

LENDO IMAGENS CRITICAMENTE: UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA*

Maria Auxiliadora Schmidt**

RESUMO:

O artigo apresenta os pressupostos epistemológicos referências da Prática de Ensino Supervisionado em História, do Departamento de Teoria e Prática de Ensino-UFPR, desde 1996.

UNITERMOS:

educação; cultura; sociedade do espetáculo; imagens; ensino de história

A proposta de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História, desenvolvida desde 1996, no Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná tem tido como referência alguns pressupostos epistemológicos principais. Esses pressupostos partem do entendimento da importância da imagem na sociedade contemporânea, bem como da sua compreensão enquanto um artefato cultural. Neste sentido, conceitos como cultura e educação, bem como a relação entre ambos, são referências fundamentais para este projeto de prática de ensino. Poder-se-ia argumentar que o uso da categoria cultura como mediadora das análises educacionais perderia de vista o entendimento dos fenômenos educativos em suas dimensões políticas, econômicas e sociais. Ora, essa

* Originalmente publicado em *História & Ensino*, v. 4, p. 9-23, 1998.

** Professora do Departamento de Teoria e Prática do Ensino, Setor de Educação - UFPR, Curitiba-PR.

perspectiva limita o entendimento desta categoria numa dimensão restrita, sem apreendê-la em sua totalidade, em sua relação com a praxis social histórica e concreta.

Em obra editada na França em 1967 e publicada no Brasil somente em 1997, DEBORD analisa a sociedade contemporânea como “a sociedade do espetáculo”(DEBORD, 1997), onde os indivíduos são consumidores de imagens. Por sua vez, as imagens podem ser consideradas como mediadoras das relações entre os homens, como mercadorias, fetiches (ou feitiços, como afirma o autor), que fazem da vida humana um espetáculo. É claro que imagem enquanto espetáculo não é novidade na história, haja vista o exemplo da construção das imagens públicas dos soberanos na sociedade da corte. (BURKE, 1994). O que existe no capitalismo de consumo contemporâneo é uma verdadeira saturação de signos e mensagens, onde “as prioridades do real tornam-se, no mínimo, invertidas, e tudo é mediado pela cultura”. (JAMESON, 1995).

O que difere em essência a “sociedade do espetáculo” de outras experiências históricas são, segundo DEBORD, algumas de suas características, como: a substituição do ser e do ter pelo aparecer; a produção das imagens enquanto mercadorias; a incessante renovação tecnológica; a fusão econômica (globalização); o segredo generalizado; as mentiras sem contestação e o presente perpétuo.

A partir desse referencial tem se procurado entender o papel central da imagem na sociedade contemporânea e, portanto, da necessidade de sua leitura crítica pelo ensino de modo geral e, particularmente, pelo ensino de História. A questão da influência das imagens na cultura contemporânea, bem como a importância de sua leitura crítica pelos jovens estudantes tem preocupado pesquisadores e educadores, a ponto de GREEN e BIGUN falarem na existência de

“alienígenas na sala de aula”, condição que afeta tanto professores e alunos devido às conseqüências do desenvolvimento crescente da sociedade das imagens. Neste sentido, torna-se importante procurar descortinar este novo mundo pois

essa grande mudança cultural e epistemológica envolve mudanças em termos de tecnologia e pedagogia e, portanto, novas compreensões da relação entre tecnologias e pedagogias, escolarização e cultura da mídia. Apenas agora estamos começando a registrar a importância educacional e cultural da imagem como o princípio organizacional para as relações sociais e as subjetividades (GREEN; BIGUN,1995).

O projeto de prática de ensino ora em desenvolvimento, além dos pressupostos citados, leva também em consideração alguns princípios pautados nas perspectivas apontadas pelas escolas historiográficas contemporâneas. Neste caso, destacam-se aqueles que postulam novas concepções, novos objetos e novos problemas para a História, possibilitando a tematização dos conteúdos a serem ensinados, bem como novas abordagens metodológicas, como o uso de documentos imagéticos pelo historiador. Neste sentido, o uso de imagens como alternativa metodológica para a formação do professor de História é importante, não só para entendê-las como documentos ou um tipo de linguagem a ser utilizada pelo professor em seu trabalho na sala de aula, como também no sentido de apreendê-las como conteúdo curricular, isto é, como conteúdo a ser ensinado.

