



24(2):103-122  
jul./dez. 1999

# ENSINO DE HISTÓRIA, TELEVISÃO E PLURALIDADE CULTURAL: (re)pensando relações<sup>1</sup>

Aléxia Pádua Franco

**RESUMO** – *Ensino de História, televisão e pluralidade cultural: (re)pensando relações.* Inicialmente, discuto a atual preocupação de teóricos da educação e da cultura em criar um vínculo maior entre a escola e a televisão. Depois, inserindo-me nesta preocupação, apresento, em linhas gerais, os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa que realizei para pensar a relação entre o ensino de História e os programas televisivos. Finalmente, exponho as conclusões da pesquisa, analisando como as diferentes representações de pluralidade cultural circulam entre esses dois espaços culturais investigados e, refletindo, a partir daí, como o ensino de História pode incorporar os produtos culturais da televisão.

**Palavras-chave:** *televisão, ensino de História, pluralidade cultural, metodologia de ensino.*

**ABSTRACT** – *Teaching of History, television and cultural plurality: (re)thinking about the relations.* First of all, I discuss the present worries of educational and cultural experts to create a larger link between school and television. Afterwards, getting in these worries, I show, in a general way, the theorico-methodological postulates of the research which I had made in order to think over the relation between teaching of History and the TV programs. Finally, I present the conclusions of the research, analyzing how the different cultural plurality representations go through both cultural spaces, which I had investigated and considering, from this point, how teaching of History can incorporate the cultural products of television.

**Key-words:** *television, teaching of History, cultural plurality, teaching methodology.*

## Introdução

Neste texto pretendo refletir sobre a construção de uma relação entre distintos lugares culturais — TV e escola — visando uma melhor compreensão dos desafios que constroem atualmente a educação escolar no geral e o ensino de História especificamente.

Televisão e escola são dois lugares sociais e culturais distintos que se comunicam com seus receptores através de relações de poder e saberes diferenciados. No entanto, dentro de suas especificidades, ambos participam da socialização dos indivíduos, reforçando, criando, divulgando estilos de vida, comportamentos sociais, sensibilidades, identidades culturais. Assim, não me detenho, valendo-me de uma abordagem comparativa, nas particularidades que separam tais lugares e seus discursos. Ao contrário, procuro, através da análise daquilo que circula entre eles — ou seja, das representações sobre as sociedades e os homens no tempo e no espaço — estabelecer uma ponte que possa informar sobre as apropriações da televisão e suas produções pela escola e pelo ensino de História.

Nessa direção, teóricos do campo cultural e pedagógico, preocupados com a crescente influência dos meios de comunicação de massa na formação e informação de crianças, jovens e adultos, têm ressaltado, freqüentemente, a necessidade de a educação escolar sofrer modificações no sentido de construir uma relação crítica com as produções culturais da mídia e, dessa forma, estimular os estudantes dos diferentes níveis de ensino a delas se apropriarem criticamente.

De Certeau (1995, p. 101-143), ao discutir as atuais relações entre cultura e escola<sup>2</sup> mostra como hoje, diferentemente do século XIX, a escola não mais centraliza a cultura, a divulgação do saber. Os estudantes não constroem seu conhecimento apenas a partir do que seus professores ensinam; eles mesclam essas informações com as que recebem de outros setores culturais como a mídia, a família, a igreja, os sindicatos, os partidos. Assim, tem havido um certo descrédito em relação ao saber produzido e divulgado pela escola e uma cobrança de grupos sociais para que ela se reestruture a fim de continuar exercendo o seu papel de integrar os jovens à sociedade. Isso tem gerado insegurança e frustração entre muitos professores que, para se protegerem, fecham-se para esses novos espaços de informação e cultura, tornando-se mais rigorosos na transmissão dos saberes tradicionais, como se estes fossem superiores aos outros.

Diante desse quadro, De Certeau critica a reação dos professores, sugerindo que a escola busque relacionar-se com os diferentes setores culturais, como a televisão, não para consumir passivamente os seus produtos, mas constituindo-se em um núcleo crítico que enfatize a pluralidade de pontos culturais e discuta melhores formas de os indivíduos se relacionarem com as informações e saberes por eles difundidos.

*Atualmente, a escola [...] pode se tornar o lugar de controle onde se aprende o modo de utilização de uma informação até então fornecida fora da escola. No passado, a escola era o canal da centralização. Hoje, a informação unitária vem pelo canal múltiplo da televisão, da publicidade, do comércio, dos cartazes etc. E a escola pode formar um núcleo crítico onde os professores e os alunos elaboram uma prática própria dessa informação vinda de outros lugares* (De Certeau, 1995, p. 138).

Muitos teóricos da educação têm, por sua vez, alertado para a necessidade de a escola e os professores não ficarem alheios à crescente influência que os meios de comunicação de massa têm exercido sobre as crianças e jovens. Nesse sentido, Moreira e Silva (1995, p. 32-3), após constatarem que “o currículo escolar tem ficado indiferente às formas pelas quais a ‘cultura popular’ (televisão, música, videogames, revistas) tem constituído uma parte central e importante da vida das crianças e jovens”, defendem que, “embora pouco saibamos sobre como essa situação pode ser modificada, podemos esperar que essa questão logo se torne uma das mais importantes no âmbito da teorização educacional crítica”.

