (2004, p. 51-52) ressalta que na dialética negativa o tema se manifesta a partir de suas variações e sua explicação excede o ato de identificação.

A obra de arte traduz o encontro da filosofia com a estética e a possibilidade da não identificação. Mesmo comportando a vida empírica em sua substância, opõe-se a ela a partir de sua forma, a partir da qual os antagonismos não resolvidos na realidade retornam.

A dialética negativa e a teoria estética foram discutidas à luz dos escritos produzidos por Adorno e por seus intérpretes, pois, em ambos, os dois conceitos apontam para a possibilidade de resistência. Outras possibilidades também foram elencadas, sendo que, na literatura sobre Teoria Crítica e Educação, os autores sugerem a compreensão do vínculo entre psicanálise e educação, a crítica à semiformação e a compreensão de seus mecanismos de ação no âmbito escolar, a necessidade de fortalecer a autorreflexão crítica e assimilar o passado com esclarecimento, a investigação da racionalidade da dominação através da tecnologia e da mediação que os meios de comunicação exercem no cotidiano dos alunos.

Esse último aspecto, juntamente com a crítica à semiformação e o vínculo entre educação e estética, estiveram entre os mais citados pela literatura sobre Teoria Crítica e Educação. A discussão sobre a presença das novas tecnologias no cotidiano expressa a atualidade da Teoria Crítica e do pensamento de Adorno. Ela se manifesta na análise cuidadosa que os autores fazem dos mecanismos pelos quais as novas tecnologias operam e sobre os efeitos que elas produzem. Ao optarem por tal abordagem, os autores reforçam a importância da negatividade do pensamento e da crítica como antídoto à ausência do esclarecimento que as tecnologias podem promover, especialmente quando aplicados pela indústria cultural. Esse momento de crítica é imprescindível e circunda os demais, inclusive aqueles voltados para o uso e para a elaboração de formas mais educativas em relação ao uso das novas tecnologias.

A literatura sobre Teoria Crítica e Educação destaca a dimensão estética no campo educativo e esta pesquisa buscou somar esforços com aqueles que empreendem tal compreensão. A partir do levantamento de dados, ficaram explicitadas as proporções que a lógica e a estética familiar da indústria cultural assumem no âmbito acadêmico. Elas se manifestam na busca por entretenimento, por objetos culturais que se adequem à lógica do

consumo – o que leva à preferência pela leitura de revistas e de sites, inclusive para o uso em trabalhos acadêmicos – e por seguir caminhos que levem a atalhos, diminuindo o esforço e a angústia, imprescindíveis à formação.

Essas atitudes não são as únicas a revelarem a tendência à heteronomia, uma vez que ela também aparece quando as(os) acadêmicas(os) atribuem um peso significativo a aspectos vinculados ao professor; sejam eles ligados a sua personalidade, à capacidade de interagir com os alunos, à opção metodológica e habilidade para se expressar de maneira clara e objetiva. Nesses dois últimos aspectos, é possível identificar a necessidade de transposição dos conteúdos didáticos, cuja configuração não é o eixo principal de um curso superior, no qual se espera da(os) aluna(os) maior participação e responsabilidade pela sua formação. A fim de amenizar o peso dessa responsabilidade e evitar ao máximo o exercício do pensamento, as(os) acadêmicas(os) tendem a apelar para o formalismo e para o instrumentalismo. Neles, a forma se sobrepõe ao conteúdo e existe para esvaziá-lo e simplificá-lo.

O predomínio do formalismo e do instrumentalismo culmina no apelo a modelos, dinâmicas e estratégias didáticas vazias. Ele também mostra sua face na expectativa de vincular o ensino à realidade, valorizando-se os aspectos contingentes sob o custo de desconsiderar que o distanciamento da realidade, segundo Adorno, é necessário para o desenvolvimento da vida empírica.

A relação entre conteúdo e forma estabelecida pela indústria cultural não afeta apenas a apreciação do juízo estético, mas também o processo de conhecimento. No caso da formação de professores, essa relação é constituinte do ensino e, consequentemente, da Didática que lhe tem como objeto. A relação empobrecida entre conteúdo e forma se revela nessa disciplina quando se solicita que as(os) acadêmicas(os) elaborem e executem planos de aula. Nesse momento, fica clara a pouca disposição ao pensamento, o pouco domínio dos conteúdos gerais (especialmente dos clássicos), assim como o pouco contato com obras literárias e artísticas em geral.

Conteúdo e forma não são os únicos aspectos a serem atingidos pela dicotomia que envolve a lógica semiformativa, pois essa configuração assumida pelo referido par conceitual está diretamente vinculada à dicotomia entre razão e sensibilidade. Dessa forma, a razão afirma seu aspecto instrumental e a sensibilidade não carece de racionalidade e de esforço cognitivo.

Pensando nessas dicotomias, e no quanto elas se constituem em obstáculos ao processo formativo, é que a educação estética foi enfatizada. A defesa dessa instância considerou a relação entre o frouxamente dito e o mal pensado, presente na *Dialética Negativa* (2009), além da ideia, expressa na *Teoria da Semiformação* (2010), de que a formação exige pressupostos.

A expressão rigorosa, segundo Pucci (2004, p. 94-95), requer o esforço para traduzir em conceito e em linguagem o que está adormecido nas coisas. Esse esforço caracteriza-se pela sua negatividade, contrapondo-se à forma na qual as coisas se mostram na sua aparência, dificultando o desnudamento de sua interioridade. O mesmo autor, baseado em Adorno, também lembra que a deficiência dos conceitos e palavras demanda por outros conceitos e palavras.

A obra de arte, na medida em que utiliza a linguagem cifrada, abre possibilidades para a produção de semelhanças e para a experiência mediática, que se realiza a partir do distanciamento e tensão com o objeto que se quer expressar. Ela pressupõe a angústia e o estranhamento da subjetividade em relação ao mundo fenomênico e, assim, reserva a possibilidade de resistir aos apelos totalitários e deformadores da consciência advindos da indústria cultural.

O vínculo da didática à lógica da indústria cultural, ressaltado por Gruschka (2008), fundamenta-se na absolutização da razão instrumental e do conceito – o que explica a condição marginal atribuída à sensibilidade e à arte. Talvez por isso até as propostas que se dedicam a estabelecer uma relação entre as disciplinas encontrem dificuldade, pois lhes falta o componente estético, capaz de promover o processo formativo e de enfrentar as dicotomias.

A experiência estética empobrecida conduz aos artificialismos pedagógicos e às dicotomias; ao contrário delas, o contato com obras artísticas e literárias serve de pressuposto para a formação. O próprio Adorno lembrava a importância dos pressupostos, os quais também são encontrados em todos os objetos culturais que conservam o aspecto formativo. O contato com eles, acompanhado pelo aprimoramento da experiência estética, constitui-se em antídoto contra a dependência de modelos e estratégias didáticas padronizadas e artificializadas, que proclamam a falsa alegria, que é a do comodismo e da heteronomia.

Se a arte é capaz de produzir significados que não se harmonizam com o mundo, o que dizer de um mundo no qual impera a superprodução semiótica, especialmente na forma de imagens?

Pensando nisso, é possível afirmar que o momento atual coloca a necessidade de interpretar as imagens e de discernir a presença ou não do conteúdo e forma artísticos nas mesmas.

O fomento às atividades culturais e artísticas consiste em elemento imprescindível de uma educação crítica e, conforme os pressupostos frankfurtianos, ela implica na contraposição ao conteúdo e formas da indústria cultural. Assim, cabe ao Departamento de Cultura, Departamento do Curso e aos Centros Acadêmicos promoverem parcerias a fim de criar espaços de socialização de obras literárias, musicais, plásticas, cênicas, além de discussões que contribuam para discernir entre a verdadeira obra de arte e os objetos massificados.

Percebe-se que muitas(os) acadêmicas(os) não gostam da cultura erudita porque não a vivenciam em suas práticas culturais, não dispõem de conhecimentos prévios para apreciá-la e compreendê-la, e porque seu caráter provocativo foge dos apelos tranquilizantes da cultura industrial e estimula o esforço reflexivo.

Mais que discutir a inserção ou retirada de disciplinas do currículo a fim de melhorar a qualidade do curso, faz-se necessário pensar na durabilidade dos objetos culturais que lhe conferem característica formativa. Propor uma literatura sustentada nos clássicos como base do curso é uma forma de fortalecer os objetos culturais que conservam o aspecto formativo. Essa tarefa também demanda por um esforço proveniente dos docentes no sentido de ampliar suas experiências com objetos culturais formativos, para além da esfera disciplinar, ou seja, do conteúdo que está diretamente voltado para o curso. A crítica e o aspecto formativo dos objetos culturais não se dissociam de sua beleza, mas conservam tal qualidade, para além de um estado passageiro. Nessa perspectiva, é possível pensar na possibilidade de uma educação emancipatória, pois ela não exclui o prazer e a alegria – ambos passíveis de serem encontrados na cultura que resiste à mercantilização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. *Minima Moralia*: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, G (Org.) *Theodor Adorno: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994, p. 62-75.

_____. O que significa elaborar o passado. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, p. 29-49.

_____. A filosofia e os professores. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 51-74.

_____. Televisão e formação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c, p. 75-95.

_____. Tabus acerca do magistério. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d, p. 97-117.

_____. Educação após Auschwitz. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e, p. 119-138.

_____. Educação – Para quê?. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995f, p. 139-154.

_____. A educação contra a barbárie. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995g, p. 155-168.

_____. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995h, p. 169-185.

_____. Observações sobre o pensamento filosófico. In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Martia Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995i, p. 15-25.

_____. Experiências científicas nos Estados Unidos. In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Martia Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995j, p.137-177.

_____. Crítica cultural e sociedade. In: *Prismas: crítica cultural e sociedade*. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998, p. 7- 27.

_____. A arte é alegre. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N; ZUIN, A. A PUCI, B. (Orgs.). *Teoria Crítica, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 11-18.

_____. *Teoria Estética*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2006.

_____. *Introdução à sociologia*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: UNESP, 2008.

_____. *Dialética negativa*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zaar, 2009.

_____. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, B; ZUIN, A; LASTÓRIA, L.A (Orgs.). *Teoria Crítica e inconformismo*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

ASSOUN, P-L. *A Escola de Frankfurt*. Tradução de Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1991.

BATISTA, M. I. F. C. Indústria Cultural e Ideologia: o primado da heteronomia na configuração das massas. In: PEDROSO, L. A; BERTONI, L. M (Orgs.). *Indústria Cultural e Educação*. Araraquara: JM, 2002, p. 13-28.

BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zaar, 1997.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: *Escritos de Educação*. Tradução de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 39-64.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, 1990, p. 177-229.

COHN, G (Org.). *Theodor Adorno: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.

CORDEIRO, J. F. P; PORFÍRIO, L. C; FILHO, G. S. R. Temas transversais e indústria cultural: as oficinas culturais do I SINCE e as possibilidades de trabalho na escola. In: PEDROSO, L. A; BERTONI, L. M (Orgs.). *Indústria Cultural e Educação*. Araraquara: JM, 2002, p. 29-45.

_____. Indústria cultural, mediação tecnológica e o potencial crítico da arte. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N; ZUIN, A. A PUCCI, B. (Orgs.). *Teoria Crítica, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 147-159.

COSTA, F. Mídia e Educação: sinalizações. In: PEDROSO, L. A; BERTONI, L. M (Orgs.). *Indústria Cultural e Educação*. Araraquara: JM, 2002, p. 47-52.

COSTA, B, C, G. Indústria Cultural: Análise Crítica e suas possibilidades de Revelar ou Ocultar a Realidade. In: Pucci (Org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 2003a, p. 177-197.

_____. Educação dos sentidos: a mediação tecnológica e os efeitos da estetização da realidade. In: PUCCI, B; LASTÓRIA, L. A. C; GUIMARÃES DA COSTA, B. C (Orgs.). *Tecnologia, cultura e formação...ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003b, p. 115-128.

COSTA, B. C. G. Dialética do esclarecimento: a sociedade da sensação e da (dês) informação. In: ZUIN, A; PUCCI, B; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *Ensaio Frankfuriano*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 175-189.

CROCHÍK, J. L. Teoria Crítica e novas tecnologias da educação. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N; ZUIN, A. A PUCI, B. (Orgs.). *Teoria Crítica, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 97-114.

DALBOSCO, C. A. Problemas de atualidade da teoria crítica? Indústria educacional hoje. In: In: DURÃO, F. A; ZUIN, A; VAZ, A. F (Orgs.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 185-198.

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. *Programa da disciplina de Metodologia do Ensino da Arte*, 2009. Arquivo (22KB). Br Office. Org 3.1.

DUARTE, R. Mundo “globalizado” e estetização da vida. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N; ZUIN, A. A PUCI, B. (Orgs.). *Teoria Crítica, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 27-42.

_____. *Teoria Crítica da Indústria Cultural*. Belo Horizonte: UFMG, 2007a.

_____. Reflexões sobre Dialética negativa, estética e educação. In: PUCI, B; GOERGEN, P; FRANCO, R (Orgs.). *Dialética negativa, estética e educação*. Campinas: Alínea, 2007b, p. 17- 30.

DURÃO, F. A. A superprodução semiótica: caracterização e implicações estéticas. In: DURÃO, F. A; ZUIN, A; VAZ, A. F (Orgs.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, p.39-48.

FABIANO, L. H. Bufonices culturais e degradação ética: Adorno na contramão da alegria. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N; ZUIN, A. A PUCI, B. (Orgs.). *Teoria Crítica, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001, p.135-146.

_____. Auschwitz via internet: seis milhões de cadáveres nos contemplam. . In: PUCI, B; LASTÓRIA, L. A. C; GUIMARÃES DA COSTA, B. C (Orgs.). *Tecnologia, cultura e formação...ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 129-140.

_____. Mídia e massificação cultural: utilitarismo estético e dominação ideológica. *Revista Teoria e Prática da Educação da Educação*, v. 7. n. 3, p. 327-333 – set/dez, 2004.

FRANCO, R. O artista como Eremita que sabe o Horário de Partida do Próximo Trem: sobre o conceito de autonomia estética na obra de T. Adorno. In: PUCI, B; GOERGEN, P; FRANCO, R (Orgs.). *Dialética negativa, estética e educação*. Campinas: Alínea, 2007, p. 49-65.

_____. A televisão segundo Adorno: o planejamento industrial do “espírito objetivo”. In: DURÃO, F. A; ZUIN, A; VAZ, A. F (Orgs.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, p.111-122.

GAGNEBIN, J. M. *Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. Sobre as relações entre ética e estética no pensamento de Adorno. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N; ZUIN, A. A; PUCCI, B. (Orgs.). *Teoria Crítica, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 61-74.

_____. O que significa elaborar o passado. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N; ZUIN, A. A; PUCCI, B. (Orgs.). *Teoria Crítica, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 35-44.

GRUSCHKA, A. Escola, Didática e Indústria Cultural. In: DURÃO, F. A; ZUIN, A; VAZ, A. F (Orgs.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, p.173-183.

GUR – ZE' ev, I. A teoria crítica e a possibilidade de uma pedagogia não-repressiva. In: ZUIN, A; PUCCI, B; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *Ensaíos Frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 13-40.

HAMM, C, V. Estética negativa: possibilidades de aplicação. In: PUCCI, B; GOERGEN, P; FRANCO, R (Orgs.). *Dialética negativa, estética e educação*. Campinas: Alínea, 2007, p.31-48.

HARTMANN, H. R. Adorno: arte e utopia. Entre o pessimismo político e o otimismo estético. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N; ZUIN, A. A; PUCCI, B. (Orgs.). *Teoria Crítica, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 75-91.

HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zaar, 1985.

JIMENEZ, M. *O que é Estética*. Tradução de Fulvia M. Moretto. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

LOUREIRO, R; DELLA FONTE, S. S. *Indústria Cultural e educação em tempos pós-modernos*. Campinas: Pairus, 2003.

MAAR, W, L. A centralidade do trabalho social e seus encantos. In: FERREIRA, L (Org.). *A sociologia no horizonte do século XXI*. São Paulo: Boitempo, 1997.

_____. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. In: Pucci (Org.). *Teoria Crítica e Educação*: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 59-81.

_____. A indústria (des)educa(na)cional: um ensaio de aplicação da Teoria Crítica ao Brasil. In: PUCCI, B (Org.). *Teoria Crítica e Educação*: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 139-150.

_____. Educação e experiência em Adorno. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, n.1, p. 63-74, set. 1996.

_____. Adorno, semiformação e educação. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, n.83, p. 459-476, ago. 2003 p. 459-476.

_____. Educação, sujeição e crítica na perspectiva de Adorno. In: DALBOSCO, C. A; TROMBETA, G. L; LONGHI, S. M (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: subjetividade – intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF, 2004, p.165-184.

MEDEIROS de, F. S. F; RAMOS, G. P. O espaço escolar na sociedade tecnológica. In: PEDROSO, L. A; BERTONI, L. M (Orgs.). *Indústria Cultural e Educação*. Araraquara: JM, 2002, p. 219-230.

MEDRANO, E. M de O; VALENTIM. A indústria cultural invade a escola brasileira. In: PEDROSO, L. A; BERTONI, L. M (Orgs.). *Indústria Cultural e Educação*. Araraquara: JM, 2002, p. 75-81.

MORAES, R de A. Mídia e Educação. In: PEDROSO, L. A; BERTONI, L. M (Orgs.). *Indústria Cultural e Educação*. Araraquara: JM, 2002, p. 91-102.

NAPOLITANO, M. Escola e Indústria Cultural: entre o mesmo e o outro. In: PEDROSO, L. A; BERTONI, L. M (Orgs.). *Indústria Cultural e Educação*. Araraquara: JM, 2002, p. 113-127.

NOGUEIRA, M. A. Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N; ZUIN, A. A; PUCCI, B. (Orgs.). *Teoria Crítica, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 185-195.

PALANCA, N. Educação Moderna, Indústria Cultural & Barbárie. In: VAIDERGORN, J; BERTONI, L. M (Orgs.). *Indústria Cultural e Educação*. Araraquara: JM, 2003, p. 133-147.

PUCCI, B; ZUIN, A. A. S. Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico. *Perspectiva*. Florianópolis, n.11, p. 47-65, 1993.

_____. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B (Org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 2003a, p. 11-58.

_____. Indústria Cultural e Educação. In: VAIDERGORN, J; BERTONI, L. M (Orgs.). *Indústria Cultural e Educação*. Araraquara: JM, 2003b, p. 9-29.

_____. Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação. In: ZUIN, A; PUCCI, B; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *Ensaio Frankfortiano*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 89-96.