O pressuposto da abrangência da relação entre educação e cultura ancora-se numa perspectiva conceitual da própria cultura que, na sociedade industrial, segundo Williams (1969), passou a ser vista não como um estado ou hábito mental, ou como um corpo de atividades intelectuais e morais, mas com dupla compreensão: 1. como um processo vivido, isto é, como

um processo através do qual vivemos as nossas vidas diárias, como modo de viver globalmente considerado; 2. como um produto, ou seja, como a própria essência dos produtos que elaboramos e consumimos, entendidos esse produtos como expressão do próprio trabalho humano. Neste sentido, a relação educação e cultura pode ser pensada a partir da “tradição seletiva”, ou seja, a partir dos mecanismos da cultura “que permitem conservar vivos certos aspectos da herança do passado”(FORQUIM, 1993, p. 34) e que, segundo Williams, interessa ao estudioso da educação. Ademais, ancora-se na própria historicidade dos fenômenos culturais que, segundo Kurz, no capitalismo, percorreu 4 (quatro) fases fundamentais: 1. A cultura entendida enquanto tempo livre desvinculado do tempo do trabalho, separação que pode ser creditada à desvinculação da economia industrial de outras esferas da vida; 2. A cultura enquanto fenômeno submetido à racionalidade capitalista (objeto de compra e venda); 3. A cultura enquanto fenômeno não só de compra e venda, mas também cuja circulação e produção é submetida ao capital; 4. Cultura enquanto fenômeno que sofre os efeitos do próprio desarmamento cultural do Estado, sendo os produtos culturais submetidos à influência da iniciativa privada.

Essas premissas têm sido fundamentais na orientação para a Prática de Ensino de História, basicamente porque a História contém, por excelência, a possibilidade de se apreender o processo de tradição seletiva, isto é, o trabalho de seleção pelo qual a memória coletiva constrói (ou reconstrói) sua herança, seja integrada à cultura universal, seja conservada em estado de arquivos, seja rejeitada nas trevas do esquecimento definitivo. (FORQUIM, 1993). Ademais, na sociedade contemporânea, “o mecanismo de ligar o passado ao presente não é muito efetivo. Vive-se por intermédio dos desejos de

possuir bens, satisfação, felicidade ou seja o que for”, (HOBSBAWN, 1995), o que torna o ensino de História relevante para a juventude, na medida em que pode fornecer subsídios para que os jovens entendam as relações entre as gerações e entre o presente e o passado. Pode-se também afirmar que a escola ensina a partir da seleção e recriação de elementos culturais. Tal fato é possível, na medida em que se parte do entendimento da existência de uma identidade orgânica entre escola e cultura

quer se tome a “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de cultura. (FORQUIM, 1993, p. 10.).

Na medida em que a escola seleciona e recria os elementos da cultura, a partir das próprias condições da escolarização, afirma-se a existência de uma “cultura escolar”, ou “uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização”. (SACRISTÀN, 1996, p. 34).

Assim, é possível explicar as relações entre cultura (conteúdos, processos, tendências, externos à escola) e currículo (conteúdos e processos internos à escola), não só tentando evidenciar a influência da cultura no processamento curricular, mas também procurando incorporar a prática educativa como elemento constitutivo dessa explicação pois, “é preciso também explicitar os códigos e mecanismos

tipicamente escolares pelos quais a “cultura curricularizada” passa a ser um artefato especial com significado próprio, embora relacionada com o que ocorre no pano de fundo externo” (SACRISTÀN, 1996, p. 35).