No Brasil, foram desenvolvidas várias pesquisas (Fusari, 1985; Mello, 1985; Franco, 1987; Rezende e Rezende, 1989; Rocco, 1989; Penteado, 1991; Fischer, 1993; dentre outras) que, após analisarem o processo de produção e difusão da mensagem audiovisual como a da televisão, o significado de diferentes programas televisivos, sua influência sobre crianças e jovens, defendem que a escola, ao invés de ignorar as produções culturais veiculadas pela TV, deve integrá-las, de forma crítica, aos diversos conteúdos que ministra. Assim, sugerem, de forma genérica ou com aplicações concretas e relatos de experiências, múltiplas maneiras de a escola colaborar na formação de telespectadores críticos, partindo do pressuposto de que “as linguagens audiovisuais, principalmente veiculadas pela TV, estão presentes no hábito cotidiano dos educandos, exercendo uma forte influência formadora, na qual a escola não pode deixar de interferir” (Franco, 1987, p. 1).

Em relação à História — disciplina escolar analisada mais de perto na pesquisa que deu origem a este texto — houve, nas últimas décadas, um aumento considerável de investigações que relacionam seu ensino e pesquisa com as linguagens de diferentes veículos da indústria cultural como o cinema, rádio, literatura, obras de arte, informática, música, imprensa e, também, a televisão. Muitas propõem a utilização de suas produções culturais como documentos históricos, levantando e discutindo as representações aí construídas sobre um certo contexto histórico<sup>3</sup>.

Bergman (1989/90), quando discute os objetivos e objetos de investigação da disciplina científica por ele denominada “Didática da História”, ressalta a importância de ela analisar não só a exposição e representação da história feitas no espaço escolar, mas também no extra-escolar (cinema, televisão, vídeo, rá-

dio, imprensa). Sugere que isso deve ser feito com a intenção de se perceber que consciência histórica cada um desses espaços forma, seu significado na práxis social e, a partir daí, propor alternativas para a construção de um saber histórico que proporcione um conhecimento mais crítico do vivido, uma formação histórico-política que influencie a luta por maior liberdade, por mudanças nas condições de vida da maioria.

Essa tendência presente em estudos da cultura, da educação escolar em geral e do ensino de História especificamente também aparece em recentes propostas curriculares oficiais, como nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) para o ensino fundamental, que o MEC tem elaborado desde 1995.

O relatório elaborado no início do processo de criação dos PCNs sobre as propostas curriculares oficiais das diferentes disciplinas ministradas no ensino fundamental, ao analisar os programas de História em vigor em várias regiões do Brasil, afirma que a influência dos meios de comunicação de massa na formação dos jovens e das crianças exige mudanças curriculares: "...diversidade cultural, problemas de identidade social e as questões impostas pelos jovens 'formados' pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, têm exigido mudanças substantivas nos programas curriculares [de História]..." (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, out.1995, p. 98).

Os PCNs sobre os Temas Transversais, preocupados em inserir na escola a discussão dos valores e atitudes dos alunos, sugerem igualmente a leitura crítica dos meios de comunicação de massa como a televisão.

*Discutir sobre o que veiculam jornais, revistas, livros, fotos, propaganda ou programas de TV trará à tona suas mensagens - implícitas ou explícitas - sobre valores e papéis sociais. [...] A análise crítica dos diferentes materiais usados em situações didáticas, discutindo-se em classe, contrapondo-se a outras possibilidades e contextualizando-os histórica, cultural e socialmente, favorecerá evidenciar os valores que expressam, mostrando as formas como o fazem.*

*Isto é mais interessante do que simplesmente rejeitá-los quando negativos, porque favorece o desenvolvimento da capacidade de analisá-los criticamente, de tal forma que os alunos, na medida de suas possibilidades e cada vez mais, os compreendam, percebam sua presença na sociedade e façam escolhas pessoais e conscientes a respeito dos valores que elegem para si (Brasil, 1997a, p. 48).*

Também a versão preliminar do documento introdutório aos PCNs para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental defende que se estabeleça uma relação entre os conhecimentos que os alunos elaboram a partir da TV e os saberes escolares: "...os alunos têm acesso a muitas informações através desse meio (a televisão) e constroem conhecimentos espontaneamente a partir delas. Na escola é possível provocar situações que permitam atribuir outros significados a

estes conhecimentos e também a construção de outros saberes a partir destes...” (Brasil, 1997b, p. 141-142).

Dessa forma, percebe-se que, em diversas frentes, aponta-se para a necessidade de a escola considerar as mensagens, valores e informações transmitidos pelos meios de comunicação de massa como a televisão, analisando-os criticamente com os alunos.