_____. Estética e alteridade: Beckett, Adorno e a contemporaneidade. In: TREVISAN, A. L; TOMAZETTI, E. M (Orgs.). *Cultura e Alteridade*. Ijuí: Unijuí, 2006, p. 79-99.

_____. Anotações sobre teoria e práxis educativa. In: PUCCI, B; GOERGEN, P; FRANCO, R (Orgs.). *Dialética negativa, estética e educação*. Campinas: Alínea, 2007, p. 141-152.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Educação: pensamento e sensibilidade. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N; ZUIN, A. A; PUCCI, B. (Orgs.). *Teoria Crítica, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 42-60.

_____. Resistindo à Indústria Cultural. In: PEDROSO, L. A; BERTONI, L. M (Orgs.). *Indústria Cultural e Educação*. In: PEDROSO, L. A; BERTONI, L. M (Orgs.). *Indústria Cultural e Educação*. Araraquara: JM, 2002, p. 135-146.

_____. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B (Org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 2003a, p. 121-138.

_____. Para não imobilizar o conceito de Indústria Cultural. In: VAIDERGORN, J; BERTONI, L. M (Orgs.). *Indústria Cultural e Educação*. Araraquara: JM, 2003b, p. 115-122.

_____. A ironia como ato de desvelamento. In: ZUIN, A; PUCCI, B; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *Ensaio Frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004, p.75-87.

SNYDERS, G. *A alegria na escola*. Tradução de Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Capanero. São Paulo: Manoele, 1988.

SOBREIRA, H, G. Indústria cultural, semiformação e educação do educador. In: ZUIN, A; PUCCI, B; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *Ensaio Frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 151-173.

THOMPSON, J, B. *Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TREVISAN, A. L. *Filosofia da Educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: Unijuí, 2000.

TÜRCKE, C. Pronto-socorro para Adorno: fragmentos introdutórios à dialética negativa. In: ZUIN, A; PUCCI, B; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *Ensaio Frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004a, p.41-59.

_____. Sociedade da sensação: a estetização da luta pela existência. In: ZUIN, A; PUCCI, B; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *Ensaio Frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004b, p.61-73.

_____. Hipertexto. In: DURÃO, F. A; ZUIN, A; VAZ, A. F (Orgs.) *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 29-38.

_____. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Tradução de Antônio Zuin [et al.]. Campinas: Unicamp, 2010.

VALENTIN, L.M. S; CUTÚ, A. M. Da criação à produção e da fruição ao consumo musical: a padronização de elementos estéticos pela indústria cultural. In: VAIDERGORN, J; BERTONI, L. M (Orgs.). *Indústria Cultural e Educação*. Araraquara: JM, 2003, p.81-98.

ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; OLIVEIRA, N, R. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, vozes, 1999.

ZUIN, A, A, S. *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Seduções e simulacros – Considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação. In: PUCCI, B (Org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 2003a, p. 151-176.

_____. A sociedade do espetáculo e o simulacro da experiência formativa. In: PUCCI, B; LASTÓRIA, L. A. C; GUIMARÃES DA COSTA, B. C (Orgs.). *Tecnologia, cultura e formação...ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003b, p. 141-156.

ANEXOS

Questionário

Idade:

Sexo: F() M()

Série:

Renda familiar:

1. Você assiste à televisão todos os dias? Qual a média semanal em você normalmente assiste à TV? Quais programas e por quê?
2. Na sua casa tem TV a cabo? Caso a resposta seja afirmativa, quais programas você assiste?
3. Você tem MP3? Costuma usá-lo com que frequência e para quê?
4. Além de usar o celular para fazer ligações, que outras funções do aparelho você utiliza?
5. Você acessa à internet com que frequência durante a semana? Que tipo de site acessa? O que gosta de ver na internet?
6. Quanto tempo você dedica à leitura durante a semana?
7. Além das leituras indicadas pelas(os) professoras(es), quais as outras leituras você faz?
8. Qual critério você utiliza para avaliar uma boa leitura?
9. Durante o Curso de Pedagogia, quantos livros você leu integralmente? Se isso aconteceu, foi por interesse próprio ou devido à exigência?
10. Você assiste a filmes com que frequência?
11. Que critério utiliza para a escolha de um filme? Obs: caso escolha mais de uma alternativa, enumere por ordem de preferência.
 - () Atores
 - () Gênero. Ex: drama, comédia, romance.
 - () Diretores
 - () Lançamentos
 - () A referência de alguém conhecido
 - () A trilha sonora
 - () A sinopse do filme
 - () A propaganda do filme e o cartaz
 - () As informações divulgadas nos meios de comunicação
12. Você ouve música com frequência? Ouve pelo rádio ou através de outros aparelhos?

13. O que faz com que você goste de uma música?
14. Qual é o seu estilo musical preferido? E cantor(a) preferido(a)?
15. Você já foi ao teatro ou concerto musical?
16. Você conhece ou já ouviu música clássica? Caso a resposta seja positiva, escreva o nome do compositor e da obra.
17. Na sua opinião, quais são as características que definem um(a) bom(a) professor(a)?
18. Na sua opinião, qual (quais) elemento(s) facilita(m) a compreensão da matéria?
19. O que você entende por uma boa formação?

APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS EM CADA TURMA

Turma 1: 21 questionários

Idade: 3 – dezessete a vinte e um anos; 7 – vinte e dois a trinta anos; 6 – trinta e um a quarenta anos; 2 – quarenta e um a cinquenta anos; 3 – não.

Renda: 10 – não responderam; 1 – um salário; 1 – um salário e meio; 2 – quase dois salários; 1 – dois salários e meio; 1 – três salários; 5 – três salários e meio.

Questão 1:

7 – raramente; 9 – sim, todos os dias; 1 – quase todos os dias; 4 – só nos finais de semana, para se divertir. Entre os que assistem com mais frequência (todos ou quase todos os dias) 4 têm entre vinte em um e vinte e quatro anos, 4 entre 29 e quarenta anos e 2 não responderam.

Programas: 9 – jornal (mais citado entre aqueles que assistem com menos regularidade); 5 – novelas; 4 – filmes; 2 – todos programas; 1 – futebol.

Questão 2

16 – não possuem 5 – possuem.

TNT – 2 ; vários, HBO, Discovery, Warners (seriados), Fox (seriados) – 1.

Questão 3

16 – não possuem; 5 – possuem. Deste total, apenas três especificaram a frequência, respondendo que utilizam regularmente.

Funções: ouvir música é a função apontada em todas as respostas. Apenas duas respostas mencionaram o uso do aparelho como pen-drive.

Questão 4

21 – possuem.

4 – apenas para fazer ligações (estão na faixa etária dos 30 anos); 6 – apenas 1 função; 5 – duas funções; 6 – três ou mais funções.

Despertador – 10; mensagem – 8; ouvir música, câmera, calendário e calculadora – 3; agenda e relógio – 2; jogos – 1.

Questão 5

16 – diariamente; 3 – às vezes; 2 – acessam uma vez por semana.

Sites acessados: E-mail (5 vezes); pesquisa (4 vezes); notícias, diversos, Orkut e sites para fazer trabalhos acadêmicos e Google (3 vezes); sites sobre educação, artigos científicos e MSN (2 vezes). Citados uma vez: jornais, sites educativos, Youtube, curiosidades, sites de relacionamentos, informativos, entretenimento.

Questão 6

8 – até sete horas semanais, sendo que um questionário mencionou uma hora semanal e três, duas horas semanais; 2 – responderam quase todos os dias; 2 – somente na Universidade; 2 – pouco; 3 – nenhum; 1 – três vezes por semana; 1 – finais de semana; 2 – não especificaram.

Relação entre o tempo dedicado à leitura e aquele em que se assiste televisão e acessa à internet – situações que chamam a atenção:

1. Acessa diariamente à internet (MSN, Orkut, notícias e pesquisas), mas lê apenas duas horas por semana.
 2. Assiste televisão todos os dias e lê apenas duas horas por semana.
 3. Assiste televisão e acessa à internet diariamente (Email e Orkut), mas lê apenas na Universidade.
 4. Assiste diariamente aos jornais, acessa à internet com a mesma frequência (sites de curiosidades bate-papo, notícias e pesquisas) e lê apenas na Universidade.
 5. Assiste televisão e acessa à internet diariamente (sites de entretenimento e para trabalhos acadêmicos) e não dedica nenhum tempo durante a semana para fazer leituras.
 6. Acessa à internet (tudo) e assiste televisão todos os dias e lê três vezes por semana (sem especificar o número de horas).
 7. Assiste televisão e acessa à internet diariamente e lê apenas uma hora por semana.
 8. Assiste televisão aos finais de semana e acessa à internet diariamente (diversos sites) e lê aproximadamente uma hora por dia.
 9. Assiste televisão todos os dias, acessa à internet uma vez por semana e não dedica nenhum tempo para a leitura.
 10. Assiste televisão duas vezes por semana, acessa à internet três vezes por semana e lê pouco.
 11. Assiste televisão quase todos os dias e acessa à internet diariamente (para pesquisas e sites de humor), não têm ideia de quanto lê.
- 7 – vinte a vinte e quatro anos; 3 – vinte e nove a quarenta e três anos; 1 – não respondeu.

Questão 7

Jornais – 5; revistas- 4; nenhuma – 4; literatura – 3; romances, religião e Revista Nova Escola – 2; sites, qualquer uma que seja interessante, outros livros, literatura infantil, informativas – 1.

Questão 8

Conteúdo/assunto – 11; quando há compreensão – 4; autor – 3; aquela que é bem escrita e a linguagem de fácil entendimento – 2; gênero, indicação de bons autores, criticidade, envolvimento.

Questão 9

1 – um livro (assiste televisão todos os dias); 1 – dois livros (assiste TV e acessa à internet diariamente); 1 – três livros; 1 – quatro livros; 1 – cinco livros; 1 – seis livros; 4 – dez livros; 1 – doze livros; 2 – quinze livros; 2 – não lembram; 2 – não responderam; 3 – só especificaram o motivo; 1 – nenhum.

9 – exigência; 7 – interesse e exigência; 4 – não especificaram; 1 – interesse.

Questão 10

12 – frequentemente (sete desse total, responderam que assistem uma vez por semana); 6 – raramente; 3 – às vezes

Questão 11

13 – gênero; 4 – sinopse; 1 - não respondeu; 3 - anularam as respostas, pois assinalaram vários itens ao invés de fazer a correspondência.

Obs: nesta questão, em todas as turmas, foram considerados apenas os aspectos mencionados como primeiro critério de referência, pois muitos questionários não fizeram a correspondência entre os itens.

Questão 12

15 – frequentemente; 5 – não ouvem; 1 – às vezes.

O rádio foi mencionado 7 vezes; o computador 5; o MP3 4; outros aparelhos 3; CD 2; DVD 1 vez.

Questão 13

12 – a letra, (sendo que em cinco respostas veio acompanhada de outros aspectos); 5 – melodia; 4 – ritmo; 3 – não responderam; 2 – a música que marca um determinado momento da vida; 1 - a música que descontrai; 1 – estilo

Questão 14

Sertanejo – 9; pop – 5; romântico e gospel – 3; diversos e dance 2 vezes.

Citados apenas 1 vez: MPB, Blues, jazz, 2 não responderam.

Questão 15

8- foram ao teatro e ao concerto; 5 - foram ao teatro; 8 - não foram nem ao teatro nem ao concerto.

Questão 16

5 – não ouviram e não conhecem música clássica; 10 – ouviram, porém não citaram o nome do compositor e da obra; 3 – mencionaram apenas o nome do compositor; 2 – não responderam; 1 – mencionou autor e obra e disse que gosta de música clássica.

Questão 17

Domínio de conteúdo – 10; aspectos relacionados à personalidade do professor – 6; clareza ao “passar” o conteúdo – 5; interação entre professor/aluno, domínio de classe, “prender” a atenção do aluno – 3; organização, ética, responsável, comprometido, respeitar as diferenças étnicas, gostar do que faz, relação teoria/prática, formação e métodos de ensino – 1.

Questão 18

Explicação clara, objetiva e acessível – 13; metodologia/métodos de ensino – 4; relação teoria/prática – 3; gostar do que faz – 2; recursos didáticos – 2.

Citados apenas 1 vez: domínio de turma, capacidade de “prender” a atenção dos alunos, respeitar os conhecimentos prévios dos alunos, interesse do aluno.

Questão 19

Aquela que prepara para atuar, para trabalhar – 6; formação continuada – 3; domínio dos conteúdos do curso – 2.

Citados apenas 1 vez: que prepara para enfrentar os desafios, que prepara para transformar a realidade, aquela que tem um bom currículo, visão crítica e ampliada das coisas, bons fundamentos teóricos. Outros aspectos que recaem sobre a atitude da(o) acadêmica(o) em relação ao curso: vontade e interesse, fazer muitas leituras e ter interesse e dedicação pelo curso – citados uma vez cada.

Turma 2: 31 questionários

Idade: 14 – dezessete a vinte e um anos; 8 – vinte e dois a trinta anos; 4 – trinta e um a quarenta anos; 5 – não responderam.

Renda: 9 – não responderam; 3 – um salário; 1 – um salário e meio; 3 – pouco mais de um salário; 7 – dois salários; 5 – três salários; 1 – quatro salários; 2 – sete salários.

Questão 1

12 – assistem televisão todos os dias; 3 – quase todos os dias, sendo que nesses dois grupos, treze encontram-se na faixa etária de dezessete a vinte e um anos; 11 – assistem até três vezes por semana e/ou final de semana, sendo que três especificaram que não dispõem de mais tempo para assistir; 2 – às vezes; 1 – raramente; 2 – não responderam.

Programas: jornal – 17 (sendo que apenas duas respostas justificaram o motivo que consiste em estar informado); novelas – 12; filmes – 10; programas de variedades, de auditório, de humor e entretenimento foram citados - 2; programas de esporte, educativos, o “Fantástico”, os seriados, o “Globo Repórter”, o “Super Pop”, o “Toma lá da cá” e “A grande Família” – 1; 3 não responderam.

Questão 2

25 – não possuem; 6 – possuem.

Programas e canais mais assistidos: telejornais – 3; TNT e filmes – 2; TV Escola, Discovery e WB (1 vez cada um).

Questão 3

16 - não; 15 – sim.

5 – utilizam raramente; 10 – frequentemente.

5 – ouvir música no ônibus, quando estão lendo, fazendo os trabalhos da Universidade ou durante a caminhada; 3 – para transportar arquivos acadêmicos e do trabalho, para gravar aulas; 2 – não especificaram.

Questão 4

28 – possuem; 3 – não possuem

2 – para fazer ligações; 9 – apenas uma função além de fazer ligações; 6 – duas funções; 11 – três ou mais funções

Mandar mensagens – 11; despertador e câmera – 8; calculadora – 6; filmar, jogar, ouvir música – 5; internet – 4; gravar aulas, todas as funções, calendário e agenda – 1.

Questão 5

11 – diariamente; 8 – todos os dias; 5 - às vezes; 3 – duas vezes por semana; 4 – três ou quatro vezes por semana

Sites: Educação – 11; Orkut – 10; Google – 9; E-mail – 8; notícias e sites de pesquisa – 6; sites para fazer trabalhos acadêmicos - 4 vezes; MSN, sites de informação e vídeos - 3; moda, sites de relacionamento, de música, religião, curiosidades, filmes e sites educativos – 2; piadas, Youtube, diversão, saúde, horóscopo, concurso de poesias, sobre todos os assuntos e sobre Michael Jackson - 1

Questão 6

Até sete horas semanais – 13 (sendo que deste total, apenas um lê sete horas semanais e três leem entre uma ou duas horas semanais; os demais leem entre três e seis horas semanais); oito a quatorze horas semanais – 3; quinze a vinte e uma horas por semana – 5; muito pouco

tempo – 4; todos os dias e/ou noites – 3; algumas horas – 1; quase todos os dias – 1; mais de vinte e uma horas por semana – 1.

Relação entre o tempo dedicado à leitura e aquele em que se assiste à televisão e acessa à internet – situações que chamam a atenção:

1. Assiste televisão todos os dias, acessa à internet três a quatro vezes por semana (sites de pesquisa, relacionamentos e curiosidades), mas lê muito pouco.
2. Assiste televisão todos os dias, acessa à internet uma ou duas vezes por semana e lê muito pouco.
3. Repete a situação anterior.
4. Lê seis a sete horas semanais, porém esse tempo é inferior ao que passa assistindo televisão (dez a doze horas semanais) e acessando à internet (1 hora por dia).
5. Assiste televisão todos os dias e acessa à internet quase todos os dias, mas lê apenas uma hora por semana.
6. Acessa à internet e assiste televisão todos os dias (inclusive a Sessão da Tarde), mas lê no máximo duas horas por semana.
7. Assiste TV entre duas a três horas diariamente e lê apenas uma hora por dia.
8. Assiste três a quatro vezes por semana à televisão e acessa à internet diariamente (inclusive sites de curiosidades), no entanto, lê aproximadamente três horas por semana.
9. Assiste à televisão quase todos os dias e acessa diariamente à internet (Orkut e MSN), mas lê muito pouco tempo.
10. Assiste à televisão quase todos os dias e acessa à internet diariamente (sites educativos, informações, horóscopo, vídeos de música e terror); no entanto, lê entre três a quatro horas por semana.
11. Assiste à televisão duas a três horas por dia, acessa à internet diariamente (inclusive filmes, vídeos e vídeos), mas lê duas horas por dia.
12. Assiste à televisão diariamente, mas dedica apenas uma hora por dia para a leitura.
13. Assiste à televisão e acessa à internet diariamente e lê algumas horas; o que talvez represente um tempo significativo, mas, ao que tudo indica, esse tempo inclui a leitura de sites: “Todos os dias. Acesso vários sites; notícias, diversão. O que eu mais gosto de ver na internet é acessar os sites de relacionamento (Orkut e MSN)”.

Questão 7

Revistas – 12; jornais e romances – 7; Bíblia e livros sobre religião – 6; livros referentes ao curso e outros livros sem especificação e apenas os livros indicados pelos professores – 3;

sites, livros de reflexão, de história de vida, de terror, ficção, livros de Psicologia e Filosofia e sobre música – 1; não respondeu; não gosta de ler – 1.

Questão 8

A utilidade, o atendimento a uma necessidade, a ligação com a vida e a prática apareceram – 9; a clareza, a objetividade e a compreensibilidade da linguagem – 8; o autor e o tema – 6; o conteúdo e a forma – 5; a capa do livro – 1; se o livro é divertido – 1; aspectos relacionados com a prática da leitura – 3.

Questão 9

2 – dois livros; 3 – três livros; 5 – quatro livros; 2 – seis livros; 5 – oito livros; 2 – dez livros; 1 – dezesseis livros; 1 – vinte; 1 – vários livros; 1 – não especificou o número, mas foi por exigência.