A identidade orgânica entre educação e cultura, entendida a partir dos pressupostos mencionados, justificou a opção pelo trabalho com imagens na formação do professor de História. As imagens aqui explicitadas, foram entendidas enquanto artefatos culturais próprios da sociedade industrial moderna, produto do desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação de massa. A difusão e ampliação do campo de artefatos imagéticos, fenômeno típico da sociedade, que se iniciou no final do século XIX produziu o que se pode chamar de uma “cultura da imagem” a qual os educadores, que percorrem essa floresta de símbolos, precisam prestar mais atenção. (KELLNER, 1995, p. 108).

Ora, a preocupação com o uso de imagens no ensino não é novidade no Brasil, haja visto, por exemplo, a obra de Venâncio Filho, publicada em 1941, onde esse autor expõe a importância de recursos imagéticos no ensino em geral. Da mesma forma, desde 1931, Serrano, em seus trabalhos sobre ensino de História defendia, explicitamente, a necessidade do uso de recursos imagéticos na formação do professor de História. De modo geral, essas e outras propostas de trabalho com imagens na formação do professor, que se desenvolveram no Brasil, articulam-se ao uso de imagens como técnicas de ensino, tendência que predominou durante longo período na educação brasileira.

Atualmente, estudos relacionados ao uso de novas tecnologias e das imagens no ensino apontam para uma renovação do seu estatuto teórico, que conjuga tanto a perspectiva da expansão das novas tecnologias de informação, quanto a caracterização do seu mercado e do seu produto.

Pode-se afirmar que os jovens são parte substancial do seu público alvo, assim como está havendo uma crescente complexidade da produção dessas novas tecnologias como bem de consumo simbólico. Nesse contexto, as relações entre os professores e as novas tecnologias e seus produtos têm sido pensadas a partir de indagações do tipo: quais conteúdos têm as novas tecnologias? Estes conteúdos estão coerentes com os conteúdos e necessidades dos alunos? Quais os significados desses conteúdos? Que competências novas a relação com estes conteúdos vai demandar? Qual é a sua função pedagógica? Que domínios o professor tem sobre ele? (BUSATO, 1995).

Um trabalho com o uso de imagens na formação do professor de História tem que privilegiar além das reflexões relativas ao novo estatuto teórico desse campo de conhecimento, pelo menos duas perspectivas consideradas relevantes para a prática de sala de aula. Uma delas é considerar as imagens como documento histórico e a outra é atentar para o seu estatuto enquanto recurso imagético, com uma linguagem cuja especificidade requer tratamento próprio, sejam as imagens móveis como o filme, ou imóveis, como a fotografia, a publicidade, o cartaz etc.

Em qualquer perspectiva, os produtores de imagens podem ser comparados a arquitetos, músicos, filósofos, pois eles pensam com imagens no lugar de pensar com conceitos. Assim, “as imagens, sejam obtidas quimicamente (cinema, fotografia), em forma eletrônica (televisão, vídeo), por meios impressos (gravuras, caricaturas, publicitárias) ou por meios informáticos (imagens sintetizadas), constituem uma maneira de ver e de dizer o real”. (JACQUINOT, 1996, p. 35).

A necessidade de se repensar a formação do professor de História, para que ele possa trabalhar com imagens na sala de aula, baseia-se principalmente na própria compreensão que se

tem hoje do uso escolar do documento histórico. De um lado é preciso levar em consideração as mudanças que ocorreram na produção historiográfica, especialmente no que se refere às escolas historiográficas contemporâneas, relativas às transformações e ampliações do conceito e do uso do documento histórico. Por outro lado, a produção atual no que diz respeito ao ensino de História, tem enfatizado o uso escolar do documento histórico como elemento essencial da produção do conhecimento pelo aluno. (SCHMIDT, 1997). As mudanças perpetradas pela historiografia e que repercutiram imediatamente nas metodologias de ensino não se limitam à compreensão destas questões. Observa-se, também, a necessidade de pensar um ensino de História a partir de eixos temáticos, acompanhando a renovação dos próprios objetos e problemas da História. Se esse trabalho com imagens enquanto documento pressupõe que o professor domine conteúdos e competências específicas do uso escolar do documento e também da linguagem que ele for trabalhar, o recorte temático da História exige um domínio consistente do conteúdo a ser trabalhado, bem como um acompanhamento das novas pesquisas e produções historiográficas, para que diferentes temas sejam incorporados aos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula.