Inserindo-me nessas preocupações, pretendo aqui refletir sobre como o ensino de História pode incorporar as produções da televisão. Assim, como já explicitado, para além das especificidades que os distinguem enquanto lugares e discursos culturais, busco privilegiar as conexões e circularidades entre esses dois espaços de formação e informação cultural.

O caminho escolhido para realizar tais reflexões baseia-se na hipótese de que tanto a televisão quanto o ensino de História produzem e veiculam, incessantemente, representações do mundo social, ou seja, conforme Chartier (1988, p.17-18), configurações intelectuais, históricas e sociais através das quais os indivíduos apreendem e constroem o seu mundo. A partir daí, penso as relações entre esses lugares culturais através da identificação das representações presentes em cada um deles e da análise das aproximações e diferenças entre as formas como ambos se apropriam dessas representações para legitimar, definir ou questionar certos projetos e práticas sociais.

Dentre as várias representações que constituem e constroem nossa realidade social, optei por investigar as de pluralidade cultural, pois estas têm sido, de múltiplas maneiras, privilegiadas nas produções dos meios de comunicação de massa, nas produções historiográficas, nas teorias educacionais e nas propostas curriculares para o ensino fundamental de História e de outras disciplinas. Busco, portanto, compreender as conexões e circularidades entre a televisão e o ensino de História através, principalmente, da discussão de como ambos constroem as representações das relações entre o “nós” e os “outros”, entre os vários grupos sociais e culturais que coexistem no presente e entre estes e aqueles que viveram em tempos históricos diferentes.

Em síntese, neste texto apresento as conclusões de uma pesquisa que teve como objetivo central (re)pensar as formas possíveis de apropriação dos produtos culturais da televisão pelo ensino de História, analisando como as representações de pluralidade cultural circulam entre esses dois espaços culturais e, a partir daí, avaliando as experiências e propostas já existentes da relação TV-escola. Para tanto foram investigados, no ano de 1996, programas de televisão selecionados como seus “preferidos” por alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e registros das aulas de História para eles ministradas<sup>4</sup>.

## Representações de pluralidade cultural em circulação

Representar a pluralidade cultural é representar as interações, as convergências e oposições que se estabelecem inter e intra diversos grupos étnicos, raciais, regionais, religiosos, etários, sexuais, de gênero, de classe social que coexistem no presente e entre estes e aqueles que viveram em outros tempos históricos. As aulas de História e os programas de televisão investigados, ao apropriarem-se de, produzirem e veicularem representações de pluralidade cultural, não consideram todos esses grupos sociais e culturais, mas alguns deles. As primeiras privilegiam as relações entre diferentes classes sociais (senhores/escravos; proletariado/burguesia; servos/senhores feudais) e etnias (índios/brancos; negros/brancos), apesar de esporádica e dispersamente referirem-se a grupos religiosos, etários e às relações de gênero. Os últimos enfatizam uma gama maior de grupos sociais e culturais, representando diferenças étnicas, regionais, de gênero, de faixa etária, de padrão estético.

Apesar de não enfatizarem as mesmas diferenças culturais e sociais, tanto o ensino de História quanto os programas de televisão referem-se não somente aos grupos dominantes (brancos, ricos, homens), mas também aos grupos marginalizados e dominados como índios, negros, pobres, mulheres, gordos. No entanto, veiculam múltiplas representações das relações entre esses grupos, cada uma das quais não é privilégio de um ou outro espaço cultural, mas circulam entre eles.

Em algumas aulas de História e programas televisivos prevalecem as representações que tratam um determinado grupo como naturalmente mais poderoso e capaz do que os outros, forjando a existência de uma cultura superior, desqualificando as práticas sociais e culturais de outros sujeitos, tratando-as como indignas e inferiores. Assim, concebe-se a história como sendo obra de alguns poucos privilegiados e as desigualdades sociais, as relações de exploração, opressão e discriminação são dissimuladas ou justificadas como se fossem consequência da passividade e incapacidade inata dos indivíduos que não conseguem atingir a cultura superior. Representações que reforçam o *status quo* e que são denominadas por Forquin (1993, p. 143) de “universalismo etnocêntrico e dominador”.

*Sai de Baixo*<sup>5</sup> constrói o seu humor a partir dessas representações, banalizando-as e naturalizando-as. Ri-se, principalmente, das difíceis condições de vida dos negros, índios, pobres, nordestinos, empregados e das humilhações que esses grupos sociais e as mulheres sofrem por parte dos homens, dos patrões, dos brancos e ricos. Há inúmeros exemplos disso. Magda, um dos personagens do programa, representa a mulher sensual e com pouca inteligência que aceita alegremente ser tratada como mero objeto sexual por seu marido Caco, submetendo-se às suas agressividades. Ribamar e Edileusa, empregados que trabalham no apartamento onde desenvolvem-se todos os episódios do progra-