Interesse – 1; exigência – 12; interesse e exigência – 12; não especificaram o motivo – 6.

Questão 10

18 - assistem a filmes com frequência; 3 - assistem às vezes (sendo que uma resposta mencionou que assiste apenas quando são temas e conteúdos proveitosos com o cotidiano e a vida acadêmica); 10 - raramente ou dificilmente.

Questão 11

17 – gênero; 5 – referência de alguém conhecido; 3 – sinopse; 1 – diretores, lançamentos, atores e a propaganda; 2 – não responderam.

Questão 12

Com frequência – 29; raramente – 2.

Meios: 5 – ouvem só pelo rádio e os demais através do rádio e de outros aparelhos.

Questão 13

Letra - 15 vezes (em sete respostas, ela veio acompanhada por outros aspectos); ritmo – 9 (em duas delas veio acompanhado da melodia); gênero – 6; não respondeu – 1.

Outras respostas: a música que “faz relaxar” (6 vezes mencionada), que “faz lembrar” (6 vezes mencionada); cantores (4 vezes)

Questão 14

7 – gospel; 5 - pop rock e sertaneja; 4 - romântica e MPB; 3 - pop e vários estilos; 1 – lírico; 1 – sem preferência; 1 - não respondeu.

Questão 15

14 – não; 12 – sim; 5 – apenas ao teatro.

Questão 16

13 - nunca ouviram música clássica; 10 - já ouviram, mas não lembram o nome do autor e da obra; 4 - ouviram e mencionaram apenas o nome do compositor; 3 - ouviram e citaram o nome do compositor e da obra, grafados incorretamente; foram os seguintes compositores: Beethoven, Chopin e Tchaikovsky; 1 - não respondeu.

Questão 17

12 – linguagem, explicação clara e compreensível; 9 – aspectos relacionados à personalidade do professor; 5 – domínio de conteúdo, metodologia; 2 – didática e dedicação; 1 – competência, autoridade, preocupação com o ensino/aprendizagem, formação.

Questão 18

25 vezes – explicação clara; 6 – debates; 6 – metodologia; 2 – vídeos, conteúdo relacionado à prática e com exemplificações; 1 – pesquisa e formação.

Questão 19

Abertura para novas aprendizagens, atualização e aperfeiçoamento – 8; que capacita para agir e desempenhar sua função com segurança – 7; que relaciona a teoria com a prática – 3; não responderam – 6; depende de bons professores e de uma boa Universidade – 2; quando o acadêmico tem uma boa bagagem de conhecimentos – 3; que ajuda a pensar – 1; o aproveitamento e o envolvimento do acadêmico com o curso - 1.

Turma 3: 21 questionários

Idade: 12 – dezessete a vinte e um anos; 6 - vinte e dois a trinta anos; 1 – trinta a quarenta anos; 2 – não responderam.

Renda: a maioria (13) não respondeu o item sobre a renda. Dois salários – 2; três salários e meio – 2; um salário e meio – 1; dois salários e meio – 1; três salários – 1; quatro salários – 1.

Questão 1

9 – todos os dias (sendo que desse total seis acadêmicas(os) têm entre dezoito e vinte e quatro anos e três têm entre vinte e seis e vinte e oito anos); 9 – três vezes por semana e/ou final de semana; 3 – não assistem com frequência.

Programas: jornal – 7; “Fantástico” – 7; filmes - 2; comédia, entretenimento, documentário, “Casos de família”, “Quinta Categoria”, MTV, debates – 1.

Questão 2

2 – possuem; 18 – não possuem; 1 – não respondeu.

TV Educativa e filmes – 1; não tem tempo para assistir – 1.

Questão 3

16 – não possuem; 5 – possuem, sendo que três mencionaram que utilizam para ouvir música; 2 não especificaram; 1 mencionou jogos e outra mensagem.

Questão 4

3 - não possuem; 18 – possuem.

5 – utilizam apenas uma função; 2 – utilizam apenas duas funções; 6 – utilizam três ou mais funções; 5 – não responderam.

Mensagem 4 vezes; internet 3 vezes; gravação de voz e vídeos 2 vezes, jogar e assistir TV 1 vez.

Questão 5

15 – diariamente; 5 – raramente; 1 - às vezes

Sites: pesquisa (5 vezes); sites sobre educação (4 vezes); vários/outros sites (3 vezes); MSN e Orkut (2 vezes); acessam a internet para fazer trabalhos acadêmicos (2 vezes). Citados apenas uma vez: filmes, notícias, Dia-a-Dia Educação, informações, E-mail, esporte e Revista Nova Escola, Google e sites de relacionamentos.

Questão 6

7 - até sete horas por semana (sendo que dois leem até duas horas e o restante quatro horas); 5 - finais de semana; 2 - oito a quatorze horas semanais; 2 - não responderam; 2 – leem muito pouco ou quase nada; 1 - lê quando pode; 1 - quase todos os dias; 1 - um bom tempo

Relação entre o tempo dedicado à leitura e aquele em que se assiste à televisão e acessa à internet – situações que chamam a atenção:

1. Assiste televisão três vezes por semana e acessa à internet diariamente (para fazer trabalhos e para “navegar”) e lê quase todos os dias (não especificou o número de horas semanais).
2. Acessa à internet e assiste televisão todos os dias (Programas: “Casos de Família”, “Quinta Categoria”, MTV debate e Furo MTV), no entanto lê apenas algumas horas no final de semana.
3. Assiste televisão e acessa à internet diariamente e respondeu que não lê “nada”.
4. Assiste televisão nos finais de semana e acessa à internet diariamente, mas lê apenas aos sábados.
5. Assiste televisão e acessa à internet diariamente; no entanto, lê apenas nos finais de semana.
6. Assiste televisão diariamente, mas não acessa à internet com a mesma frequência; no entanto, lê muito pouco.

7. Assiste televisão todos os dias (inclusive novelas e outros programas de entretenimento), não acessa à internet diariamente e lê apenas duas horas por semana.

8. Apresenta uma quantia razoável de leitura semanal, mas acessa à internet diariamente, sendo que as respostas às questões de número sete e nove indicam a leituras de sites. Na questão de número sete respondeu que não faz nenhuma leitura além das indicadas pelas(os) professoras(es). Na questão de número nove, não especificou o número de livros que leu durante o curso – apenas mencionou que foi por exigência.

9. Repete a situação anterior

Nesses nove casos, 6 – dezoito a vinte e quatro anos; 3 – vinte e seis a vinte e oito anos.

Questão 7

6 – jornal; 6- revistas; 4 – romances; 3 – nenhuma; 2 – livros de histórias; 2 – não responderam; 2 – outros livros; 1 – sites e livros de autoajuda.

Questão 8

6 – interpretação; 5 – conteúdo; 3 – clareza; 3 - o autor; 3- que trazem lições de vida ou contribuam para a vida; aspectos relacionados com a prática da leitura – 9.

Questão 9

2 - um livro; 2 - dois livros; 1 - três livros; 2 - quatro livros; 2 - cinco livros; 6 - vários livros; 6 não especificaram o número, apenas o motivo.

11 – exigência; 2 – não especificaram o motivo; 4 – interesse; 4 – interesse e exigência.

Questão 10

14 – frequentemente; 5 – às vezes; 2 – quando passa na sala de aula.

Questão 11

gênero – 8; lançamentos – 5; respostas anuladas – 8 (ao invés de fazerem a correspondência assinalaram as respostas).

Questão 12

17 - ouvem frequentemente; 4 - não ouvem frequentemente

O rádio foi citado 12 vezes, sendo que em cinco delas veio desacompanhado de outras formas de ouvir música; 7 responderam que ouvem por outros aparelhos; 3 pelo computador; 2 pelo celular; 1 pelo MP3 (informação essa que fica desconstruída diante das respostas da questão referente ao uso do MP3).

Questão 13

Letra – 12; ritmo – 3; 1 – depende do momento; 1 – a música que faz relaxar, o cantor, a melodia; 2 – não responderam.

Questão 14

7 – sertanejo; 6 – sem preferência; 3 – romântica e rock; 2 – gospel; 2 – não responderam; música gregoriana; pagode; depende do momento – 1.

Questão 15

10 – não foram ao teatro e ao concerto; 6 – foram ao teatro e ao concerto; 4 – foram apenas ao teatro; 1 – foi apenas ao concerto

Questão 16

10 – não ouviram e nem conhecem música clássica; 7 – ouviram, mas não mencionaram nem o nome do compositor nem da obra; 3 – ouviram e citaram apenas o nome do compositor; 1 – não respondeu

Questão 17

Aspectos relacionados à personalidade do professor – 8; dedicação – 4; interação entre professor e aluno/dialogicidade – 4; métodos – 3; comprometimento; domínio de conteúdo; companheirismo; que desperta o interesse do aluno – 2; capacidade; responsabilidade, respeito; vocação; domínio de sala e ética – 1.

Questão 18

12 – explicação do professor; 5 – dinâmicas/brincadeiras/atividades diversificadas; 3 – métodos; 1 – audiovisuais, domínio de conteúdo, criatividade do(a) professor(a), gostar do professor(a) e da matéria.

Questão 19

5 – qualificação/competência; 4 – aproveitamento adequado; 3 – formação continuada; 3 – não responderam; 2 – dedicação e qualidade da instituição; 1 – formação ampla, ética, vocação.

Turma 4: 36 questionários

Idade: 7 – dezessete a vinte e um anos; 17 – vinte e dois a trinta anos; 7 – trinta e um a quarenta anos; 2 – quarenta e um a cinquenta anos; 3 – não responderam.

Renda: 1 – inferior a um salário; 1 – um salário; 1 – um salário e meio; 4 – dois salários; 2 – dois salários e meio; 1 – três salários; 3 – três salários e meio; 2 – quatro salários; 1 – quatro salários e meio; 5 – cinco salários; 4 – cinco salários e meio; 11 – não responderam.

Questão 1

23 – raramente; 8 – diariamente; 5 – quase todos os dias (sendo que 9 estão na faixa etária dos vinte e seis a trinta e nove anos e 4 entre dezenove e vinte e dois anos).

Programas: jornal – 15; filmes – 6; humor – 3; 2 - Domingão do Faustão” (por falta de opção); 2 - “Fantástico”; 2 - “Altas Horas”; 2 - “Programa do Jô”; 1 - esportes, programas de entretenimento, reportagens, “Ídolos”.

Questão 2

26 – não possuem; 10 – possuem, sendo que apenas cinco deles especificaram a renda; 4 – renda de quatro salários e meio; 1 – três salários.

Programas e canais: filmes – 4; documentários – 2; TNT – 2; Discovery Kids, CNT, Esport TV, Fox, “CQC” - 1.

Questão 3

24 – não possuem; 12 – possuem (quatro usam com regularidade; quatro não especificaram a frequência; duas usam às vezes e duas não usam); 8 – ouvir música; 3 – pen-drive.

Questão 4

33 – possuem; 2 – não possuem; 1 – não respondeu.

Funções: 12 utilizam três ou mais funções; 3 apenas duas; 10 apenas uma (além de fazer ligações); 8 nenhuma.

Despertador – 15; mensagem – 12; ouvir música – 7; câmera – 6; jogos – 5; calendário – 3; internet – 2; agenda/lembretes, relógio e Bluetooth – 1.

Questão 5

27 – diariamente (dois deles por motivo de trabalho); 3 – raramente; 1 – para fazer trabalhos acadêmicos; 5 – uma ou duas vezes por semana.

Sites: E-mail – 12; Orkut – 11; pesquisa – 10; para fazer trabalhos escolares – 10; MSN e notícias – 8; Google – 5; artigos científicos, entretenimento e sites de relacionamento – 4; músicas – 3; sites sobre educação e outros/vários – 2; filmes, site da UNICENTRO, sites de busca, humor, vídeos, esporte e curiosidades, concurso público – 1.

Questão 6

15 – até sete horas semanais (sendo que cinco desse total leem em média duas horas ou duas horas e meia por semana); 3 - oito a quatorze horas semanais; 5 - três a quatro vezes por semana; 4 - para fazer trabalhos da faculdade; 2 – sempre; 2 - todos os dias; 1 - algumas horas; 1 - não respondeu; 3 - pouco ou quase nada.

Relação entre o tempo dedicado à leitura e aquele em que se assiste à televisão e acessa à internet – situações que chamam a atenção:

1. Assiste televisão todos os dias (inclusive o programa “Ídolos”, seu preferido), acessa à internet com a mesma frequência, no entanto, lê apenas três vezes por semana (sem especificar o número de horas).
 2. Assiste televisão quase todos os dias (cinco vezes por semana), acessa à internet quatro vezes por semana (sites de pesquisa e de relacionamento); no entanto, lê apenas 3 vezes por semana (sem especificar o número de horas).
 3. Apesar de assistir televisão apenas nos finais de semana, a acadêmica acessa à internet diariamente (pesquisas, Orkut e MSN), mas lê pouco.
 4. Assiste televisão quase todos os dias (três a cinco dias por semana), acessa à internet diariamente (entretenimento, notícias, esportes e músicas) e lê três vezes por semana (sem especificar a carga horária).
 5. Há uma desproporção entre o acesso diário à internet (sites de relacionamento e de pesquisa) e a leitura realizada apenas quando é preciso estudar (fazer trabalhos).
 6. Assiste televisão todos os dias, acessa à internet duas vezes por semana (Google, MSN e Orkut) e lê entre quinze e trinta minutos por dia.
 7. Assiste televisão e acessa à internet todos os dias (notícias, Orkut, MSN) e lê pouco (quase nada, conforme suas palavras).
 8. Assiste televisão e acessa à internet todos os dias (vê tudo), mas lê muito pouco.
 9. Assiste televisão todos os dias, acessa à internet para fins de trabalhos acadêmicos e Orkut, lê uma hora por dia.
 10. Assiste televisão aos finais de semana, acessa à internet três vezes por semana e lê conforme a necessidade.
 11. Acessa à internet diariamente (notícias, humor, sites de relacionamentos) e lê duas horas por semana.
 12. Assiste televisão três vezes por semana, acessa à internet diariamente (Email, Orkut, MSN e para fazer trabalhos escolares), no entanto, lê apenas trinta minutos por dia.
- 7 – vinte e seis a trinta e dois anos; 4 – dezenove e vinte e um, 1 – não respondeu.

Questão 7

7 – Jornal e livros na área da educação (indivíduos com uma boa média semanal de leitura e preocupação com o projeto de pesquisa e/ou TCC); 6 – nenhuma, sendo que quatro indivíduos desse grupo assistem televisão e/ou acessam internet todos os dias (sites de relacionamento); 4 – literatura; 3 – romances e livros religiosos; 2 – notícias e ficção; 1 –

livros sobre música, diversos livros, internet, leituras de conteúdo filosófico, social e histórico e crônicas.

Questão 8

Relevância – 5; que é interessante – 4; que contribui para a minha vida – 4; que é clara e compreensível – 4; autor – 3; não especificaram – 3; valor cultural – 3 (citado por acadêmicas(os) com o hábito de leitura); que é envolvente e prazerosa – 3; tema – 1; que agrega conhecimento -1; informativa -1; sinopse -1; que contribui para a formação – 1; critérios que se relacionam com a prática da leitura –3.

Questão 9

Um livro – 1; dois livros – 1; três livros – 1; quatro livros – 5; cinco livros - 4; sete livros – 1; oito livros – 4; nove livros – 2; dez livros – 5; quinze livros – 1; alguns/vários – 3; poucos – 1; nenhum – 2; não lembram – 4; não respondeu – 1.

19 – interesse e exigência; 10 – exigência; 7 – não especificaram e/ou não responderam.

Questão 10

17 – raramente; 15 – frequentemente; 3 – às vezes; 1 – não respondeu.

Questão 11

Gênero – 15; referência de alguém conhecido – 7; sinopse – 6; atores, lançamento, anularam – 2; informações divulgadas nos meios de comunicação, não responderam – 1.

Questão 12

26 – frequentemente; 8 - pouca frequência; 2 - não responderam.

Aparelhos: 20 - rádio; 6 - CD; 5 - computador e outros aparelhos; 4 - MP3, DVD; 4 - não especificaram; 1 – celular.

Questão 13

Letra – 20 (sendo que em doze vezes veio acompanhada de outros aspectos); melodia - 6; ritmo – 6; estilo e gênero - 4 vezes; qualidade da música – 1; momento e personalidade – 2; sensações - 4, dentre elas: a que ajuda a meditar e descansar; “Aquele que toca meu coração ou que me deixa mais feliz”; “É como se estivesse sempre em companhia de pessoas que gosto”; “Música=humor. Música faz parte da minha vida, sempre cantei em festivais e participei de corais”.

Outras respostas: “eu toco violão”; “Ouço desde criança e sou músico” -1.

Questão 14

MPB - 11 vezes; sertanejo – 10; vários – 7; rock – 6; pop – 4; gauchesca, gospel e romântica – 3; rock internacional – 2; não responderam – 2; clássica, pagode e axé – 1.

Questão 15

20 – foram ao teatro e ao concerto; 12 – não foram; 3 – teatro; 1 – não respondeu.

Questão 16

12 – sim, mas não lembram o nome do autor e da obra; 11 – não; 8 – sim, mas não mencionaram o nome da obra (apenas do compositor); 2 – não responderam; 2 – citaram o intérprete Richard Clayderman como autor de música clássica; 1 – sim, mencionou o nome do compositor e da obra.

Questão 17

Domínio de conteúdo – 12; interação entre professor e aluno/dialogicidade – 10; explicação clara, simples e agradável – 7; conhecimento – 6; didática – 5; atualização e formação continuada, responsabilidade, comprometimento e dedicação – 4; intelectualidade e experiência – 2; não responderam – 2; aspectos relacionados à personalidade do professor – 3; pesquisador, ético, exigente – 1.

Questão 18

A explicação do professor (a linguagem que ele utiliza) – 16; domínio de conteúdo – 6; a leitura – 4; boa relação e interação entre professores e alunos – 4; a didática – 4; um bom texto – 3 (pelo contexto dos questionários, referem-se àqueles compreensíveis de linguagem clara e acessível); o professor – 2; a metodologia, os recursos audiovisuais, as aulas e conteúdos dinâmicos, os trabalhos, as atividades em grupo, a atenção, o interesse pessoal, a pesquisa, o gostar da matéria e do professor – 1.