As propostas curriculares de História baseadas em eixos ou recortes temáticos já estão sendo divulgadas e consolidadas desde o início da “década de 90”, em vários estados brasileiros. Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC também estão seguindo esta orientação. Em que pese o fato de que, muitos cursos de formação inicial de professores de História, ainda têm seus currículos pautados em disciplinas organizadas a partir de recortes tradicionais – História Antiga, História Medieval, História Moderna e Contemporânea etc. As renovações historiográficas apontam em direção à organização temática

dos conteúdos a serem ensinados nas escolas. Neste sentido, tanto as orientações para a Metodologia do Ensino, como para a Prática de Ensino destinados à formação de professores, na UFPR, têm sido elaborados a partir de eixos temáticos, tomando como base os conteúdos trabalhados nas escolas campo de estágio.

Ao se privilegiar recortes temáticos torna-se importante que os alunos envolvidos na Prática de Ensino realizem uma pesquisa historiográfica sobre o tema abordado, no sentido de definir o recorte que pode ser feito ao tema, as abordagens e a organização que pode ser dada aos conteúdos, bem como os objetivos a serem atingidos com as aulas. Por exemplo, o tema Revolução Industrial pode ser recortado em vários aspectos relevantes, como: a mulher na Revolução Industrial ou a Revolução Industrial e a Sociedade da Informação, ou a Revolução Industrial e a Indústria Cultural.

Além de definir o recorte a partir do eixo temático, é importante explicitar a abordagem pela qual será tratado o tema. Por exemplo, sobre a questão da mulher pode ser analisada a própria construção da idéia de figura feminina em diferentes contextos da Revolução Industrial. A pesquisa na produção historiográfica e o levantamento de fontes sobre o assunto é o primeiro passo para o professor organizar o conteúdo a ser trabalhado e poder escolher a imagem que irá utilizar. No caso específico da construção da idéia de mulher, a linguagem publicitária pode ser uma fonte privilegiada a ser utilizada pelo professor, pois a publicidade é o indício do imaginário da sociedade. As mensagens publicitárias tornam-se, ao mesmo tempo, causa, efeito e reflexo dos valores sociais existentes. (SCHMIDT; PEDROSO, 1997).

A análise da questão da mulher no contexto da industrialização brasileira poderá ser feito por meio do estudo

da publicidade veiculada em jornais e revistas das primeiras décadas do século XX. O importante é que a publicidade seja contextualizada, a partir de algumas indagações, como: onde ela está sendo veiculada? Onde o anúncio foi produzido? Quem tinha acesso a estas publicações? As publicidades veiculadas nas revistas do início do século eram produzidas fora do Brasil e, muitas delas, eram apenas traduzidas para o português. No caso específico, a imagem da mulher quase sempre era a da mulher francesa. (SOUZA, 1997). Outra questão relevante é analisar criticamente a imagem publicitária, o que requer uma metodologia própria, como: – verificar o tipo de produto e o destinatário, o tipo de publicidade, qual é a ação proposta, os personagens, o ambiente, as figuras de retórica, os valores promovidos (FERRÉS, 1996).

Um outro documento que pode ser trabalhado como fonte para a análise da imagem publicitária é o cartaz. Ainda dentro do recorte temático, Revolução Industrial, o tema Sociedade da Informação pode ser abordado a partir do estudo dos cartazes de propaganda. O cartaz é um veículo de propaganda, com característica de ser pouco seletivo, pois destina-se a todo o tipo de público que passa pelas ruas ou estabelecimentos onde estão afixados, além de poder transmitir rapidamente sua mensagem.

Dentro do tema “sociedade da informação”, podem ser selecionados dois aspectos, como a cultura e o trabalho, procurando-se identificar os elementos que

caracterizam a cultura na atualidade, face à difusão da informática (mudanças causadas pela introdução de computadores no sistema educacional, a presença dos computadores no cotidiano das pessoas), bem como os elementos que caracterizam o mundo do trabalho diante das inovações tecnológicas (a automação das fábricas e dos serviços, o desemprego, a economia informal. (ROCHA, 1997, p. 5).