ma, são desprezados e explorados explicitamente por seus patrões Caco e Cassandra que referem-se a eles como “animais”, “criadagem”, “vassalos”. Estes também consideram Ribamar menos capaz e preguiçoso por ele ser um cearense retirante. Caco, um *bon vivant*, branco e loiro, faz constantes comentários depreciativos sobre os negros, pobres, índios e idosos. Há poucas passagens que ridicularizam essas manifestações de exploração e discriminação, como aquelas em que Ribamar e Edileusa não obedecem às ordens dos patrões, ressaltam o valor da cultura dos nordestinos, índios e negros, destacam os problemas da cultura urbano-industrial. Essas, no entanto, são tão esporádicas que não conseguem romper a hegemonia das cenas preconceituosas e efetivar-se como uma crítica. Além disso, as cenas que mostram Vavá, o dono do apartamento, relacionando-se amistosamente com Ribamar e Edileusa, seus funcionários, apesar de contraporem-se à exploração explícita destes por Caco e Cassandra, fazem um elogio às “relações de favor” entre patrões e empregados, justificando e harmonizando as relações entre classes sociais desiguais.

A maioria das aulas de História investigadas também são calcadas nesse “universalismo etnocêntrico e dominador”. Ao discutirem as relações entre índios, negros e brancos europeus no período da colonização do Brasil, privilegiam as ações dos colonizadores, referindo-se aos negros e índios apenas quando estes interferem, de alguma maneira, nos empreendimentos europeus. Justificam a exploração dos primeiros pelos últimos como necessária para a realização de seus “projetos civilizadores” na América, não analisando o que esses projetos significaram para a cultura indígena e africana. Enfim, estuda-se a história pela ótica dos europeus, silenciando as organizações e experiências sociais próprias dos grupos por eles dominados.

Outras aulas de História e programas televisivos rompem com essas representações que destacam um determinado grupo social e cultural como naturalmente superior aos outros, como apresentando o modelo ideal de comportamento. Abrem brechas para o questionamento da normalidade da ordem social vigente, discutindo as complexas relações de poder entre diferentes grupos sociais, seus encontros e desencontros, seus pactos e conflitos. Enfim, constroem representações de pluralidade social com um procedimento semelhante ao que Silva (1995, p. 196) propõe e designa de “multiculturalismo crítico”.

*Brasil Legal*<sup>6</sup> trata da complexidade das interações entre diversos grupos sociais e culturais ao apresentar, através de seus entrevistados, múltiplas representações de pluralidade cultural – as que acreditam na superioridade inata de alguns grupos, as que defendem o isolamento de outros para terem suas tradições preservadas, as que buscam a harmonia entre grupos sociais desiguais – criticando as mais discriminatórias, preconceituosas e sectárias. Contrapõe o machismo presente nas famílias judaicas, mulçumanas e também de jovens da cultura urbano-industrial às experiências de mulheres que lutam contra as relações em que os homens posicionam-se como superiores. Mulheres que ocupam,

com feminilidade, profissões consideradas de monopólio masculino (motorista de ônibus, carteiro); outras que relatam como construíram sua independência financeira sem depender dos maridos ou companheiros. Critica a padronização estética que determina o magro como o ideal de beleza, afirmando que é mais gostoso abraçar os gordos e mostrando a resistência de um deles para se enquadrar nesse padrão ao comentar sobre o prazer de comer e ironizar que “quem come mais fica com o fígado afetado e, por isso, pensa mais, torna-se mais crítico”. Questiona práticas de alemães do sul do Brasil que, às custas do isolacionismo, procuram manter sua cultura de origem intacta. Isso ocorre, por exemplo, quando discute, com um deles, como sua tradição de produzir artesanalmente farinha de mandioca e biju não é um costume puramente alemão, mas originário do contato com os índios no passado. Esse programa também destrói as representações que procuram impor-se a todos os elementos culturais de um grupo social específico e criar uma homogeneidade cultural no Brasil. Faz isto ressaltando as diferenças e as especificidades das várias classes sociais, estruturas familiares, crenças religiosas, grupos étnicos, costumes regionais e manifestações culturais que coexistem no país. Enfim, não veicula apenas representações de mundo social ligadas aos interesses das classes dominantes de nossa sociedade, mas mostra culturas diferentes e resistentes a elas. Às vezes, ao fazer isto, constrói representações de pluralidade cultural denominadas por Giroux (1993, p. 56-7) de “pluralismo liberal brando”, ou seja, expõe as diferenças sociais e culturais como se elas ocupassem o mesmo espaço na sociedade, não discutindo suas relações desiguais de poder. No entanto, também pode incentivar o telespectador a refletir sobre a complexidade e multiplicidade de nossa sociedade e a analisar as relações de oposição e convergência intra e entre os diferentes grupos sociais e culturais apresentados.

Mesmo o programa *Sai de Baixo*, no qual prevalecem representações preconceituosas e discriminatórias, às vezes apresenta cenas que tratam dos encontros e desencontros entre diferentes grupos, mostrando como um mesmo indivíduo tem múltiplas identidades que o fazem experimentar contraditórias relações sociais. A personagem Cassandra é exemplar: como patroa explora e humilha a empregada, mas como mulher une-se a ela para lutar contra a violência masculina; como idosa sofre humilhações por parte de seus parentes e funcionários.