Questão 19

Formação continuada e atualização – 8; voltada para a prática – 7; saber aplicar os conhecimentos e resolver problemas – 4; capacidade para assumir a profissão – 3; o esforço e o estudo por parte do aluno – 7; pesquisa – 2; desempenho estudantil – 3; “A autonomia de trabalho e de raciocínio, advinda de uma visão reflexiva e crítica”. “Ter aproveitamento integral do curso e buscar mais em livros, com pessoas mais experientes”. “Quando se aprende pelo menos 50% do que foi oferecido durante o curso”.

Turma 5: 30 questionários

Idade: 12 – dezessete a vinte e um; 8 – vinte e dois a trinta anos; 5 – trinta e um a quarenta anos; 1 – quarenta e um e cinquenta anos; 4 – não responderam.

Renda: um salário e meio – 2; dois salários – 4; três salários – 4; três salários e meio – 7; quatro salários – 1; quatro salários e meio – 2; cinco salários – 2; cinco salários e meio – 2; seis salários e meio – 1; não responderam – 5.

Questão 1

7 – todos os dias (5 com idade entre dezoito e vinte anos); 19 – até três vezes por semana; 3 – raramente; 1 – às vezes.

Programas: jornal – 9; novelas – 8; filmes – 7; “Fantástico” – 6; programas de humor e “Domingão do Faustão” – 2; documentários, desenhos animados, futebol, programas de auditório, “Domingo Espetacular”, “Pânico na TV”, diversos programas, “Programa do Jô” e “Globo Repórter” – 1.

Questão 2

28 – não; 1 – sim (assiste a filmes e a renda é de dois salários e meio); 1 – não respondeu.

Questão 3

22 – não; 8 – sim (faixa etária de dezenove a trinta e três), 4 – quase não usam.

Ouvir música – 4; gravar informações – 2.

Questão 4

25 – possuem; 5 – não possuem.

7 – para fazer ligações; 7 – apenas uma função além de ligações; 5 – utilizam duas funções; 6 – utilizam três ou mais funções.

Mensagem 13 vezes; câmera 6 vezes; ouvir músicas 3 vezes; relógio, internet e agenda 2 vezes; jogos, lanterna e despertador 1 vez.

Questão 5

19 – diariamente; 8 – quase todos os dias; 3 – às vezes.

11 – para fazer trabalhos escolares/acadêmicos; pesquisas, Orkut – 8; MSN – 7; Email e Google – 6; vídeos, sites de relacionamento, entretenimento – 3; esportes, jornal e vários sites/tudo – 2; site da UNICENTRO, jogos, informativos, blogs, Dia-a-Dia educação, Yahoo e sites de música – 1.

Questão 6

18 – até sete horas semanais; 1 – oito a quatorze horas semanais; 1 – quinze a vinte uma horas semanais (ressaltou que esse tempo inclui, jornais, revistas, livros, informações e internet); 4 – muito pouco tempo; 1 – várias horas; 2 – um ou dois dias por semana; 2 – não especificaram; 1 – quando sobra tempo no trabalho.

Relação entre o tempo dedicado à leitura e aquele em que se assiste à televisão e acessa à internet – situações que chamam a atenção:

1. Assiste televisão todos os dias, acessa à internet 5 vezes por semana (Google, esporte e Orkut) e lê apenas alguns minutos no final de semana.
 2. Assiste televisão três a quatro vezes por semana, acessa à internet todos os dias e lê muito pouco tempo.
 3. Assiste televisão todos os dias, numa média semanal de quinze horas, acessa à internet todos os dias e lê apenas duas horas por semana, quando é preciso fazer trabalhos acadêmicos.
 4. Assiste televisão três vezes por semana e acessa à internet quatro vezes por semana (Google, Yahoo, Orkut) e lê entre uma ou duas horas por semana.
 5. Assiste televisão apenas no final de semana (totalizando sete horas), acessa à internet todos os dias (sites sobre tempo, pornografia e vídeos) e lê apenas na Universidade e na internet, quando faz pesquisa.
 6. Assiste televisão todos os dias, mas a média semanal é de oito horas, acessa à internet todos os dias (notícias, email, Orkut) e lê cinco horas por semana.
 7. Assiste televisão três vezes por semana e acessa à internet todos os dias (artigos para fins escolares e sites de entretenimento), mas lê apenas duas horas por semana.
 8. Proporcionalidade entre o tempo de leitura, um dia por semana, e o de acesso diário à internet (sites de jogos e MSN).
 9. Assiste televisão nos finais de semana, acessa à internet três vezes por semana (jornal e esportes) e lê duas vezes por semana.
 10. Assiste televisão e acessa à internet diariamente (Orkut, MSN, blogs e vídeos) e lê aproximadamente uma hora por dia.
 11. Assiste televisão só aos finais de semana, no entanto, acessa à internet diariamente (Orkut, Google, MSN) e lê à vezes.
 12. Apesar de ler apenas quando tem uma folguinha no trabalho, acessa diariamente à internet (site de relacionamentos e informativos).
 13. Assiste TV e acessa à internet diariamente e lê entre duas a cinco horas por semana.
 14. Assiste televisão três horas semanais, acessa à internet diariamente e lê quatro horas semanais.
- Nesses quatorze casos, em 8 deles a idade oscila entre dezoito e vinte anos. Em dois casos, a idade é superior a vinte anos. Em um questionário, a idade não foi especificada.

Questão 7

Revistas – 17; jornais – 15 questionários; diversas leituras, internet, outros livros sobre o curso e só as indicadas pelos professores(as) – 3; romances e notícias – 2; aventuras; ficção; literatura; outros livros – 1.

Questão 8

Compreensão – 7; aspectos relacionados com a prática da leitura – 6; concentração – 4; linguagem – 4; não responderam – 3; autor, tema, conteúdo – 3; aspectos relacionados com a prática da leitura – 3; assimilação e criticidade – 1.

Questão 9

Não responderam ou não especificaram o número – 9; nenhum livro (inteiro) – 1; um livro – 1; dois – 4; três – 6; quatro – 3; cinco – 4; seis – 2.

10 – interesse; 8 – exigência; 8 – interesse e exigência; 4 – não especificaram.

Questão 10

18 - frequentemente (cinco especificaram que assistem aos finais de semana, um assiste três vezes por semana e outro quase todos os dias); 10 - raramente; 1 - às vezes; 1 - não respondeu (apenas mencionou que prefere filmes de humor).

Questão 11

Gênero – 17; referência de alguém conhecido – 4; sinopse – 3; propaganda, informações divulgadas pelos meios de comunicação, atores, lançamentos, anularam – 1; não respondeu – 1.

Questão 12

Todos os dias – 25; não ouvem - 3; às vezes - 2 questionários.

A maioria (18) ouve rádio, sendo que cinco desse total ouvem música apenas pelo rádio; computador (9 vezes); outros aparelhos (7 vezes); DVD (4 vezes); CD (3 vezes); MP3 (2 vezes); celular (1 vez).

Questão 13

Letra – 19 (sendo que em 13 respostas veio acompanhada de outros aspectos); sensação que a música provoca - 4; ritmo - 3; distração - 2; depende do momento – 1; não respondeu - 1.

Questão 14

Sertaneja – 15; MPB – 8; vários – 5; axé – 3; rock e música romântica – 2; funk e música clássica – 1.

Questão 15

14 – não foram ao teatro e ao concerto; 5 – teatro; 11 – teatro e concerto.

Questão 16

18 – sim, mas não citaram o nome do compositor e da obra; 11 – não conhecem e nem ouviram; 1 – ouviu e conhece, citou o nome do compositor e da obra.

Questão 17

Aspectos relacionados à personalidade do professor – 14; dedicação – 7; método e domínio do conteúdo – 5; conteúdo de forma clara e compreensível – 4; gostar do que faz – 4; conhecimento – 2; formação, aperfeiçoamento – 1.

Questão 18

Explicação – 18; o método – 5; o uso de aparelhos audiovisuais – 4; dinâmicas – 3; uma boa formação e a relação entre professor/aluno – 2; textos, conteúdo de interesse do aluno, domínio da matéria por parte do professor, leitura e interesse além da sala de aula, pesquisa e uso de exemplos – 1.

Questão 19

Interesse e dedicação do aluno – 6; domínio dos conhecimentos que envolvem a área e habilitação para o mercado de trabalho – 4; capacidade para dar uma boa aula, criticidade, o aprender a aprender e o aprofundamento, formação continuada, a formação que capacita para transformar a realidade – 3; relação teoria/prática, boa instituição de ensino e formação ampla – 1.

Turma 6: 25 questionários.

Idade: 5 – dezessete a vinte e um anos; 10 – vinte e dois a trinta anos; 6 – trinta e um a quarenta anos; 1 – mais de quarenta anos; 3 – não responderam.

Renda: 11 – não responderam; 1 – um salário; 2 – um salário e meio; 2 – dois salários; 2 – dois salários e meio; 2 – três salários; 3 – três salários e meio; 2 – quatro salários.

Questão 1

7 – todos os dias (faixa etária entre dezenove e vinte e três anos); 10 – finais de semana; 6 – às vezes; 2 – raramente.

4 – para se distrair e entreter; 3 – assistem o que está passando naquele momento; 1 – assiste ao jornal local porque mostra notícias mais próximas da nossa realidade; 1 – assiste ao jornal e a filmes porque são educativos.

Jornal – 14; filmes – 6; programas de final de semana e diversos – 3; seriados e novela – 2; programas de entretenimento, futebol, Sítio do Picapau Amarelo, desenho, Programa “Mais Você” – 1.

Questão 2

22 – não possuem; 3 – possuem.

Programas educativos e filmes – 1; filmes e seriados – 1; a maioria dos programas – 1.

Questão 3

17 – não possuem; 8 – possuem. A maioria (8) utiliza o aparelho para ouvir música; 2 para armazenar arquivos; um para tirar fotos e outro para ouvir livros.

Questão 4

24 – possuem; 1 – não possui.

1 – apenas para fazer ligações; 13 – uma função; 6 – duas funções; 4 – três ou mais funções.

17 – utilizam para mandar mensagens; 10 – para ouvir música; 7 – câmera; 2 – despertador; relógio, calendário e internet – 1.

Questão 5

13 – todos os dias; 7 – final de semana; 5 – raramente.

12 – pesquisa; 9 – Orkut; 5 – MSN; 4 – E-Mail; 3 – vários sites; 3 – Google, sites de relacionamento e de músicas; 2 – filmes; sites sobre educação e para fazer trabalhos escolares; “Dia-a-Dia Educação”, vídeos, informações, sites de concurso público, entretenimento, jornais, Youtube e curiosidades – 1.

Questão 6

6 – todos ou quase todos os dias (não especificaram a carga horária); 5 – quando sobra tempo; 9 – até sete horas semanais (em um caso a leitura corresponde a apenas uma hora por semana e, em outros três, corresponde a duas horas); 1 – doze horas por semana; 4 – muito pouco, devido ao trabalho.

Relação entre o tempo dedicado à leitura e aquele em que se assiste à televisão e acessa à internet – situações que chamam a atenção:

1. Assiste televisão aos finais de semana e acessa à internet todos os dias (inclusive MSN, Orkut e sites de entretenimento), mas lê quando sobra tempo e é preciso estudar.
2. Assiste televisão e acessa à internet diariamente (inclusive Orkut e MSN), mas lê apenas duas horas por semana.
3. Assiste televisão diariamente, mas lê pouco.
4. Assiste televisão e acessa à internet diariamente (sites de música, Youtube, Orkut, sites de curiosidades), mas lê entre duas a três horas por semana.
5. Assiste televisão todos os dias, totalizando quinze horas semanais, o acesso à internet também é diário (sites variados e Orkut). Dedicar cinco horas semanais, que contrastam com o tempo que passa assistindo TV.

6. Assiste televisão (os programas que coloca por acaso), acessa à internet todos os dias e lê uma hora ou pouco mais que isso, durante a semana.

Questão 7

Revistas – 8; jornais – 7; nenhuma leitura – 6; leituras que despertam o interesse – 3; livros de religião e aventura – 2; ficção, literatura infantil, suspense e outros livros sobre o curso – 1.

Questão 8

9 – envolvente, interessante e que agrada; 4 – linguagem simples, fácil e objetiva; 4 – não responderam; 3 – o conteúdo; aspectos relacionados com a prática da leitura – 3; a mensagem que o livro passa, a reflexão que desperta, consulta ao Best Seller the New York Times – 1.

Questão 9

6 – quatro; 5 – três; 4 – cinco; 2 – poucos; 2 – não responderam; 2 – um; 1 – dois; 2 – não especificaram; 1 – dois.

Motivos: 10 – exigência; 6 – interesse e exigência; 4 – interesse; 5 – não especificaram o motivo, ressaltando apenas o número de leituras realizadas.

Questão 10

11 – frequentemente; 6 – sempre que podem; 4 – pouco ou quase nada (raramente); 2 – às vezes; 2 – não responderam.

Questão 11

Gênero – 10; anularam – 4; lançamentos, sinopse, informações divulgadas nos meios de comunicação, referências de outras pessoas e atores – 2; não responderam – 1.

Questão 12

Todos os dias – 16; quase todos os dias – 2; não ouvem frequentemente – 5; não responderam – 2.

Aparelhos: 12 – rádio; 9 – computador; 6 – celular; 4 – MP3 e CD.

Questão 13

Letra – 12 (em 7 foram citados outros aspectos); não responderam – 6; sensações – 4; gênero e estilo – 3; estilo e ritmo – 2; qualidade da música – 1.

Questão 14

Vários – 11; romântico e gospel – 3; MPB – 2; rock, música de raiz e músicas animadas 1 uma vez.

Questão 15

9 - concerto e teatro; 8 – não; 7- teatro; 1 – não respondeu.

Questão 16

9 – ouviram, mas não mencionaram o nome do compositor e da obra; 5 - ouviram e mencionaram apenas o nome do compositor; 5 - não ouviram; 2 – mencionaram os nomes de Quênid (provavelmente se referia a Kenny G) e Pavarotti; 4 – não responderam.

Questão 17

16 – aspectos relacionados à personalidade do professor; 7 – clareza e objetividade; 5 – domínio de conteúdo; 4 – dedicação e comprometimento; 3 – capacidade de motivar a turma; domínio de turma, conhecimento, experiência, habilidade para trabalhar com a diversidade – 2.

Questão 18

12 – explicação clara; 5 – diálogos/debates; 3 – metodologia, associação entre teoria e prática e recursos e materiais didáticos; 1 – pesquisa e leitura.

Questão 19

Aquela que capacita para colocar em prática o que aprendeu – 6; aquela que capacita para o mercado de trabalho – 5; busca de aperfeiçoamento, de novos conhecimentos – 2; empenho – 2 (ao que tudo indica, da parte do acadêmico).

Turma 7: 20 questionários.

Idade: 5 – dezessete a vinte e um anos; 10 – vinte e dois a trinta anos; 1 – trinta e um a quarenta anos; 2 – quarenta e um a cinquenta anos; 1 – cinquenta e um a sessenta anos; 1 – não respondeu.

Renda: 3 – um salário mínimo; 1 – um salário e meio; 5 – dois salários; 3 – dois salários e meio; 2 – três salários; 1 – quatro salários; 1 – cinco salários e meio; 4 – não responderam.

Questão 1

2 – todos os dias; 2 – quase todos os dias; 14 – três vezes por semana ou final de semana; 2 – raramente.

Jornal – 12; novela e “Fantástico” – 6; filmes – 5; esporte – 6; documentários – 2; “Melhor do Brasil”, seriados, “Pânico na TV”, “Globo Repórter”, “Domingão do Faustão”, palestras da Rede Vida, programas educativos – 1.

Questão 2

20 – não possuem.

Questão 3

15 – não possuem; 5 – possuem (três utilizam o aparelho para ouvir música, um utiliza como pen-drive e outro não especificou).

Questão 4

19 – possuem; 1 – não possui.

5 – só para fazer ligações; 7 – apenas uma função além de fazer ligações; 5 – duas funções; 2 – três ou mais funções.

Mensagem 9 vezes; despertador 4 vezes; relógio 3 vezes; calculadora e câmera 2 vezes; internet, ouvir música, jogos e bluetooth 1 vez.

Questão 5

14 – diariamente; 3 – apenas no final de semana; 1 – quase todos os dias; 1 – raramente; 1 – não respondeu.

Email – 6; sites para fazer trabalhos escolares – 6; MSN e Orkut – 4; pesquisa e notícias – 3; Scielo, sites de relacionamento, Google, Youtube e entretenimento e músicas – 2; esporte, sites de compras, sites sobre saúde, informativos, Revista Nova Escola, site da Globo, blogs, vídeos e previsão do tempo – 1.

Questão 6

7 – até sete horas semanais (três leem menos de duas horas); 2 – oito a quatorze horas; 6 – dois dias por semana e/ou final de semana; 2 – só para fazerem trabalhos escolares; 1 – nenhum tempo; 1 – algumas horas; 1 – todo dia um pouco.

Relação entre o tempo dedicado à leitura e aquele em que se assiste à televisão e acessa à internet – situações que chamam a atenção:

1. Assiste televisão (novelas, “Pânico na TV” e “Caldeirão do Huck) três vezes por semana e acessa à internet todos os dias (dentre eles Orkut e sites de diversão como o Ocioso), lê apenas uma vez por semana.
2. Assiste TV e acessa à internet três horas por semana e lê apenas 1 hora por semana.
3. Lê quando é preciso e acessa três vezes por semana à internet, mais especificamente, MSN, Orkut e o Youtube.
4. Assiste televisão e acessa à internet diariamente (sites sobre educação e de relacionamentos), lê apenas vinte minutos por dia.
5. Assiste televisão quase todos os dias e acessa à internet diariamente (sites de notícias, esporte, entretenimento, Orkut, MSN) e lê apenas algumas horas.
6. Assiste televisão apenas nos finais de semana e acessa à internet diariamente (blogs de atividades infantis, Orkut, MSN e globo.com), lê apenas uma vez por semana.
7. Assiste televisão apenas aos finais de semana, acessa à internet diariamente e só lê na Universidade.

8. Assiste televisão aos finais de semana, acessa à internet diariamente (músicas, sites de relacionamentos e compras) e lê aproximadamente quatro horas semanais.

9. Assiste televisão aos finais de semana, acessa diariamente sites de relacionamento e informativos e lê uma a duas horas por semana.

Em 8 desses nove casos, a idade oscila entre dezenove a vinte e cinco anos, sendo que 1 não respondeu a idade.

Questão 7

Jornal – 10; revistas – 5; literatura – 3; não responderam – 2; autoajuda e literatura infanto-juvenil – 2; “os que me chamam atenção”; artigos relacionados ao meio ambiente, política e cultura; livros didáticos; Best Seller; outros livros sobre educação – 1.

Questão 8

8 – linguagem de fácil entendimento; 5 – atraente e interessante; 3 – conteúdo; a leitura que enriquece os conhecimentos pessoais e a leitura que acrescenta algo ao curso – 2; título, mensagem, autor, informativa, prazerosa – 1.