Neste caso, podem ser utilizados cartazes com propagandas ligadas à educação (escolas que ensinam informática, produtos de software) e à prestação de serviços (de bancos).

Um trabalho diferenciado é o que reúne a imagem como conteúdo de ensino e linguagem. Este é o caso de se tomar, por exemplo, a Indústria Cultural como recorte temático dentro da Revolução Industrial e, dentro deste, o aspecto que diz respeito à produção das Histórias em Quadrinhos. Analisada enquanto manifestação de um contexto da Revolução Industrial, a chamada Indústria Cultural apresenta, nas Histórias em Quadrinhos, um interessante fenômeno de comunicação de massa, pois pode reunir, ao mesmo tempo, a palavra e a imagem. Ademais, sob o aspecto metodológico, tanto os personagens como os conteúdos dessas histórias podem ser visto como representações de determinados projetos propostos pelas classes médias e populares. Este é o caso dos quadrinhos brasileiros – Zeferinho e Fradim, produzidos pelo Henfil, na década de 70. O estudo dos personagens e de sua narrativa reveste-se de particular importância pois trata-se de interessante instrumento de crítica social ao processo industrializante brasileiro do período. (FRONZA, 1997).

Acredita-se que uma proposta de formação do professor de História, que tem como referência a leitura crítica de imagens, pressupõe um trabalho integrado entre disciplinas de conteúdos específicos e as disciplinas pedagógicas, particularmente a Metodologia do Ensino de História e a Prática e Estágio Supervisionado em História, de 1º e 2º graus. No entanto, seria mais eficaz ainda se os cursos de Licenciatura em História contassem com disciplinas relacionadas com o tema específico, como História do cinema, Fotografia e História etc.

Assim, realizar um “alfabetismo crítico em relação à mídia”, (KELLNER, 1995, p. 107) ,é um dos objetivos fundamentais que se apresenta, atualmente, para a formação do professor de História. A realização desse objetivo implica

em alguns desafios que devem ser contemplados na formação do professor. Um deles é dar condições para que o professor possa fazer o aluno aprender a ler imagens criticamente, apreciando-as, interpretando-as, analisando a sua produção, seu conteúdo e a sua relação com a vida cotidiana (KELLNER,1995, p. 109).

Um outro desafio é levá-lo a estabelecer relações entre as imagens e as atividades de conhecimento, isto é, criar meios para que ele possa entender como os alunos assimilam e interpretam as imagens, construindo suas representações acerca do real, pois “as imagens criaram uma ruptura epistemológica no mundo da figuração, instauraram uma nova relação com o real e com o conhecimento” (SULTAN,1992, p. 16).

Um terceiro desafio é que, por meio de alternativas metodológicas como esta, sejam criadas condições para o resgate da experiência dos alunos.

Segundo Thompson a experiência é uma categoria imperfeita mas indispensável, porque compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento (1981, p. 16). Essa categoria permite uma reflexão acerca da tensão entre a universalidade da lei acessível à razão e o pertencimento particularizante, contingências, variações, experiências fluídas e flutuantes. Ao mesmo tempo incita à uma recusa definitiva ao conhecimento absolutizador e ao ceticismo. Assim, enquanto categoria metodológica, a experiência permite que se resgate o sentido da história pelo estudo do passado, o valor e o propósito das histórias individuais e coletivas pelo estudo do presente e a reflexão sobre o futuro. Neste sentido, a formação do professor de História toma como referência um conhecimento histórico que é relativo pois é analisado a partir de uma determinada

perspectiva e de uma situação historicamente determinada, bem como porque é entendido a partir de uma experiência particular que poderá ser encadeada a outras experiências. O desafio de se tomar a experiência como categoria norteadora do trabalho de formação de professores de História é considerada fundamental na medida em que Thompson, ao criticar o absoluto da História construído por meio dos grandes modelos explicativos propõe que, via experiência, considerada em síntese enquanto diálogo entre o ser social e a consciência social, a estrutura seja transformada em processo e o sujeito seja reinserido na história (THOMPSON, 1981).