Algumas experiências de ensino de História investigadas também dão voz aos diferentes grupos sociais e culturais que participam da história do Brasil, sem representar um deles como naturalmente superior e nem construir relações cordiais entre eles. Apresentam as especificidades de cada um desses grupos, suas diferenças e conflitos internos, discutem suas interações, através da análise de suas relações de poder, de suas oposições e convergências. Assim, no estudo da colonização do Brasil e da América, ao invés de destacarem e justificarem os empreendimentos dos colonizadores europeus, referindo-se aos negros e índios

apenas como seus coadjuvantes, trabalham as diferenças existentes intra e entre as organizações sociais desses três grupos étnicos, as relações de exploração e resistência estabelecidas entre eles, as modificações que seus encontros e desencontros acarretaram, em graus diferentes, em cada uma dessas culturas. Além de estudarem como e por que algumas nações européias envolveram-se com a colonização, analisam como os negros na África e os índios na América organizavam-se antes da chegada dos brancos, sua diversidade cultural. Questionam o caráter civilizador dos investimentos dos europeus no continente americano, discutindo como eles efetivaram-se às custas da exploração e destruição de outros povos. Destacam a resistência dos negros e índios para preservar sua organização social e reconquistar sua liberdade, mas também os pactos que, certas vezes, faziam com os europeus para lutar contra tribos inimigas.

Enfim, entre as aulas de História e os programas de televisão investigados circulam múltiplas representações de pluralidade cultural. Algumas que se referem a um grupo social como sendo naturalmente mais poderoso e capaz do que os outros, legitimando a ordem social vigente e naturalizando as desigualdades nela existentes; outras que permitem o questionamento dessa ordem, ao analisar as complexas interações entre os diferentes grupos sociais e culturais, suas diferenças e semelhanças, seus apoios e exclusões, suas relações de poder, de dominação e resistência. Esses dois espaços culturais também representam de diferentes formas a alteridade cultural no tempo, ou seja, as permanências e rupturas, as semelhanças e diferenças entre o passado e o presente, entre grupos sociais e culturais de diferentes tempos históricos.

O programa *Sai de Baixo* e grande parte das aulas de História investigadas quase não a consideram. As últimas estudam o passado pelo passado, encadeando os acontecimentos históricos em uma seqüência cronológica linear que não é interrompida para discutir as diferenças e semelhanças entre, de um lado, o tempo histórico e a organização social estudados e, de outro, as experiências sociais dos alunos. O primeiro constrói o seu humor apropriando-se de situações sociais do presente. Quando se refere ao passado, comparando as condições de trabalho da empregada doméstica com as dos escravos negros, representa a continuidade entre o passado e o presente, a permanência das relações de dominação e exploração, normalizando-as, naturalizando-as. É precisamente essa continuidade que foi enfatizada numa das poucas vezes que uma das experiências de ensino de História analisadas procurou relacionar organizações sociais de diferentes tempos históricos, destacando os legados culturais das “primeiras civilizações” (egípcios, mesopotâmicos, persas, hebreus) para os povos do Ocidente.

A alteridade cultural no tempo é mais trabalhada no programa *Brasil Legal* e naquele ensino de História preocupado em dar voz a diferentes grupos sociais e culturais. Este estabelece um permanente diálogo entre o passado e o presente, problematizando, através do estudo do passado, a realidade social dos alu-

nos, enfatizando as permanências e rupturas, semelhanças e diferenças entre culturas e organizações sociais de vários tempos históricos. Por exemplo: analisa o atual racismo em relação ao negro procurando suas origens na escravidão moderna; relaciona os primeiros agrupamentos humanos e a sociedade urbano-industrial, não buscando evoluções ou deteriorações, mas discutindo sobre suas diferenças; estuda as organizações indígenas antes do contato com os “homens brancos” e nos dias de hoje, observando o que mantêm de suas tradições e em que mudaram após o confronto com uma organização social diferente. *Brasil Legal* mostra a multiplicidade de tempos históricos no próprio presente, em que o tradicional (brinquedos artesanais, manifestações folclóricas, meio de transporte animal) existe ao lado do moderno (brinquedos eletrônicos, cultura de massa, meios de transporte automatizados). Além disso, apresenta, através de seus entrevistados, diferentes representações da alteridade cultural no tempo. Alguns, como uma descendente da família real portuguesa, prendem-se ao passado, não reconhecendo as transformações ocorridas, procurando naturalizar e, assim, perpetuar suas tradições e o poder que um dia tiveram. Outros, como membros de famílias tradicionais que se preocupam com a preservação de sua memória, romantizam o passado, tratando as mudanças do presente como deterioração. Ao contrário, há aqueles que, como a garota que comenta sobre a maior liberdade que as mulheres têm nos dias de hoje, consideram as transformações ocorridas entre o passado e o presente uma evolução. Existem ainda os que, como o poeta nordestino que divulga seus textos de cordel na Internet, não defendem nem a tirania do novo, nem a romantização do passado, mas o convívio entre o antigo e o novo.