Questão 9

1 – um; 3 – dois; 1 – três; 6 – quatro; 1 – cinco; 1 – nove; 1 – dez; 1 – onze; 2 – vários; 1 – quarenta e cinco; 1 – não respondeu; 1 – não especificou o número, apenas o motivo.

9 – exigência; 7 – interesse e exigência; 2 – interesse; 1 – não respondeu; 1 – não especificou.

Questão 10

12 – raramente; 5- frequentemente; 3 – não responderam.

Questão 11

Gênero – 6; referência de alguém conhecido – 4; anularam – 3; não responderam – 3; sinopse – 2; atores, informações divulgadas nos meios de comunicação – 1.

Questão 12

13 – frequentemente; 3 – quase todos os dias; 1 – não ouve; 3 – não responderam.

Aparelhos: rádio – 6; outros aparelhos – 5; computador – 4; CD- 2.

Questão 13

Letra – 8 (sendo que em seis foram citadas juntamente com outros aspectos: três vezes ritmo e letra, duas vezes letra e melodia e uma vez letra e estilo); ritmo – 4; estilo – 4 ; distração, descontração – 3; melodia – 2.

Questão 14

Sertanejo – 9; MPB – 4; rock – 3; todos os estilos – 2; gauchesco – 2; Bossa Nova, gospel e instrumental – 1; não responderam – 3.

Questão 15

13 – não foram ao teatro e ao concerto; 2 – foram ao teatro e ao concerto; 2 – teatro; 3 – não responderam.

Questão 16

Ouviram, mas não lembram o nome do compositor e da obra – 7; não ouviram – 5; ouviram e citaram apenas o nome do compositor – 5; não responderam – 3.

Questão 17

Dedicação – 3; responsabilidade – 2; domínio de conteúdo – 6; metodologia – 3; interação professor/aluno e dialogicidade – 4; aspectos relacionados à personalidade do professor – 5; formação, clareza e objetividade, pesquisador – 2; criticidade, domínio da turma, inteligência – 1.

Questão 18

Explicação e linguagem do professor – 5; recursos didáticos – 4 (duas respostas ressaltaram o uso de material concreto); domínio de conteúdo – 3; não responderam – 3; aulas práticas e relacionadas com o cotidiano; metodologia; dinâmicas; trabalhos – 2.

Questão 19

Dedicação, interesse e empenho do aluno – 3; criticidade – 3; não responderam – 4; aperfeiçoamento e formação continuada, boa bagagem de conhecimentos, estrutura da instituição – 2; formação abrangente, professores capacitados, metodologia e pesquisa – 1.

Turma 8: 19 questionários.

Idade: 8 – dezessete a vinte e um anos; 6 – vinte e dois a trinta anos; 1 – trinta e um a quarenta anos; 1 – quarenta e um a cinquenta anos; 3 – não responderam.

Renda: 1 – menos de um salário; 1 – quase dois salários; 2 – três salários; 2 – três salários e meio; 1 – quatro salários; 1 – cinco salários e meio; 1 – seis salários e meio; 10 – não responderam.

Questão 1

11 – diariamente; 1 – quase todos os dias; 3 – três vezes por semana; 4 – só aos finais de semana, sendo que duas alegaram falta de tempo.

A idade dos assistem televisão com maior frequência é de dezenove a vinte e três anos – 6 questionários, de vinte e seis a quarenta e dois – 5 questionários; 1- não respondeu.

Jornal – 12; filmes e novelas – 3; entrevista, Vídeo Show e SAP MTV – 1.

Justificaram – 12, assistem jornal para se informar.

Questão 2

8 – possuem (a renda varia entre um e cinco salários); 11 – não possuem.

Programas assistidos: Discovery Kids – 2; Dicoverly Chanel ; TNT, Globo, TV Cultura, jornais locais, MTV, “Two and a half man” e “À prova de tudo” – 1.

Questão 3

12 – não possuem; 6 – possuem; 1 – não respondeu.

Ouvir música – 4; vídeos, internet, pen-drive, calendário – 1.

Questão 4

19 – possuem.

2 – para fazer ligações; 4 – apenas uma função além da anteriormente citada; 5 – duas funções; 8 – três ou mais funções.

Despertador e ouvir música – 7; mensagens – 6; câmera – 4; jogos, calculadora e relógio – 3; agenda – 1.

Questão 5

13 – diariamente; 4 – sempre que possível; 2 – às vezes.

Sites: 8 – pesquisa; 7 – Orkut e MSN; 5 – para fazer trabalhos acadêmicos; 4 – Google; 3 – Email, sites sobre educação, Youtube; 2 – sites informativos e de notícias; 1 – blogs, curiosidades, esportes e sites de lojas, sites de relacionamento, site da Globo.

Questão 6

11 – no máximo sete horas semanais (sendo que deste total quatro leem uma hora por semana e outros quatro, duas horas por semana, um três horas e um seis horas); 2 – oito a quatorze horas semanais; 4 – não responderam; 1 – pouco ou quase nada; 1 – integralmente (não assiste TV, mas acessa internet todos os dias).

Relação entre o tempo dedicado à leitura e aquele em que se assiste à televisão e acessa à internet – situações que chamam a atenção:

1. Assiste televisão cinco vezes por semana e acessa à internet diariamente (Orkut, MSN, Email, Youtube, site do Globo Esporte) e lê meia hora por dia.
2. Assiste televisão e acessa à internet todos os dias (notícias, Orkut, MSN, site de lojas, e lê apenas trinta minutos por dia.
3. Assiste televisão e acessa à internet diariamente para fazer pesquisas, sendo que as leituras que faz se resumem às da internet.
4. Assiste televisão três vezes por semana e acessa diariamente sites de relacionamentos; no entanto, lê apenas meia hora por dia.

5. Assiste cinco horas semanais de televisão e acessa diariamente à internet (utiliza dessa ferramenta para fazer trabalhos acadêmicos), mas lê uma ou duas horas por semana.
6. Assiste televisão uma vez por semana, acessa à internet diariamente (Google, MSN, Orkut, Yotube) e lê duas horas por semana.
7. Assiste televisão apenas uma vez por semana, acessa à internet diariamente (Google, MSN, Orkut, Youtube e outros) e lê duas horas semanais.
8. Assiste televisão e acessa à internet todos os dias (Google, MSN), e lê, no máximo, uma hora por dia.

Desse grupo, 5 – dezenove a vinte e um anos.

Questão 7

Jornal – 10; outros livros relacionados ao curso, informações gerais, vários assuntos e religião – 2; autoajuda, literatura, gibi, notícias da internet, Harry Potter – 1; não respondeu – 1.

Questão 8

5 – linguagem acessível e de fácil compreensão; utilidade – 3; novidade – 2; produtividade, construtiva, tema e atualidade, livros significativos, envolvente, vontade e interesse do leitor – 1.

Questão 9

2 – dois; 2 – quatro; 2 – cinco; 2 – seis; 3 – vários; 2 – oito; 3 – não especificaram o número de livros, apenas o motivo; 1 – três; 1 – sete; 1 – dez.

7 – exigência; 7 – interesse e exigência; 1 – interesse; 4 – não especificaram.

Questão 10

8 – frequentemente; 5 – sempre que podem; 5 – raramente; 1 – não respondeu.

Questão 11

Gênero – 14; referência de alguém conhecido – 2; diretores, atores, informações divulgadas nos meios de comunicação – 1.

Questão 12

12 – frequentemente; 4 – às vezes; 3 – pouco.

Desse total, 10 ouvem pelo rádio, sendo que 5 mencionaram que só ouvem pelo rádio; outros aparelhos – 4; computador – 4; MP3 – 2; celular e CD – 1.

Questão 13

Letra – 10 (em sete, desse total, a letra foi citada junto com outros elementos); ritmo – 4; o sentimento que a música desperta – 6; depende do estado de espírito – 2; tudo, influência da família – 1; não respondeu – 1.

Questão 14

6 – vários; 5 – pop; 4 – sertanejo; 3 – MPB; 2 – rock; 2 – não responderam; trilha sonora de grandes filmes, samba, música clássica – 1.

Questão 15

7 – teatro e concerto; 7 – não foram; 4 – teatro; 1 – não respondeu.

Questão 16

4 – sim, citaram apenas o nome do compositor; 3 – sim, mas não citaram o nome do compositor e da obra; 7 – não responderam; 2 – sim, citaram autor e obra; 3 – citaram Richard Clayderman.

Questão 17

5 – aspectos relacionados à personalidade do professor; 5 – domínio de conteúdo; 5 – comprometimento, interesse e dedicação, saber explicar o conteúdo de forma compreensível; 3 – gostar do que faz; 2 – boa formação; 2 – mostrar o objetivo do que ensina; 2 – dialógico; 1 – dinamismo.

Questão 18

Explicação e linguagem acessível – 11; domínio de conteúdo – 4; metodologia – 3; recursos e materiais didáticos – 5; exercícios práticos – 2; exemplos do cotidiano, interesse do aluno – 2; bons textos, aulas dinâmicas, a clareza dos objetivos, leitura e interpretação – 1.

Questão 19

3 – formação continuada e aperfeiçoamento, relação teoria e prática, capacitação para o trabalho, empenho e envolvimento do aluno com o curso; 2 – qualidade docente e empenho dos professores, boa instituição de ensino. Outras respostas: “Quando o aluno formado se compromete com a profissão, sendo responsável e atuando com autonomia”. “Que leve o aluno a pensar crítico”. “Que atinge todas as dimensões”. “É quando o profissional tem certeza de seus fundamentos”.

Turma 9: 24 questionários

Idade: 8 – dezessete a vinte e um anos; 13 – vinte e dois a trinta anos; 1 – trinta e um a quarenta anos; 2 – não responderam.

Renda: 12 – não responderam; 1 – um salário mínimo; 2 – um salário e meio; 3 – dois salários; 1 – dois salários e meio; 2 – três salários e meio; 2 – quatro salários e meio; 1 – cinco salários.

Questão 1

13 – diariamente; 3 – quase todos os dias; 6 – duas vezes por semana ou final de semana; 2 – raramente.

Programas: jornal – 13; novela – 11; filmes – 8; “Fantástico” – 4; desenho – 3; esporte – 2; “Programa do Jô”, “Malhação”, “Jogo Aberto”, programas de entretenimento e de humor, “Domingão do Faustão”, “Pânico na TV”, “Chaves”, “Eliana”, assisto o que está passando – 1.

Motivos: distração, informação. Obs: o jornal e o “Fantástico” foram citados como sendo de natureza educativa.

Questão 2

23 – não possuem; 1 – possui (renda de cinco salários). Assiste jornal, futebol, filme e desenho.

Questão 3

17 – não possuem; 7 – possuem (sendo que três disseram que usam pouco). Função utilizada: ouvir música.

Questão 4

1 – não possui; 23 – possuem.

Funções: 4 – apenas para fazer ligações; 8 – apenas uma função além de fazer ligações; 4 – duas funções; 7 – três ou mais funções. Mensagem 13 vezes; câmera 9 vezes; despertador 6 vezes; ouvir músicas 4 vezes, jogos 2 vezes, agenda, calendário, relógio, internet e calculadora 1 vez.

Questão 5

11 – diariamente (MSN e Orkut); 4 – quase todos os dias; 3 – uma ou duas vezes por semana; 5 – só acessam para trabalhos da Universidade; 1 – não especificou.

Sites: sites fazer trabalhos acadêmicos – 9; Orkut – 10; MSN – 9; pesquisas – 8; Email e site da UNICENTRO – 5; entretenimento e música – 3; vídeos e diversos sites – 2; site da Globo, Youtube, jornal, sites de relacionamento, sites sobre educação e notícias – 1.

Questão 6

9 – até sete horas semanais (sendo que cinco desse total, leem entre quinze a trinta minutos por dia; 4 – muito pouco; 5 – oito a quatorze horas; 1 – quinze a 21 horas; 1 – quase todos os dias; 1 – quando sobra tempo; 1 – lê bastante (não especificou o número de horas); 1 – duas vezes por semana; 1 – não respondeu.

Relação entre o tempo dedicado à leitura e aquele em que se assiste à televisão e acessa à internet – situações que chamam a atenção:

1. Acessa à internet (Orkut, MSN, vários sites) e assiste televisão diariamente (três horas por dia), mas lê apenas trinta minutos.
2. Lê trinta minutos diariamente, assiste televisão todos os dias e acessa à internet (pesquisas, jornais, MSN, Orkut) com a mesma frequência.
3. Assiste televisão quase todos os dias, totalizando umas seis horas semanais, que contrastam com os vinte minutos diários de leitura e o acesso diário à internet (sites de pesquisa, Orkut e MSN).
4. Assiste televisão todos os dias, acessa à internet duas vezes por semana (só na Universidade), porém o tempo de leitura é de quinze minutos por dia.
5. Assiste doze horas semanais à televisão, porém, durante a semana, lê apenas duas horas e acessa à internet três a quatro vezes por semana (Google, Orkut, sites de educação, cuja leitura pode ter sido incluída nas duas semanais).
6. Lê duas vezes por semana, mas assiste televisão diariamente (novelas, filmes e desenhos animados) e não acessa à internet com frequência porque não tem em casa. Quando acessa, utiliza para fazer pesquisas e para entrar no MSN e no Orkut (acessa muito esses dois últimos sites).
7. Assiste televisão quase todos os dias e acessa à internet cinco vezes por semana (para fazer trabalhos acadêmicos e sites de entretenimento e músicas), no entanto, lê apenas duas horas por semana.
8. Assiste televisão aos finais de semana e acessa à internet diariamente, inclusive sites de entretenimento; no entanto, lê muito pouco.
9. Assiste mais televisão aos finais de semana e acessa à internet todos os dias (Orkut, MSN, Youtube), mas lê apenas quando sobra tempo.
10. Assiste televisão em média cinco horas semanais, acessa à internet quase todos os dias, no entanto, lê muito pouco.
11. Assiste televisão quase todos os dias, totalizando seis horas por semana, acessa à internet diariamente (Orkut, MSN, sites de pesquisa) e lê em média vinte minutos diariamente.
12. Lê em média dez horas semanais, assiste televisão diariamente e acessa à internet três horas por dia (site da Globo e de entretenimento). Esse caso foi mencionado, porque provavelmente a leitura de sites está incluída na média semanal de leitura.
13. Apresenta uma média significativa de leitura semanal, mas assiste televisão apenas aos finais de semana e acessa à internet diariamente (Orkut, MSN, vídeos, músicas).

Em 9 casos, a idade das(os) acadêmicas(os) encontra-se entre dezoito e vinte e três anos, em 2 a idade é superior e 1 não respondeu a idade.

Questão 7

Revistas – 12; jornais – 11; outros livros – 6; gibis – 4; livros de literatura – 3; outros livros sobre educação; nenhuma outra leitura, romance, textos da internet e leituras sobre religião – 2.

Questão 8

Aquela que chama a atenção – 4; o entendimento do texto – 3; aspectos relacionados com a prática da leitura – 3; utilidade, o autor, a recomendação de alguém, não tenho critério – 2; a leitura que se faz com pouco tempo; a que contribui para a vida social e acadêmica, “não é possível estabelecer é algo relativo, quem lê mais faz uma avaliação melhor” – 1.

Questão 9

10 – nenhum; 5 – não responderam; 4 – dois; 3 – três; 1 – seis (para escrever o artigo que vale como trabalho final de curso); 1 – vários; 1 – sete.

Motivos: 12 – não especificaram; 7 – exigência e interesse; 3 – exigência; 2 – interesse.

Questão 10

20 – frequentemente; 3 – raramente; 1 – assiste apenas na Universidade.

Questão 11

Gênero- 14; referência de alguém conhecido, sinopse – 3; informações divulgadas pelos meios de comunicação e lançamentos – 2.

Questão 12

1 – não ouve; 23 – frequentemente. Deste total: 8 – ouvem pelo rádio (quatro só pelo rádio); 3 – pelo computador; 10 – outros aparelhos, 1 – MP3, 2 – celular.

Questão 13

Letra – 12 (em sete acompanhada de outros aspectos); Ritmo – 8; voz do cantor – 5; os sentimentos que a música desperta – 4; “tem que ter uma história legal”; o estilo; o toque dos instrumentos – 1.

Questão 14

Sertanejo – 15; todos os estilos – 6; romântico – 4; gospel, internacional, gauchesco, pop e axé – 2; samba e forró – 1.

Questão 15

18 – não foram ao teatro e ao concerto; 5 – sim; 1 – teatro.

Questão 16

14 – ouviram, mas não especificaram o nome do compositor e da obra; 8 – não ouviram música clássica; 1 – ouviu e citou apenas o nome do compositor; 1 – citou o nome de Pavarotti.

Questão 17

Explicação do conteúdo de forma clara, objetiva e precisa – 17; relação entre professor e aluno/dialogicidade – 10; domínio de conteúdo – 9; aspectos relacionados à personalidade do professor – 6; conhecimento – 3; inteligência, incentivo ao aluno – 2; experiência, crítico – 1.

Questão 18

Boa explicação, boa relação entre professor/aluno – 4; os trabalhos (principalmente em grupo) – 3; debates, filmes, exemplificação – 2; referências bibliográficas/textos – 2; materiais, domínio de conteúdo, paciência do professor e o interesse do aluno – 1 ; não respondeu – 1.

Questão 19

Gostar do que faz – 6; interesse, dedicação do aluno – 6; conhecimento – 4; a instituição, bons professores, a aplicação, capacidade para enfrentar o mercado e a jornada de trabalho – 2; competência, conteúdo, profissional qualificado, autonomia – 1.

Turma 10: 31 questionários.

Idade: 4 – dezessete a vinte e um anos; 13 – vinte e dois a trinta anos; 6 – trinta e um e quarenta anos; 3 – quarenta e um e cinquenta anos; 5 – não responderam.

Renda: um salário e meio – 1; dois salários – 2; dois salários e meio – 3; três salários – 1; três salários e meio – 4; quatro salários – 3; cinco salários – 1; cinco salários e meio -2; seis salários – 1; seis salários e meio – 1; sete salários – 1; nove salários e meio – 1; dezenove salários – 1; não responderam – 9.

Questão 1

7 – diariamente; 2 – quase todos os dias; 17 – dois dias por semana e/ou final de semana; 5 – raramente. Entre os que assistem todos ou quase todos os dias, três estão entre vinte e um e vinte e três anos, quatro entre vinte e sete e quarenta e quatro anos e dois não responderam a idade.