Estes desafios encaminham em direção à realização de pesquisas e aprofundamento das questões apontadas. Implicam ainda, em definição de parâmetros curriculares para as licenciaturas, compatíveis com as novas exigências, bem como o investimento de recursos em projetos que possibilitem novas alternativas metodológicas para a formação do professor de História, enquanto um profissional reflexivo acerca da realidade em que vive. Isto porque

somos nós os docentes e pesquisadores, atores sociais e profissionais da formação, quem deve elaborar novas teorias e novas práticas. Nenhuma tecnologia proporcionou sentidos ou finalidades novas a uma sociedade, nem no ensino, nem em outros terrenos. Ao contrário, a escola, seja de 1º, 2º ou 3º grau deve assumir novas funções, numa sociedade que experimenta uma revolução a nível dos meios de difusão e de comunicação dos conhecimentos e das idéias, tão importante como a que foi instaurada pela difusão da imprensa. (JACQUINOT, 1996, p. 32)

Referências

- APPLE, M. W. *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa, 1997.
- BURKE, P. *A fabricação do Rei: a construção da imagem pública de Luís XIV*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- BUSATO, L. R. *Educação e Comunicação*. Texto apresentado no Seminário sobre Educação e Comunicação, realizado em Curitiba, de 5 a 9 de agosto de 1996.
- CHARTIER, R. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, n.16, 1995.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FERRÉS, J. *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERRO, M. *A história vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRONZA, M. *A revolução industrial e a indústria cultural: o caso das histórias em quadrinhos*. Curitiba: UFPR, 1997. (Projeto de prática de ensino de história).
- GOUBERT, P. História local. REVISTA ARRABALDES. Por uma história democrática, Rio de Janeiro: UFF, n.1, maio/ago., 1988.
- GREEN, B.; BIGUN, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995, p. 208-243.

HOBSBAWN, E. O Século radical. Suplemento “Mais”. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 30 jul. 1995.

JACQUINOT, G. *La escuela frente a las pantallas*. Buenos Aires: Aique, 1996.

JAMESON, F. *As marcas do visível*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995.

PENIN, S. T. de Souza. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ROCHA, J. M. *A sociedade da informação*. Curitiba: UFPR, 1997 (projeto de prática de ensino de história).

SACRISTÀN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. H. da (Org.), *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SERRANO, J. *Como se ensina História*. São Paulo: Melhoramentos, [19--].

_____. *Metodologia do ensino de história*. São Paulo: Melhoramentos, 1941.

SCHMIDT, M. A. O uso escolar do documento histórico. *Caderno de História. Ensino e Metodologia*. Curitiba, 1997. v.2, p. 5-17.

SCHMIDT, M. A.; PEDROSO, L. C. Publicidade como documento. *Caderno de História. Ensino e metodologia*. Curitiba, 1997. v. 2, p. 25-38.

SILVA, L. H. (org.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SOUZA, M. de O. *A mulher na revolução industrial*. Curitiba: UFPR, 1997. (projeto de prática de ensino de história).

SULTAN, J. *Faire l image; une activité de connaissance. Elements pour un cadre théorique*. In: SULTAN, J.; POIRIER, B. *Faire/Voir et savoir. Connaissance de l image, image et connaissance. Images technologiques en arts plastiques et en histoire*. Paris, France: Institut National de Recherche Pédagogique, 1992.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VENÂNCIO FILHO, F. *A educação e seu aparelhamento moderno*. São Paulo: Nacional, 1941.

WILLIAMS, R. *Cultura e sociedade. 1780-1950*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

ABSTRACT:

The article presents epistemological presuppositions references of the Practice of Supervised Teaching in History, of the Department of Theory and Practice of Teaching-UFPR, since 1996.

KEY WORDS:

education; culture, society of the show; images; history teaching.