Finalmente, a partir da análise dessas múltiplas representações de pluralidade cultural que circulam entre as aulas de História e os programas de televisão, evidencia-se que nenhum espaço cultural é neutro ou totalmente coeso. Se, por um lado, as informações que veiculam não são desvinculadas de práticas e projetos sociais, por outro, não há aquele que difunde exclusivamente representações que reforçam a ordem vigente, suas relações de exploração e discriminação em oposição àquele que apenas a questiona, mostrando suas contradições. Isto é, não há um espaço cultural privilegiado da “boa educação”, crítica e reflexiva, que revela mais fidedignamente a complexidade da realidade social e, por isso, deve desmitificar as representações alienantes e escamoteadoras do real produzidas em outros espaços. Tanto o ensino de História quanto a televisão, respeitando suas especificidades, apropriam-se de múltiplas maneiras das representações de mundo social que coexistem socialmente, constituindo-se como lugares ambíguos e tensos, que articulam continuamente uma luta de representações que ora favorecem a manutenção do *status quo*, ora deixam brechas para seu questionamento, definindo diferentes práticas e projetos sociais. Essa idéia constitui o princípio que norteou a sucinta avaliação, apresentada a seguir, das

propostas de relação TV/escola já elaboradas por outros pesquisadores e das metodologias de ensino e atividades com produtos midiáticos desenvolvidas nas aulas de História.

## **Ensino de História e televisão: uma inter-relação**

De acordo com as reflexões anteriores, percebemos a impropriedade das propostas que defendem uma relação de mão única entre a escola e a televisão, como se a primeira fosse o local da verdadeira reflexão e sabedoria capaz de alertar os estudantes contra os prejuízos da segunda, sua influência alienante, desmascarando as falsificações, ilusões e manipulações por ela veiculadas<sup>7</sup>. Também revelam-se como igualmente impróprias as experiências de educação escolar que utilizam os programas televisivos ou outros produtos da indústria cultural como se fossem neutros, apenas para enriquecer as informações dos professores ou motivar o aluno, prender sua atenção<sup>8</sup>. Lima (1997, p. 189-192) discute como muitas professoras de História fazem isso, acreditando estar, assim, rompendo com o ensino tradicional limitado ao livro didático. Para a autora, essas práticas, na verdade, não contribuem para a construção de aulas de História mais críticas.

Concluimos, então, que uma escola e um ensino de História preocupados em formar cidadãos que estabeleçam uma relação mais crítica com o conhecimento e com sua realidade social precisam apropriar-se dos produtos dos meios de comunicação de massa, mas não apenas como material lúdico, neutro e nem fazendo uma crítica externa a eles como se fossem naturalmente alienantes. Pelo contrário, devem construir um diálogo com as diferentes representações por eles veiculadas, sem buscar designar *a priori* o *locus* das verdades e o das mentiras, mas ajudando os alunos a inter-relacionarem criticamente as várias e contraditórias representações que circulam diferentemente inter e intra distintos espaços culturais e, a partir daí, conhecerem os múltiplos e contraditórios projetos e práticas sociais que elas legitimam, definem ou questionam para, finalmente, posicionarem-se consciente e autonomamente em relação a eles. Ou seja, os produtos da cultura de massa devem ser tratados como construções históricas que participam da constituição do mundo social, às vezes reforçando o *status quo*, às vezes incentivando o seu questionamento. Isso possibilita que o ensino de História, além de contribuir para a formação de telespectadores que não absorvem os conteúdos dos programas televisivos como verdades inquestionáveis, discuta, com o auxílio desses programas, as complexidades, contradições das sociedades e do presente, a multiplicidade de representações de mundo social nele existentes. Como afirma Silva (1995b, p. 200),

*(...) o descaso pelas radicais transformações efetuadas na produção de subjetividades pelas novas mídias demonstrado pela escola e pelos/as educadores/as profissionais significa deixar de fora desse espaço formas importantes de conhecimento e de saber que, no entanto, à contra-corrente da escola, estão, na realidade, moldando e formando novas formas de existência e sociabilidade. O que precisamos é de formas criativas, abertas e renovadas de pensar e desenvolver currículos que levem em conta esses novos mapas e configurações sociais - formas que superem os velhos binarismos da alta cultura vs. baixa cultura, cultura de elite vs. cultura de massa, iluminação vs. alienação, intelectualismo vs. Mistificação (...).*

Essa relação entre o ensino de História e a televisão só é possível naquelas experiências didáticas apoiadas em metodologias de ensino que procuram romper o “monopólio da fala” do livro didático e do professor, incentivando o gosto pela discussão de diferentes pontos de vista, a reflexão dos alunos, a possibilidade da apropriação crítica dos conhecimentos históricos.