17 – jornal; 8 – filmes (duas respostas justificaram: para se distrair e para tirar uma lição de vida); 6 – novelas (porque gosto e para se distrair); 4 – “Fantástico”(porque é um programa de notícias e porque é horário que dispõem para descansar); 1 – programas educativos, “Mith Buster”, MTV, documentários, programas de humor, entrevistas, “Globo Repórter”, programas sobre esporte, programas da Globo e do SBT.

Questão 2

24 – não possuem; 7 – possuem (sendo que a renda desse último grupo varia entre dois salários e meio até 19 salários).

Programas: filmes – 4; Discovery Chanel, jornal e jornal local – 2; Simpsons, seriados, MTV, HBO, “Esport TV” e TV Escola – 1.

Questão 3

18 – não possuem; 13 – possuem (três desse último grupo, responderam que não utilizam o aparelho).

Funções mais usadas: ouvir música – 7; pen-drive – 3; celular – 1.

Questão 4

30 – possuem; 1 – não possui.

Funções: 3 – só para fazer ligações; 9 – apenas 1 função; 8 – duas funções; 9 – três ou mais funções. Mensagem – 16; ouvir música – 10; câmera – 6; despertador – 4; relógio e jogos – 3; gravação, calendário e calculadora – 2; salvar documentos, agenda e TV – 1.

Questão 5

22 – todos os dias; 4 – acessam só no final de semana; 2 – quase todos os dias; 3 – quando podem. Sites: Email – 16; pesquisa – 11; Orkut – 9; MSN e sites para fazer trabalhos acadêmicos – 6; notícias – 5; Google – 4; sites de concursos, vídeos e de artigos científicos – 3; Informativos, sites sobre educação, sites sobre música e site da UNICENTRO – 2; entretenimento, piadas, tudo, curiosidades, sites de relacionamentos, esportes, globo.com e Yahoo – 1.

Questão 6

10 – até sete horas por semana (sendo que deste total um lê apenas uma hora, quatro lêem duas horas e apenas um lê cinco horas por semana); 2 – oito a quatorze horas; 1 – quinze ou mais horas; 2 – sempre que pode; final de semana – 3; todos os dias sem especificar a carga horária – 4; muito pouco ou raramente – 2; várias – 1; duas vezes por semana – 2; só lê o necessário – 2; não responderam – 2.

Relação entre o tempo dedicado à leitura e aquele em que se assiste à televisão e acessa à internet – situações que chamam a atenção:

1. Assiste televisão todos os dias e acessa à internet quando é possível, no entanto, lê apenas nos finais de semana.
2. Assiste televisão duas vezes por semana e acessa à internet (Google e Globo.com) todos os dias, mas afirma que lê muito pouco.

3. Assiste televisão e acessa à internet todos os dias, mas o tempo de leitura oscila entre 1 a 2 horas semanais.
 4. Assiste televisão duas a três vezes por semana e acessa à internet quase todos os dias, mas lê só o necessário.
 5. Assiste televisão quatro vezes por semana e acessa à internet só no final de semana, quando também dedica tempo para ler.
 6. Assiste televisão com pouca frequência (especificou que gosta de assistir ao jornal e programas de entretenimento), mas acessa diariamente à internet para fazer trabalhos da Universidade e lê apenas quinze minutos por dia.
 7. Assiste televisão e acessa à internet diariamente, lê três horas semanais.
 8. Assiste televisão e acessa à internet diariamente (acessa tudo), lê diariamente, mas não especificou a carga horária.
 9. Assiste televisão três vezes por semana, acessa à internet diariamente e lê apenas o necessário (os textos da faculdade).
 10. Assiste televisão três dias por semana e acessa à internet todos os dias, mas lê raramente.
 11. Assiste televisão duas vezes por semana, acessa à internet diariamente (Orkut, Email, informações e notícias) e lê duas horas por semana.
 12. Assiste televisão com pouca frequência, no entanto, acessa à internet diariamente (Google, notícias, MSN e Orkut) e lê duas vezes por semana.
 13. Assiste televisão dois dias por semana, acessa à internet diariamente (Email, jornais, MSN, Orkut e notícias) e lê um pouco quase todos os dias.
 14. Assiste televisão quatro vezes por semana, acessa à internet cinco vezes por semana e lê jornal e os textos da Universidade.
 15. Assiste televisão diariamente e lê apenas no final de semana.
 16. Acessa à internet diariamente (E-mail, piadas e vídeos), não assiste televisão por falta de tempo e lê entre duas e três horas semanais.
- Nesses dezesseis casos, 7 têm entre vinte e um e vinte e quatro anos, 6 têm entre vinte e sete e quarenta e quatro anos e 3 não responderam.

Questão 7

Jornais – 9; revistas – 10 (duas vezes a Revista Nova Escola foi mencionada, uma vez foi mencionada a Revista Caras e as revistas científicas); nenhuma – 5; outros livros – 4; livros de autoajuda, de literatura e de Psicologia e Educação – 3; livros relacionados à História e à

Filosofia – 2; artigos científicos – 2; muito pouco – 2; livros religiosos, legislações, romances, gibis – 1.

Questão 8

6 – linguagem adequada, fácil de entender; 4 – conhecimento; 3 – tema, a leitura que tem sentido, a que é voltada para a realidade e para a vida; 2 – o autor e o prefácio do livro, a capacidade de interpretar o que leu; conteúdo bem fundamentado e conciso, concentração, quando aguça a imaginação e a curiosidade – 1.

Questão 9

6 – não lembram; 3 – muitos/vários livros; 1 – dois; 1 – poucos; 1 – cinco; 1 – seis; 3 – oito; 1 – nove; 3 – dez; 1 – doze; 1 – quatorze; 3 – quinze; 2 – vinte; 1 – trinta; 2 – cinquenta livros; 1 – não especificou.

Motivos: 23 – exigência e interesse, 1 – interesse; 5 – não especificaram; 3 – exigência.

Questão 10

23 – frequentemente; 5 – às vezes; 3 – raramente.

Questão 11

Gênero – 14; a referência de alguém conhecido – 4; anularam – 3; propaganda, atores, sinopse, lançamentos – 2; informações divulgadas nos meios de comunicação, diretores – 1.

Questão 12

21 – frequentemente; 3 – às vezes; 4 – não ouvem; 3 – só no final de semana.

A maioria, ou seja, 14 respostas mencionaram que ouvem pelo rádio; 4 – outros aparelhos; 3 – computador; 2 – CD e celular; 1 – MP3.

Questão 13

Letra – 12 (sendo que em sete respostas veio acompanhada de outros itens: três vezes letra/ melodia, uma vez letra/ instrumentos, uma vez a letra /som, uma vez a letra/ melodia/ ritmo, uma vez a letra/ ritmo); 6 – melodia; 4 – o sentimento que a música desperta (relaxar, distrair e animar); 3 – ritmo, gênero e instrumentos; a voz, o som e o estado de espírito – 2; a que faz refletir e pensar na vida; a criatividade; “Eu sou professora de música, não tem como não gostar de música” – 1.

Questão 14

9 – sertaneja; 8 – vários estilos; 5 – MPB; 4 – pop; 5 – rock; 2 – não responderam; 2 – gospel; 1 – blues, eletrônica, Bossa Nova, gauchesca; heavy metal.

Questão 15

14 – teatro e concerto; 12 – não foram; 5 – teatro.

Questão 16

12 – não; 9 – sim, mas não mencionaram o nome do compositor e da obra; 3 – ouviram e citaram apenas o nome do compositor; 3 – mencionaram o nome do autor e da obra; 1 – mencionou apenas a obra; 2 – citaram os nomes de intérpretes (Richard Clayderman e de Liriel); 1 – não respondeu.

Questão 17

Domínio de conteúdo – 18; capacidade de explicar, de expor o conteúdo de modo simples e claro – 5; aspectos relacionados à personalidade do professor – 8; domínio da turma – 4; responsabilidade, dedicação, preocupação e atenção com os alunos, dialógico – 3; exigente, que tem boa metodologia – 2; organizado, ético – 1.

Questão 18

Domínio do conteúdo, explicação clara – 8; interação entre professor/aluno – 5; recursos – 4; metodologia – 3; discussões – 2; “professor que torna a aula interessante e prende a atenção do aluno”, planejamento da aula, conhecimento e didática (por parte do professor) e estudo (da parte do aluno), a escrita – 1.

Questão 19

Aquela que qualifica para o trabalho e para atuar colocando em prática os conhecimentos adquiridos – 14; formação continuada – 3; a que forma um profissional crítico e polivalente – 2; aquela que oferece conhecimentos que ajudam na vida, aquela em que o aluno sai preparado, autônomo e crítico em suas ideias – 2; pesquisa, aquela que conta com bons profissionais, não respondeu – 1. “Nossa! É complicado. Acho que é impossível chegar a ter uma boa formação”.

Turma 11: 28 questionários

5 – dezessete e vinte a um anos; 12 – vinte e dois a trinta anos; 6 – trinta e um a quarenta; 5 – não responderam.

Renda: 13 – não responderam; 1 – menos de um salário; 2 – dois salários; 1 – três salários; 2 – três salários e meio; 1 – quatro salários; 2 – quatro salários e meio; 1 – cinco salários; 1 – cinco salários e meio; 1 – seis salários e meio; 1 – nove salários; 1 – dez salários; 1 – vinte e nove salários.

Questão 1

13 – diariamente; 2 – quase todos os dias; 8 – duas a três vezes por semana; 2 – às vezes; 2 – não assistem frequentemente; 1 – não respondeu.

Entre os que responderam todos/ou quase todos os dias – 5 têm entre vinte e um a vinte e três anos, 7 – entre vinte e seis a trinta e sete anos, 2 – não responderam.

Jornal – 15 (sendo que apenas cinco respostas forneceram justificativas, quatro delas disseram que é para se informar e uma assiste apenas as notícias que chamam a atenção); novela – 10 (sendo que seis respostas mencionaram que é para se distrair e se alegrar, outra mencionou que assiste porque é o que passa quando está de folga); filmes - 6 (sendo que duas respostas alegaram gostar dessa programação e uma porque é o que passa quando está de folga); seriados – 3; “Fantástico” – porque traz informações importantes e porque passa quando liga a televisão – 2; “Programa do Jô”, “Globo Repórter”, Discovery, CQC, “A grande Família”, “Faustão” – 1.

Questão 2

18 – não possuem; 10 – possuem.

Programas: filme – 5; Discovery Chanel, jornais e seriados – 2; TV Escola, WarnerBros, Programas religiosos, esporte, programas de humor e programas locais – 1. É importante ressaltar que entre os que possuem televisão a cabo, 6 são espectadores assíduos. A renda dos que possuem TV a cabo e que responderam ao respectivo item, é superior a três salários.

Questão 3

6 – possuem; 22 – não possuem. Dos que responderam: 1 – quase não usa; 1 – faz uso frequente. A função mais utilizada é a de ouvir música (4 vezes), enquanto o uso como pen-drive foi citado em apenas 2 respostas.

Questão 4

2 – não possuem; 26 – possuem, dos quais, três utilizam só para fazer ligações; 15 – apenas uma função (além de ligações); 1 – apenas duas funções; 7 – três ou mais funções. Mensagens 15 vezes; câmera 8 vezes; despertador 4 vezes; ouvir músicas, jogos e calculadora 3 vezes; agenda, relógio, internet, vídeos 1 vez.

Questão 5

17 – diariamente; 6 – quase todos os dias; 3 – não acessam regularmente; 2 – às vezes. Os sites acessados são: Email – 18; pesquisa e Orkut – 7; Google e notícias – 6; MSN, site da UNICENTRO e sites sobre educação – 3; outros/vários sites – 2; música, revistas, Revista Nova Escola, Youtube, sites de relacionamento, sites educativos, jornal, Yahoo e previsão do tempo – 1.

Questão 6

17 – até sete horas semanais; 6 – oito a quatorze horas semanais; 2 – depende da quantidade de trabalhos; 1 – pouco; 2 – entre duas ou três vezes por semana sem especificar a carga horária.

Relação entre o tempo dedicado à leitura e aquele em que se assiste à televisão e acessa à internet – situações que chamam a atenção:

1. Assiste televisão quatro vezes por semana, acessa à internet todos os dias e dedica uma a duas horas semanais para a leitura.
2. Assiste televisão e acessa à internet todos os dias, mas dedica apenas meia hora à leitura, diariamente.
3. Assiste televisão diariamente, totalizando seis horas semanais, acessa à internet quase todos os dias, mas lê apenas quando sobra tempo.
4. Assiste televisão todos os dias e acessa à internet 1 hora por dia, no entanto, lê apenas uma hora por semana.
5. Assiste televisão todos os dias e lê apenas trinta minutos por dia.
6. Assiste televisão e acessa à internet diariamente (Google – para pesquisas da Universidade – MSN e Orkut) e lê três vezes por semana (não especificou a carga horária).
7. Assiste televisão e acessa à internet (sites sobre educação) quase todos os dias e lê três horas por semana.
8. Assiste televisão três vezes por semana e acessa à internet diariamente, mas lê pouco.
9. Assiste televisão e acessa à internet diariamente (Email, Orkut, pesquisa) e lê duas a três horas por semana.
10. Assiste televisão e acessa à internet diariamente (para pesquisa e para baixar músicas), mas lê de acordo com a exigência, ou seja, com a demanda dos trabalhos acadêmicos.
11. Assiste televisão apenas no final de semana, acessa à internet quase todos os dias e lê apenas trinta minutos diariamente.
12. Acessa à internet e assiste televisão diariamente (quatorze horas por semana), no entanto, lê apenas quatro horas semanais.

Nesses doze casos, 6 – vinte a vinte e três anos; 3 – não especificaram; 3 – vinte e seis a trinta anos.

Questão 7

Revistas – 12; jornal – 10; literatura – 5; religião – 3; cruzadinhas, livros de Psicologia e romances – 2; educação, livros sobre política, informativos; leituras sobre mecânica e eletricidade; quase nenhuma; não respondeu; “leituras que ajudem na minha prática” – 1. Obs:

“Tento me deter aos livros indicados pelos professores deixo para depois determinadas literaturas, aquelas para diversão”.

Questão 8:

13 vezes – a escrita clara, acessível e compreensível, sendo incluídas neste grupo as respostas que mencionaram o vocabulário; 4 – autor e temas interessantes, aquela que está relacionada com a realidade e a que se tira proveito para a vida e para o dia-a-dia; 3 – aspectos relacionados com a prática da leitura; 2 – aquela que informa, que é significativa e coerente; a indicação de alguém, o título, aquela que é envolvente, o conteúdo, a editora, o prefácio, “não ser sensacionalista nem de auto-ajuda” – 1.

Questão 9

Um livro – 1; dois livros – 2; quatro livros – 2; cinco livros – 2; oito livros – 3; dez livros – 9; doze livros – 1; quinze livros – 3; vinte livros – 1; vinte e dois livros – 1; trinta e cinco livros – 1; vários – 2.

Motivos: 2 – não especificaram; 5 – interesse; 4 – exigência; 17 – interesse e exigência.

Questão 10

10 – raramente; 15 – frequentemente (seis – só final de semana, uma – duas vezes por semana, uma – quatro a cinco filmes por semana); 2 – às vezes; 1 – não respondeu.

Questão 11

Gênero – 14; sinopse – 5; referência de alguém conhecido – 3; propaganda, atores, diretores, lançamentos, anularam, não responderam – 1.

Questão 12

22 – frequentemente; 6 – não. A maioria – 16 – respondeu que ouve pelo rádio, sendo que 4 – só pelo rádio; 10 – computador; 7 – CD; 3 – DVD; outros aparelhos, celular e MP3 – 2.

Questão 13

Letra – 8 (em cinco respostas veio acompanhada por outros aspectos); cantor(a) – 5; não responderam – 3; distração, estilo, ritmo, gosto de tudo, o sentimento que a música desperta: “a vontade de ouvi-la sempre, faz esquecer os problemas – 2; “Porque gosto de cantar, escolho as músicas que tenham play backs” – 1.

Questão 14

MPB, sertanejo e rock – 6; vários – 5; clássica, gauchesca, não responderam – 2; pop, jazz, blues – 1.

Questão 15

12 – não; 10 – sim; 5 – teatro; 1 – não respondeu.

Questão 16

14 – não; 8 – sim, mas não citaram compositor e obra; 2 – sim e citaram apenas o nome do autor; 1 – sim e citou apenas o nome da obra; 1 – sim, citou o nome do autor e da obra; 2 – não responderam.

Questão 17

Domínio de conteúdo – 10; clareza e objetividade – 9; comprometimento e clareza da proposta de trabalho – 4; aspectos relacionados à personalidade do professor – 5; competência, interação entre professor e aluno, formação continuada, criticidade – 2; que desperta a curiosidade do aluno, responsável, que sabe avaliar, a utilização de exemplos do cotidiano, o bom embasamento técnico, metodologia – 1.

Questão 18

Linguagem e forma do professor explicar a matéria – 13; debates e as discussões – 6; exemplos/ contextualização dos conteúdos/ relação entre teoria e prática – 7; interesse e envolvimento dos alunos, a leitura, atividades lúdicas, o uso de novas tecnologias, a interação entre professor e aluno, diversificação da forma de dar aula – 2.

Questão 19

Preparação para o mercado de trabalho – 6; formação continuada – 5; qualidade do curso, assimilação dos conteúdos e aplicação, o olhar diversificado sobre a sociedade e a educação; currículo, dedicação e interesse de quem faz o curso, não responderam – 2.

Obs: “Um conjunto: bons professores, boa disciplina dos alunos (fazendo atividades), bons materiais para a leitura, boa grade curricular, bom relacionamento para incentivar a pessoa a continuar acreditando que pode ser melhor), ter dinheiro para continuar lendo, viajando, conhecendo que os outros fazem. Boa formação= nunca se acomodar”.

Turma 12: 28 questionários

Idade: 2 – dezessete a vinte e um anos; 12 – vinte e dois a trinta anos; 8 – trinta e um a quarenta anos; 3 – quarenta e um a cinquenta; 3 – não responderam.

Renda: 15 – não responderam; 1 – um salário; 1 – um salário e meio; 3 – dois salários; 1 – dois salários e meio; 3 – três salários; 1 – três salários e meio; 1 – quatro salários; 1 – cinco salários; 1 – cinco salários e meio.

Questão 1

5 – diariamente; 5 – quase todos os dias; 8 – finais de semana ou duas vezes por semana; 2 – às vezes; 6 – raramente; 2 – não responderam.

Programas: jornal – 16; novelas – 7; programas de esporte, documentários e “Fantástico” – 5; filmes, , – 4; programas de humor – 3; seriados, “Globo Repórter” – 2; Programa do Pe. Fábio de Mello; “Caldeirão do Huck”; “Programa do Jô”; “CQC”; TV Futura; programas de entrevistas; “Domingão do Faustão”; Record News – 1.

Motivos: diversão – 5; informação – 4; 1 – assiste porque gosta; 2 – assistem os programas que passam quando estão em casa (geralmente à noite).

Questão 2

27 – não possuem; 1 – possui e não assiste aos programas que passam na televisão a cabo.

Questão 3

19 – não possuem; 9 – possuem, seis ressaltaram que utilizam para ouvir música, três como pen-drive e um utiliza poucas vezes o aparelho.

Questão 4

2 – não possuem; 26 – possuem.

2 – apenas para ligações; 7 – apenas uma função; 7 – duas funções; 10 – três ou mais funções.

Mensagem – 16; despertador – 12; câmera – 8; ouvir músicas – 5; calculadora e relógio – 3; assistir TV, agenda, gravar arquivos e áudio e internet – 1.

Questão 5

20 – diariamente; 2 – quase todos os dias; 3 – à vezes; 3 – raramente.

Sites: MSN – 11; E-mail – 9; Orkut e Google – 8; para trabalhos acadêmicos – 7; sites de notícias – 6; pesquisa, Yahoo e sites sobre educação – 4; vários – 2; sites informativos, Dia-a-Dia Educação, site Olhos Críticos, entretenimento, jornal, Globo.com, músicas, esporte, Youtube, saúde, sites de concursos, sites de relacionamentos e vídeos – 1.

Não foi possível estabelecer relação entre idade e frequência de acesso, pois não há predomínio de uma determinada faixa etária.

Questão 6

15 – até sete horas semanais (sendo que dois leem apenas uma hora semanal; dois leem duas horas semanais e um lê de uma a duas horas semanais); 1 – oito a quatorze horas; 2 – quinze ou mais horas por semana; 4 – pouco tempo ou nenhum; 2 – finais de semana; 2 – todo o dia um pouco; 2 – não responderam.

Relação entre o tempo dedicado à leitura e aquele em que se assiste à televisão e acessa à internet – situações que chamam a atenção:

1. Assiste televisão doze horas semanais e acessa à internet diariamente (MSN, Orkut), mas lê apenas uma hora por semana.

Assiste televisão dez horas por semana, acessa à internet três a quatro vezes por semana (site da Globo, de notícias, Email e esportes) e lê apenas uma hora por semana.

3. Assiste televisão todos os dias num total de quatorze horas semanais, acessa à internet quatro vezes por semana (Google – para fazer trabalhos – e Yahoo) e lê apenas nos finais de semana, quando tem trabalhos acadêmicos para fazer.

4. Assiste televisão todos os dias, acessa à internet quase todos os dias (Yahoo, Orkut e Google) e lê entre uma a duas horas semanais.

5. Assiste televisão quatro vezes por semana e acessa à internet diariamente, no entanto, lê bem pouco.

6. Assiste televisão duas a três vezes por semana e só acessa à internet às vezes, porém seu tempo de leitura é de apenas uma vez por semana.

7. Lê oito horas por semana, assiste televisão diariamente, totalizando dez horas semanais e acessa à internet diariamente (MSN e sites relacionados à música).

8. Assiste televisão diariamente, totalizando oito horas semanais e acessa à internet todos os dias, mas seu tempo de leitura é de quatro horas por semana.

9. Assiste televisão quase todos os dias, acessa à internet apenas para fazer trabalhos acadêmicos e seu tempo de leitura é de trinta minutos por dia.

10. Assiste televisão aos finais de semana, acessa à internet diariamente (Orkut, Email, MSN, site de notícias e “de tudo um pouco), porém lê apenas uma hora por semana.

11. Acessa internet diariamente (Orkut e MSN) e não dedica nenhum tempo à leitura. 12. Assiste televisão uma vez por semana, no entanto, acessa internet diariamente (Google, jornais, Orkut, MSN, notícias policiais) e lê três horas por semana que, provavelmente, abrangem as leituras na tela do computador.

13. Assiste televisão duas vezes por semana e acessa à internet diariamente (Google, Youtube, notícias, Orkut e entretenimento).

14. repete a situação anterior.

Em 8 casos, a idade corresponde a vinte e seis a quarenta e um anos, em 4 questionários a idade está entre vinte e um e vinte e cinco anos; em 2 questionários, a idade não foi especificada.

Questão 7

Jornais – 12; revistas – 8; romances – 4; sites da internet – 3; literatura brasileira, autoajuda, outros livros sobre educação e Bíblia – 2; nenhuma leitura, livros de Filosofia; leituras sobre saúde e bem-estar, poesias, leituras sobre espiritismo – 1.

Questão 8

Interessante e que desperta a atenção – 6; formação e crescimento cognitivo – 5; tema e conteúdo – 4; autor, não responderam – 3; nenhum critério – 2; aspectos relacionados com a prática da leitura – 2; a escrita do texto, caráter científico, a introdução do livro, caráter informativo, necessidades pessoais, interpretação e compreensão do texto – 1.

Questão 9

Três – 1; quatro – 4; cinco – 3; seis – 2; oito – 1; dez – 9; quatorze – 1; vinte e cinco – 1; trinta livros – 1; vários – 3; não respondeu – 1; não especificou o número de livros apenas o motivo que levou à leitura – 1.

Motivos: 15 – interesse e exigência; 7 – exigência; 2 – interesse; 2 – não responderam.

Questão 10

9 – frequentemente; 1 – às vezes; 18 – raramente.

Questão 11

Gênero – 13; sinopse, lançamentos – 4; informações divulgadas pelos meios de comunicação, anularam – 2; atores, a referência de alguém conhecido, não responderam – 1.

Questão 12

22 – frequentemente, 5 – não; 1 – às vezes.

13 – rádio, sendo que seis ouvem só pelo rádio; 6 – computador; 5 – outros aparelhos; 3 – CD, DVD e MP3; 2 – celular.

Questão 13

Letra – 16 (em dez casos com outros aspectos); ritmo – 9; melodia – 3; o momento, o sentimento que provoca – 2; harmonia, estilo e instrumentos – 1.

Questão 14

Sertanejo – 11; gospel, rock – 5; MPB – 4; eclético – 4; não responderam – 3; clássico, romântico – 2; gauchesco, axé e samba – 1.

Questão 15

20 – não foram ao teatro e ao concerto; 5 – sim; 2 – teatro.

Questão 16

9 – não; 8 – sim, mas não citaram o nome do compositor nem o da obra; 5 – sim, mencionaram apenas o nome do compositor; 3 – sim, mencionaram o nome do compositor e

da obra; 1 – não respondeu; 1 – citou o nome de Andrea Bocelli; 1 – citou a música “Menino da Porteira”.

Questão 17

Domínio de conteúdo – 11; interação professor/aluno – 9; explicação clara e acessível – 5; aspectos relacionados à personalidade do professor – 5; dedicação, metodologia – 4; formação – 3; criticidade, organização – 2; responsabilidade, ética, estudioso, didático, gostar do que faz, despertar o interesse do aluno, domínio de classe, planejamento, inteligência – 1.

Questão 18

Explicação clara e acessível – 13; metodologia – 6; relação professor/aluno – 4; domínio de conteúdo – 3; estudo e atenção do aluno – 3; recursos audiovisuais – 2; aulas dinâmicas/descontraídas – 2; relação entre teoria e prática – 1.

Questão 19

Capacita para atuar com qualidade e competência – 5; quando se aprende os conteúdos do curso – 4; crítica – 4; não responderam – 4; relação entre teoria e prática, aprofundamento – 3; depende do interesse e esforço do aluno; depende da qualidade da instituição – 2; depende de boas aulas, depende de gostar do que se faz, aquela que capacita para transmitir os conhecimentos – 1.

Turma 13: 14 questionários

Idade: 5 – dezessete a vinte e um anos; 1 – vinte e dois a trinta anos; 8 – trinta e um a quarenta anos.

Renda: 14 – não responderam o item sobre a renda e ele foi desconsiderado.

Questão 1

4 – assistem todos os dias; 1 – quase todos os dias (dois têm dezenove a vinte anos e três têm trinta e dois a trinta e oito anos); 9 – assistem televisão três vezes por semana ou no final de semana.

Programas: jornal – 8 (para se informar); “Fantástico” – 3 (notícias e entretenimento); novelas – 3 (uma resposta alegou que é para passar o tempo); filme – 2; diversos, programas de músicas, documentários e programas de auditório – 1.

Questão 2

14 – não possuem.

Questão 3

10 – não possuem; 4 – (três utilizam para ouvir música e uma não dispõe de tempo para utilizá-lo).

Questão 4

1 – não possui; 13 – possuem.

3 – apenas para fazer ligações; 4 – apenas uma função; 3 – duas funções; 2 – três ou mais funções; 1 – não respondeu. Mandar mensagem – 5; despertador – 3; ouvir música – 2; relógio, calculadora, câmera e internet – 1.

Questão 5

8 – todos os dias; 3 – quase todos os dias; 1 – raramente; 1 – só para fazer trabalhos da faculdade; 1 – duas vezes por semana.

Sites: pesquisa – 6; sites para fazer trabalhos acadêmicos – 3; sites de relacionamento – 3; notícias e MSN – 2; sites sobre educação, entretenimento, músicas, informativos, E-mail, Youtube e outros sites – 1.

Questão 6

5 – todos os dias/noites; 3 – até sete horas semanais (um dedica apenas uma hora por semana à leitura); 2 – oito a quatorze horas semanais; 1 – quando tem trabalho para fazer; 1 – dois dias por semana; 1 – final de semana; 1 – nenhum.

Relação entre o tempo dedicado à leitura e aquele em que se assiste à televisão e acessa à internet – situações que chamam a atenção:

1. Assiste televisão diariamente (especialmente programas de auditório), acessa à internet duas vezes por semana e lê todos os dias (sem especificar a frequência).
2. Assiste televisão todos os dias (apenas duas vezes por semana), no entanto, acessa à internet diariamente (sites de relacionamento) e lê apenas para fazer trabalhos acadêmicos.
3. Assiste televisão e acessa à internet diariamente (sites de pesquisas e outros que não especificou), lê aproximadamente uma hora por dia.
4. Assiste televisão e acessa à internet diariamente (MSN, Email e Youtube), no entanto, lê apenas trinta minutos diariamente.
5. Assiste televisão quase todos os dias e acessa à internet diariamente (sites de relacionamento e pesquisa); no entanto, lê apenas duas horas por semana.
6. Assiste televisão apenas nos finais de semana, no entanto, acessa à internet diariamente (sites de relacionamento e de pesquisa), lê apenas nos finais de semana.
7. Assiste televisão dois dias por semana, mas acessa à internet diariamente e lê dois dias por semana.

Em 4 desses sete casos, a idade é de dezenove a vinte e um anos; em 3 deles, a idade oscila entre trinta e dois a trinta e oito anos.

Questão 7

Jornal – 7; revistas – 5; várias -3; livros infanto-juvenil, relacionados à educação – 2; outros livros, nenhum, Bíblia e sites – 1.

Questão 8

Compreensão, interesse – 3; não responderam – 2; aspectos relacionados com a prática da leitura – 2; leitura crítica e educativa, autor e a linha de pensamento – 1.

Questão 9

2 – dois livros; 1 – três livros; 1 – quatro; 2 – cinco; 4 – seis; 1 – vários; 1 – não especificou o número (apenas o motivo); 2 – não responderam.

Interesse e exigência – 7; exigência – 3; não especificaram – 4.

Questão 10

10 – frequentemente (três desse grupo assistem dois filmes por semana, dois assistem uma vez por semana e um todos os dias); 3 – raramente; 1 – só na Universidade.

Questão 11

Gênero – 9; sinopse - 2, atores, informações divulgadas nos meios de comunicação, anularam – 1.

Questão 12

11 – frequentemente; 2 – pouco; 1 – não.

10 – ouvem pelo rádio (cinco só ouvem pelo rádio); 4 – computador; 2 – outros aparelhos e MP3.

Questão 13

Letra – 5 (sendo que em quatro respostas veio acompanhada de outros aspectos) 4 – sentimento que a música desperta (acalmar e esquecer os problemas do dia-a-dia); 2 – não responderam; 2 – ritmo; 2 – momento; melodia, a voz, o estilo, o cantor(a), instrumentos e a sinfonia – 1.

Questão 14

Sertanejo – 5; romântico – 4; vários estilos – 3; MPB, gospel – 2; gauchesco e clássica, não respondeu – 1.

Questão 15

7 – não foram ao teatro e ao concerto; 6 – foram ao teatro e ao concerto; 1 – não respondeu.

Questão 16

8 – ouviram, mas não mencionaram o nome do compositor e da obra; 3 – ouviram e só mencionaram o nome do compositor; 2 – ouviram e mencionaram o nome do compositor e da obra; 1 – não respondeu.

Questão 17

Aspectos relacionados à personalidade do professor – 12; explicação clara e simples do conteúdo – 8; competência – 4; domínio de conteúdo – 3; interatividade – 2; metodologia, didática, organização – 1.

Questão 18

Explicação (com linguagem clara) – 8; aspectos que estão relacionados com as tarefas que as(os) acadêmicas(os) devem exercer: a atenção, participação, comprometimento e disposição do aluno para aprender – 7; competência do professor, audiovisuais, interatividade entre professor/aluno, leituras – 1.

Questão 19

Formação continuada e a busca pelo aperfeiçoamento – 5; capacidade para transmitir e repassar os conhecimentos aprendidos durante o curso, aquela em que se aprende o máximo o que é ensinado, gostar e desempenhar com amor a profissão – 2; que capacita não para interpretar, mas para transformar o mundo: “Mais que interpretar o mundo, é preciso transformá-lo (11 tese de Feuerbach de Marx)”; aquela que capacita para resolver problemas – 1; não respondeu – 1.

Turma 14: 24 questionários

Idade: 2 – dezessete a vinte e um anos; 11 – vinte e dois a trinta anos; 9 – trinta e um a quarenta; 1 – quarenta e um a cinquenta; 1 – não respondeu.

Renda: 9 – não responderam; 3 – um salário mínimo; 3 – dois salários; 3 – dois salários e meio; 2 – três salários e meio; 3 – cinco salários e meio; 1 – seis salários.

Questão 1

7 – todos os dias; 1 – quase todos os dias (sendo que do total desses dois grupos, quatro se encontram entre vinte e sete e trinta e cinco anos e três entre vinte e um e vinte e três); 12 – duas vezes por semana e/ou final de semana; 4 – raramente.

Programas: jornal – 10; novela – 6; filmes – 5; “Fantástico” – 5; programas de humor – 3; “A Grande Família”, programas variados, programas esportivos, documentários, “Profissão Repórter”, “SBT Repórter”, programas de auditório, “Globo Repórter”, “Domingão do Faustão” – 1.

Questão 2

23 – não possuem; 1 – possui. Assiste a todos os programas.

Questão 3

15 – não; 9 – sim (cinco deles utilizam para ouvir música, dois utilizam como pen-drive e dois quase não utilizam).

Questão 4

2 – não; 22 – sim

2 – só para fazer ligações; 10 – apenas uma função; 5 – utilizam duas funções; 5 – utilizam três ou mais funções. Mensagem – 12; câmera – 7; jogos, calculadora e ouvir músicas – 3; internet, agenda, relógio e despertador – 1.

Questão 5

Todos os dias – 17; quase todos os dias – 1; duas vezes por semana e/ou final de semana – 3; raramente – 3.

Sites: Orkut – 7; Google, Email, pesquisa – 6; para fazer trabalhos acadêmicos, notícias – 5; MSN e sites educativos – 3; site da UNICENTRO, entretenimento e vídeos – 2; novelas, Youtube, informativos, jornal, sites de relacionamento e Dia-a-Dia Educação – 1.

Questão 6

8 – até sete horas semanais (sendo que quatro desse grupo leem apenas duas horas, uma pessoa ressaltou que essa carga horária inclui sites da internet); quase todos os dias – 4; dois a três dias por semana, só quando preciso fazer trabalhos, pouco – 3; quinze a vinte e uma horas semanais – 2; não respondeu – 1.

Relação entre o tempo dedicado à leitura e aquele em que se assiste à televisão e acessa à internet – situações que chamam a atenção:

1. Assiste televisão quatro vezes por semana, acessa à internet diariamente (Google, Orkut), mas lê apenas um dia por semana.
2. Assiste televisão no final de semana, acessa à internet todos os dias (Orkut, UNICENTRO, Email e novelas), mas lê pouco.
3. Assiste televisão e acessa à internet todos os dias (Orkut, notícias), mas lê apenas duas horas por semana.
4. Assiste televisão todos os dias, acessa à internet três vezes por semana (sites educativos para trabalhos acadêmicos) e lê apenas trinta minutos por semana.
5. Assiste televisão e acessa à internet todos os dias (Google), mas lê apenas duas vezes por semana.

6. Assiste televisão diariamente (de 4 a 8 horas semanais), acessa à internet com a mesma frequência (site de pesquisa e bate-papo) e lê apenas menos de trinta minutos (por semana/ou por dia).
7. Assiste televisão apenas nos finais de semana, acessa à internet diariamente e, apesar de ler dez horas semanais, afirma que a maior parte desse tempo se refere à leitura de sites.
8. Assiste televisão uma vez por semana, mas acessa à internet diariamente e lê entre uma ou duas horas por semana – na internet.
9. Assiste televisão aos finais de semana, acessa diariamente à internet (MSN, Orkut, Google) e lê dois ou três dias por semana.
10. Acessa à internet todos os dias (para lazer e para elaborar trabalhos acadêmicos) e lê um pouco todos os dias.
11. Assiste televisão apenas aos finais de semana e acessa à internet diariamente e lê apenas na Universidade.
12. Acessa à internet todos os dias (Google, pesquisas, MSN, Email, notícias, Orkut e “de tudo um pouco”), e lê todos os dias, mas não especificou a carga horária – tudo indica que a leitura compreende os sites da internet.
13. Lê apenas para fazer os trabalhos escolares, acessa à internet diariamente (Google, Orkut, Youtube, entretenimento).

Desse total, 7 – vinte e sete a quarenta e um anos; 5 – vinte e um a vinte e três anos; 1 – não respondeu.

Questão 7

Revistas e jornais – 8; Bíblia e nenhuma outra leitura – 4; leituras sobre outros assuntos do curso – 3; 2 – não responderam; saúde, lazer, horóscopo, coisas que chamam a atenção, sites interessantes, entretenimento, notícias, romance, fofocas, receitas médicas – 1.

Questão 8

Interessante – 7; informativa – 5; clara e compreensível – 4; atual e fala sobre a realidade – 2; aspectos relacionados com a prática da leitura – 2; fundamentos, o autor e as referências, o prazer que a leitura proporciona, a escolha do livro, relacionados à educação – 1.

Questão 9

1 – dois; 1 – três; 5 – quatro; 5 – cinco; 1 – seis; 1 – oito; 4 – dez; 1 – quinze; vários – 3; 2 – não responderam.

Motivos: 10 – exigência; 4 – interesse; 6 – interesse e exigência; 4 – não especificaram.

Questão 10

14 – raramente; 8 – frequentemente (um especificou que assiste duas vezes por semana, um assiste duas a três vezes por semana); 1 – às vezes; 1 – não respondeu.

Questão 11

10 – gênero; anularam – 6; sinopse – 4; atores – 2; lançamentos, propaganda – 1.

Questão 12

19 – diariamente; 3 – às vezes; 2 – não.

10 – pelo rádio (sendo que em quatro respostas, só pelo rádio); computador – 8; outros aparelhos – 6; CD – 4; MP3 – 1.

Questão 13

Letra – 10 (em seis respostas veio acompanhada de outros aspectos); sensações que a música desperta – 6; ritmo – 4; melodia, voz do cantor, lembranças que a música traz, o momento – 2; instrumentos, estilo e sonoridade – 1.

Questão 14

Sertanejo – 8; vários – 6; MPB – 5; romântica, gauchesca e clássica – 3; gospel, dance e internacional – 2.

Questão 15

18 – não foram ao teatro e ao concerto; 3 – sim; 3 – teatro.

Questão 16

10 – não; 4 – sim, mas não citaram o nome do compositor nem da obra; 5 – sim, mencionaram apenas o nome do compositor; 3 – não responderam; 2 – citaram o nome de Pavarotti.

Questão 17

Aspectos relacionados à personalidade do professor – 14; domínio de conteúdo – 6; metodologia – 3; informação e atualização – 3; dedicação, responsabilidade – 2; formação continuada e postura em sala de aula – 1.

Questão 18

Explicação clara, simples e objetiva – 9; recursos – 6; domínio de conteúdo, debates, planejamento – 3; seminários, metodologia, dinâmicas – 2; interesse, atenção do aluno – 2; postura do professor, textos – 1.

Questão 19

Aperfeiçoamento e a atualização – 7; conhecimento – 5; preparo para atuar – 3; dedicação e seriedade do aluno com os estudos, não responderam – 2; interdisciplinaridade e diversidade cultural, manejo do conhecimento, boa fundamentação teórica, formação integral – 1.

Turma 15: 25 questionários.

Idade: 8 – de dezessete a vinte e um anos; 10 – vinte e dois a trinta anos; 4 – trinta e um a quarenta anos; 1 – quarenta e um a cinquenta anos; 2 – não responderam.

Renda: 1 – um salário e meio; 3 dois salários; 4 – três salários; 1 – três salários e meio; 1 – quatro salários; 3 – quatro salários e meio; 4 – cinco salários; 8 – não responderam.

Questão 1

7 – todos os dias; 2 – quase todos os dias; 14 – até três vezes por semana/ou final de semana; 2 – raramente.

Programas: 11 – jornal; 7 – novela (porque gostam e para descontraír); 4 – “Fantástico” (porque trata da realidade); “Domingo Espetacular” e filmes – 3; “Pânico na TV” – 2; desenho animado, seriados, “não tenho preferência” – 1.

Questão 2

22 – não; 2 – sim, mas não assistem, pois preferem os programas informativos da Globo e da Record; 1 – não respondeu.

Questão 3

16 – não (“Na minha concepção essa tecnologia não oferece benefícios significativos”); 8 – sim; 1 – não respondeu.

3 – utilizam o aparelho com frequência; 3 – assiduamente; 2 – não especificaram. Utilizam para ouvir música – 6; pen-drive – 1.

Questão 4

1 – não; 23 – sim.

8 – só para fazer ligações; 7 – apenas uma função; 2 – duas funções; 6 – três ou mais funções; 2 não responderam.

Mensagem – 8; despertador – 5; calculadora e relógio – 4; câmera – 3; agenda e calendário – 2; jogos, internet e ouvir músicas – 1.

Questão 5

12 – diariamente; 4 – quase todos os dias; 3 – duas vezes por semana; 1 – às vezes; 5 – raramente (um não tem internet em casa).

Sites acessados: 9 – E-mail; 5 – MSN e pesquisa; 4 – site da UNICENTRO, Google, notícias e outros/tudo; 3 – Orkut e sites para fazer trabalhos da faculdade; 2 – sites sobre educação e site da Globo; 1 – sites de revistas, curiosidade, site da Band e sites educativos.

Questão 6

9 – até sete horas por semana; 8 – até dois dias por semana ou final de semana; 2 – várias horas; 2 – não responderam; 1 – nenhum tempo; 1 – pouco tempo; 1 – três vezes por semana; 1 – o necessário.

Relação entre o tempo dedicado à leitura e aquele em que se assiste à televisão e acessa à internet – situações que chamam a atenção:

1. Assiste televisão todos os dias, mas lê apenas o necessário.
2. Assiste televisão todos os dias, acessa à internet às vezes e a frequência de leitura é de uma vez por semana.
3. Assiste televisão diariamente e acessa à internet duas vezes por semana (mencionou que gosta de tudo que ela oferece) e lê apenas uma vez por semana.
4. Assiste televisão quatro vezes por semana, lê um ou dois dias por semana e acessa internet com frequência superior ao de leitura, ou seja, dois dias.
5. Assiste televisão duas vezes por semana, mas a média semanal de leitura é de 30 minutos e o acesso à internet é diário.
6. Assiste televisão e acessa à internet (sites de informações e curiosidades) todos os dias, mas lê apenas três vezes por semana e não especificou o número de horas.
7. Assiste televisão nos fins de semana, acessa à internet diariamente e lê apenas duas vezes por semana.
8. Acessa à internet diariamente (“tudo”) e lê apenas duas vezes por semana.
9. Assiste televisão aos finais de semana, acessa à internet diariamente (Google, MSN e outro) e lê apenas aos finais de semana.
10. Assiste televisão (com um maior número de horas) aos finais de semana, acessa à internet diariamente (Email, Orkut, pesquisas e notícias) e lê um pouco durante a semana.
11. Acessa à internet todos os dias (Orkut, MSN, Email e para trabalhos da Universidade) e lê duas horas por semana.
12. Assiste televisão todos os dias e acessa à internet quatorze horas, lê todos os dias. No entanto, pressupõe-se que esse tempo incluía a leitura na tela do computador.

Nesse total de casos, 9 – vinte a vinte e cinco anos; 1 – trinta e cinco anos; 2 – não responderam.

Questão 7

Jornal – 14; revista – 10; livros sobre educação, romances e nenhuma leitura além das indicadas pelo(as) professores(as) – 3; autoajuda e motivação – 2; teoria musical, literatura estrangeira e livros religiosos – 1.

Questão 8

A escrita, a linguagem clara e de fácil entendimento – 7; que proporcionam conhecimentos – 4; prazer, curiosidade e interesse – 3; não responderam – 3; leituras de conteúdo realístico, informativas e críticas – 2; a compreensão do texto, a aplicabilidade – 1.

Questão 9

7 – não responderam; 3 – vários livros; 2 – quatro; 2 – cinco; 3 – dez; 2 – vinte; 1 – onze; 1 – doze; 1 – dezesseis; 1 – vinte e cinco; 1 – trinta; 1 – cinquenta.

8 – exigência; 8 – interesse e exigência; 2 – não especificaram o motivo, apenas o número de livros; 7 – não responderam.

Questão 10

11 – frequentemente (cinco especificaram que assistem final de semana ou uma vez por semana); 11 – raramente; 2 – às vezes; 1 – não respondeu.

Questão 11

Gênero – 11, anularam – 4; a referência de alguém conhecido – 3; lançamentos, sinopse – 2; informações divulgadas nos meios de comunicação, diretores, não responderam – 1.

Questão 12

21 – frequentemente; 3 – não; 1 – às vezes.

Rádio – 14 (cinco ouvem só pelo rádio); 7 – outros aparelhos: 4 – computador; 2 – MP3, CD e DVD; celular – 1.

Questão 13

Letra – 16 (nove vezes acompanhada de outros aspectos) 5 – melodia; 5 – não responderam; 5 – o sentimento que ela desperta (relaxar, descansar, alegrar-se); toque, som e ritmo – 2; para dançar e cantar, “música é cultura” – 1.

Questão 14

Sertanejo – 12; vários – 5; MPB – 4; gospel – 3; rock – 2; não responderam – 2; internacional e gauchesca – 1.

Questão 15

14 – não foram ao teatro e ao concerto; 10 – sim; 1 – teatro.

Questão 16

10 – não; 4 – sim, citaram apenas o nome do compositor; 4 – não responderam; 3 –, citaram os nomes de Pavarotti, Maria Bethânia e Roberto Carlos, Marina; 3 – citaram o nome do compositor e da obra; 1 – citou apenas o nome da obra.

Questão 17

Domínio de conteúdo – 10; aspectos relacionados à personalidade do professor – 11; conhecimento – 6; interatividade – 5; crítico, que tem domínio da turma, pontualidade, organização – 3; exposição do conteúdo de forma clara, objetiva e compreensível – 4; pesquisador, ético, inteligência; inovação, planejamento, construtivismo, saber avaliar – 1.

Questão 18

Explicação da matéria – 12; dinâmicas, domínio de conteúdo e metodologia – 3; dedicação do professor – 2; conteúdo relacionado com a realidade, recursos audiovisuais, debates, didática, interesse do aluno – 1.

Questão 19

A preparação para o mercado de trabalho – 5; conhecimento amplo e relação teoria/prática – 3; formação continuada, criticidade, pesquisa, aquela que atende às expectativas dos acadêmicos – 2; boas notas, interação professor/aluno, que prepara para enfrentar as adversidades da sociedade, em que se aprende os verdadeiros valores, que atenda às necessidades da sociedade, quando o aluno atinge os objetivos desejados – 1.

Turma 16: 32 questionários.

Idade: 12 – dezessete a vinte e um anos; 11 – vinte e dois a trinta anos; 4 – trinta e um a quarenta anos; 1 – quarenta e um a cinquenta anos; 1 – cinquenta e um a sessenta; 3 – não responderam.

Renda: 1 – um salário mínimo; 1 – um salário e meio; 3 – dois salários; 2 – dois salários e meio; 8 – três salários; 4 – três salários e meio; 1 – quatro salários e meio; 2 – cinco salários; 1 – nove salários; 1 – dez salários; 1 – quarenta e cinco salários, 7 - não responderam.

Questão 1

14 – todos os dias; 4 – quase todos os dias (sendo que quatorze desses dois grupos, têm entre dezoito e vinte e quatro anos); 14 – apenas nos finais de semana. As cinco respostas que explicitaram porque assistem à televisão mencionaram que é para se distrair e passar o tempo. Quatro respostas ressaltaram que assistem jornal para ficarem informados.

Programas: jornal – 21; filme – 8; programas de humor – 7; novelas – 6; documentários- 4; seriados – 3; “Programa do Jô” – 2; “Fantástico”, “Globo Repórter”, esporte, desenhos e programas educativos – 1.

Questão 2

24 – não possuem; 8 – possuem. Os programas e canais mais assistidos são: Discovery e documentários – 3; TNT, filmes, HBO, jornal local e humor – 2; Warner Brother, Cartoon e Fox. A renda é superior a três salários mínimos.

Questão 3

20 – não; 12 – sim (três raramente utilizam o aparelho e os demais não especificaram a frequência de uso). Funções mais utilizadas: ouvir música – 11; carregar arquivos – 4; assistir a vídeos e tirar fotos – 1.

Questão 4

32 – sim. 9 – utilizam apenas uma função além de fazer ligações (idades variadas); 7 – duas funções (idades variadas); 13 – três ou mais funções; 3 – só para fazer ligações. Câmera – 18; música – 14 vezes; despertador e mensagem – 11; calculadora e jogos – 4; agenda – 2; relógio, pen-drive, cronômetro, GPS e calendário – 1.

Questão 5

24 – diariamente, 8 – raramente.

Sites acessados: E-mail – 13; Orkut – 11; pesquisa – 10; Google – 7; sites sobre educação – 5; MSN, vídeos e notícias – 4; Youtube, sites de relacionamento, Yahoo – 3; (3 vezes); site da UNICENTRO, sites de busca e sites para fazer trabalhos acadêmicos – 2; curiosidades, novidades, artigos científicos do HISTEDBR, sites informativos, vários, jornais, fotolog, música, jogos, religião, beleza, entretenimento – 1.

Questão 6

17 – uma e sete horas semanais (sendo que em dois casos a média semanal não chega a uma hora e meia, em cinco a média semanal é de duas horas); 5 – oito a quatorze horas; 3 – quinze a mais horas por semana (sendo que uma das respostas ressaltou que esse tempo inclui a leitura de sites, outra justificou que lê bastante por causa do projeto de pesquisa); 3 – pouco; 2 – todos os dias, sem especificar a carga horária; 1 – quase todos os dias; 1 – sempre que precisa estudar.

Relação entre o tempo dedicado à leitura e aquele em que se assiste à televisão e acessa à internet – situações que chamam a atenção:

1. Assiste televisão e acessa à internet todos os dias, mas lê entre vinte e vinte e cinco minutos por dia.
2. Assiste televisão apenas duas vezes por semana, mas acessa à internet diariamente (sites de educação, Orkut e notícias) e lê apenas duas horas por semana.

3. Assiste televisão e acessa à internet (para pesquisa) todos os dias e quando pode lê uma hora por dia.
 4. Assiste televisão quase todos os dias, acessa à internet diariamente (Google, Email, Youtube, notícias) e lê no máximo meia hora por dia.
 5. Assiste televisão e acessa internet diariamente (Orkut, MSN) e lê apenas cinco horas por semana.
 6. Assiste televisão e acessa à internet todos os dias (site de curiosidades, Email, Orkut), mas lê entre quinze e quarenta minutos por dia.
 7. Acessa à internet e assiste televisão diariamente (quatro a cinco horas por dia), mas esse tempo contrasta com apenas uma hora de leitura por dia.
 8. Assiste televisão e acessa à internet diariamente (notícias) e lê apenas uma vez por semana.
 9. Assiste televisão quatro a cinco vezes por semana e acessa à internet todos os dias (sites variados e vídeos) e lê uma hora por dia.
 10. Assiste televisão nos finais de semana, no entanto o acesso à internet é diário (Email, jornais e sites de beleza) e lê aproximadamente duas horas por semana.
 11. Assiste televisão todos os dias e acessa à internet uma ou duas vezes por semana, no entanto, lê só quando é necessário para estudos.
 12. Assiste televisão e acessa internet diariamente (Orkut, fotolog e Yahoo) e tem uma média semanal de leitura que pode ser considerada boa.
 13. Assiste televisão e acessa à internet todos os dias, no entanto, lê apenas uma vez por semana.
 14. Assiste televisão e acessa à internet diariamente e lê todos os dias, mas, analisando as respostas das perguntas posteriores, é possível concluir que a leitura inclui os sites de internet.
- Em 8 casos, a idade oscila entre dezoito e vinte e três anos.

Questão 7

Jornais e revistas – 7; sites de educação, inclusive em um caso foi mencionado o interesse para com projeto de pesquisa – 5; romances – 4; religião – 3; não responderam -3; autoajuda – 2; aventura, literatura estrangeira, internet, clássicos, ficção, agroindústria, literatura, livros sobre questões sociais e políticas – 1.

Questão 8

Interessante, envolvente e útil – 7; compreensível e clara – 7; o autor – 6; o tema – 3; as referências e o conteúdo – 2; não especificaram – 2; aquela que provoca mudanças no ponto de vista do leitor, a que provoca reflexão, a que traz uma mensagem para a vida – 1.

Questão 9

6 – três; 5 – cinco; 4 – dois livros; 1 – três; 4 – vários; 4 – leram quatro; 2 – dez; 2 – seis; 1 – sete; 1 – oito; 1 – doze; 1 – apenas um livro.

14 – exigência; 10 – interesse e exigência; 6 – não especificaram; 2 – interesse.

Realizam maior número de leituras – envolvidos com algum projeto de pesquisa; em alguns casos fica claro que é referente ao TCC e em outros não.

Questão 10

17 – frequentemente; 15 – às vezes.

Questão 11

Gênero – 15; sinopse – 5; a referência de alguém conhecido, atores, anularam – 3; lançamentos, propaganda e diretores – 1.

Questão 12

31 – sim; 1 – não. Rádio e computador – 11; outros aparelhos – 7; celular – 6; CD e DVD – 6; MP3 – 3.

Questão 13

Letra – 11; ritmo – 8; cantor/voz – 5; mensagem – 4; sensação que provoca – 4; não especificou – 2; estado de espírito e necessidade do momento, influência da família e da cultura – 2; “Não tem porque especificar, você gosta e pronto” – 1.

Questão 14

MPB – 7; todos – 6; sertanejo – 5; gospel, internacional – 4; pop rock e antigas – 3; não especificaram – 4; dance, funk, gauchesca, pop, eletrônica, hip hop – 1.

Questão 15

18 – não foram ao teatro e ao concerto (dois manifestaram o desejo de ir); 11 – sim; 1 – teatro; 1 – não respondeu.

Questão 16

10 – sim, mencionaram apenas o nome do autor (grafado incorretamente na maioria das vezes); 7 – sim, mencionaram o autor e a obra; 6 – sim e não lembram o nome do autor e da obra; 3 – citaram o nome de intérpretes como Richard Clayderman e Andrea Bocelli; 5 – não conhecem; 1 – não.

Questão 17

Domínio de conteúdo – 10; explicação clara, dedicação e comprometimento – 8; aspectos relacionados à personalidade do professor – 8; boa formação, boa interação com os alunos – 4; exigente – 2; currículo, experiência, pontualidade e intelectualidade – 1.

Questão 18

Explicação – 17; recursos audiovisuais – 8; discussões/debates – 6; interação professor/aluno – 3; leituras, trabalhos, resumos e esquemas – 2; pesquisa, relação teoria e prática e domínio do conteúdo – 1.

Questão 19

Aperfeiçoamento e atualização – 6; conhecimento abrangente e amplo, bom entendimento dos conteúdos do curso – 4; (4 vezes); capacitação para o mercado de trabalho – 2; leitura – 2; conteúdos que ultrapassem a sala de aula e sirvam de base para um trabalho transformador, instituição conceituada e de boa qualidade, formação continuada e apresentação de trabalhos em eventos científicos, a que proporciona a mudança completa do indivíduo, a formação crítica, que garante domínio e coerência na utilização do referencial teórico, “a que não é má formação” , “sem mais para o momento” – 1.