Um ensino de História que não considere o aluno uma tábula rasa e que, ao estudar um determinado tema, confronte múltiplas representações existentes sobre ele: as que os alunos conhecem fora do espaço escolar através da televisão e outros lugares sociais e outras ainda desconhecidas, como as de algumas produções historiográficas, apresentadas pelo próprio professor. Nesse confronto não se deve procurar definir quais representações são verdadeiras, quais são falsas, ilusórias. Deve-se, sim, descobrir suas diferenças ao representar o real, analisar a que grupos sociais, identidades culturais estão ligadas, quais projetos procuram legitimar. Por exemplo, ao estudar as relações de produção do sistema capitalista no Brasil, pode-se enfatizar as “relações de favor” estabelecidas entre patrões e empregados, entre membros de diferentes classes sociais, discutindo as diversas representações construídas sobre elas. As de cientistas sociais como Franco (1976), que as consideram perversas relações de dominação, pois fazem os dominados sentirem-se respeitados e conformarem-se com suas precárias condições de vida, com sua exploração. As de programas de TV como *Sai de Baixo*, que as reproduzem como sendo benéficas se comparadas com as relações hierárquicas impostas por patrões que não se preocupam com as necessidades de seus empregados e exigem, explicitamente, que eles os sirvam sem resistência. As vivenciadas pelos próprios estudantes em suas casas e/ou empregos. Na discussão, deve-se analisar a construção interna dessas representações, quais procuram manter e legitimar a ordem vigente, quais a questionam, e incentivar o posicionamento crítico dos alunos.

Nesse mesmo sentido, pode-se discutir as múltiplas representações de mundo social presentes nos próprios meios de comunicação de massa como a televisão. Tanto Napolitano (1997, p. 158-60) quanto Rovai (1995) sugerem examinar, nas aulas de História, como um mesmo assunto é abordado e apropriado de diferentes maneiras por vários programas televisivos. Os programas aqui

pesquisados – *Brasil Legal* e *Sai de Baixo* – também fornecem uma amostra de como isso é viável. Através deles pode-se analisar diferentes representações da pluralidade cultural no Brasil. Como já discutido anteriormente, o primeiro confronto várias representações – as que tratam um grupo social como naturalmente superior aos outros, as que criam um sectarismo de um grupo em relação aos outros, as que apresentam diferentes grupos sociais como se todos tivessem o mesmo espaço na sociedade, desconsiderando suas relações desiguais de poder – criticando explicitamente as mais preconceituosas e discriminatórias. O segundo, construindo seu humor predominantemente através de representações que banalizam as difíceis condições de vida e trabalho dos grupos marginalizados (empregados, pobres, negros, índios, mulheres) e desqualificam-nos como se carregassem um inferioridade inata, reforça a exploração, a desigualdade social, o preconceito. Para se trabalhar isso com os alunos, poder-se-ia selecionar, em cada um desses programas, algumas cenas que veiculam essas diferentes representações de pluralidade cultural e confrontá-las, procurando levantar as diferenças de abordagem entre *Sai de Baixo* e *Brasil Legal*. Como sugerem Gutierrez (1978), Penteadó (1991, p. 105-106) e Ferrés (1996, p. 99-100), as análises dessas cenas deveriam partir da apropriação que os próprios alunos fazem delas, das sensações e emoções que elas lhes causam, incentivando-os, depois, a reverem suas percepções iniciais através da discussão das diferentes interpretações surgidas entre eles, das críticas publicadas na grande imprensa e em obras acadêmicas.

Enfim, se o ensino de História e de outras disciplinas escolares limita-se à mera transmissão de conhecimentos elaborados e sistematizados, sem confrontá-los com outros saberes como aqueles com que os alunos entram em contato no seu cotidiano e através da cultura de massa, esses conhecimentos são absorvidos artificial e superficialmente, não colaborando para que os alunos repensem, revejam suas representações do mundo social. Como afirmam Le Pellec; Marcos-Alvarez (1991, p. 74), escrevendo sobre o ensino de História, “*apprendre, c’est modifier des représentations, [...] c’est construire un savoir à partir de ce que l’on sait déjà ou que l’on croit savoir, mais aussi à partir de ce que l’on est*”<sup>9</sup>. Ao discutir maneiras singulares de entender e pensar o mundo (as dos colegas, as suas próprias, as dos meios de comunicação de massa, as do conhecimento científico acumulado), os estudantes percebem que elas não são naturais, mas construções sociais que podem ser questionadas, criticadas e reelaboradas. Dessa forma, pode-se abrir caminhos para uma relação mais dinâmica entre os jovens e os programas de televisão. O primeiro contato mais sensorial, intuitivo entre eles, no qual o discurso televisivo parece neutro e inquestionável, pode ser, não imediatamente negado, mas reinterpretado com um segundo contato mais distanciado e reflexivo, quando as sensações e emoções provocadas pela linguagem audiovisual são racionalizadas, procurando-se primeiro analisar quais projetos sociais as representações por ela veiculadas

procuram legitimizar e, em seguida, posicionar-se em relação a elas. Isso não é realizado através de críticas externas, com a imposição de novos significados por professores que se colocam como porta-vozes do verdadeiro conhecimento histórico. Como já foi sugerido, os alunos são incentivados a fazer reflexões autônomas, a partir do confronto de diferentes representações de mundo social, produzidas em múltiplos espaços culturais, por vários grupos sociais. Assim, acredita-se que o ensino de História pode contribuir para a formação de telespectadores mais críticos<sup>10</sup> que revisam seu entendimento inicial das formas simbólicas consumidas e, a partir daí, refletem e posicionam-se sobre as relações de poder presentes na sua vida social e das quais as representações da mídia fazem parte. Fischer (1993, p. 85), ao esboçar sua proposta para a “qualificação do receptor”, defende que:

*(...) independente de haver ou não mensagens dinamizadoras, é fundamental que o receptor adquira o máximo de habilidades a fim de se tornar mais dono do que vê e recebe. Não se trata, evidentemente, de eliminar a fantasia, nem de o espectador passar a racionalizar tudo o que vê, nem ainda de controlar emoções, projeções e identificações diante da TV. O que se propõe, sim, é que ele aprenda a usufruir mais criadoramente das mensagens que lhe chegam, sendo capaz de vivê-las em vários níveis, desde sua recepção pura e simples, até o exercício crítico e valorativo sobre elas.*

Dessa maneira, o ensino de História pode romper com dois limites encontrados tanto na linguagem televisiva quanto em algumas aulas de História: o monopólio da fala dos emissores (televisão, professor, livro didático) e a fragmentação do saber. O primeiro é ultrapassado quando se incentiva os jovens a não se apropriar das representações veiculadas por diferentes espaços culturais como verdades neutras e incontestáveis, mas a discutir a que projetos sociais elas estão vinculadas, confrontá-las com outras e posicionar-se criticamente em relação a elas. Fazer isso também contribui para que os saberes desconectados, descontextualizados da televisão e da educação escolar adquiram um sentido maior, ultrapassando seu imediatismo e fragmentação e sendo relacionados ao processo histórico, à totalidade social e seus jogos de poder.

As aulas de História também podem utilizar os programas de televisão para suscitar debates sobre problemas atuais, sobre as contradições e relações de poder do presente, promovendo o diálogo entre os estudos do passado e a realidade vivenciada pelos alunos. O programa *Brasil Legal*, por exemplo, abre várias brechas para se discutir a complexidade da sociedade brasileira ao apresentar múltiplos tempos históricos que coexistem no presente, diferentes estruturas familiares, relações de gênero, manifestações culturais, representações de pluralidade cultural. Nesse mesmo sentido, o documentário *Xingu* da Rede Manchete de Televisão foi incorporado às aulas de História de uma das escolas pesquisadas para desencadear análises sobre a diversidade das comunidades

indígenas no Brasil atual e seus conflitos com os “brancos”, relacionando-as com os estudos sobre índios no período pré-colombiano. É importante ressaltar que essas atividades devem pautar-se nos mesmos pressupostos defendidos anteriormente: os programas estudados não devem ser tratados como ilustrações fidedignas de um real exterior, mas como construções sociais e históricas, representações; a sua interpretação deve partir das emoções e sensações que eles causam nos estudantes, as quais devem ir sendo racionalizadas através do debate coletivo entre alunos e professores.

Essa última ressalva baseia-se na idéia de que se deve buscar uma complementariedade entre as diferentes estruturas cognitivas e perceptivas que a linguagem da televisão e da escola estimulam: a primeira, audiovisual, estimula mais a percepção intuitiva; a segunda, predominante verbal e escrita, privilegia o pensamento e a razão. Essas particularidades do espaço cultural televisivo e escolar precisam ser consideradas por aqueles que se preocupam em estabelecer relações entre a educação formal e os produtos culturais difundidos pelos meios de comunicação de massa. Não se deve procurar igualar, reduzir um ao outro, nem privilegiar um em detrimento do outro. Por um lado, ao incorporar os textos televisivos em sala de aula, não se pode ignorar ou querer eliminar a emoção e sensibilidade que desencadeiam. Como diz Ferrés (1996, p. 99), “se a experiência da televisão é, freqüentemente, negativa porque deixa a reflexão de lado, a sua integração à escola costuma sê-lo porque deixa a emoção de lado”. Por outro lado, a escola, procurando atrair e motivar os estudantes, não deve limitar-se à linguagem audiovisual, negligenciando o saber mais racional, conceptual da linguagem escrita, que pode sistematizar e discutir com maior profundidade o conhecimento socialmente acumulado. Precisa relacionar o que ensina com as experiências vivenciadas cotidianamente pelos alunos, porém sem apenas reforçar o que eles já aprendem em outros espaços sociais. É necessário que a escola abra novos horizontes, confrontando aquelas experiências cotidianas com outros saberes, outras estruturas cognitivas e perceptivas, outras estéticas. Segundo Forquin (1993, p. 169):

*(...) a idéia essencial que parece poder ser defendida [...] é a de uma “oferta cultural escolar” original [...] que de um lado não pode ser independente de uma “demanda cultural social” [...], mas que, de outro lado, não pode tampouco estar completamente a reboque desta demanda, nem se regular por ela, seguindo mimeticamente todas as suas expressões, todas as suas contradições e todas as suas metamorfoses. [...] A escola [...] é um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas (...)*

Enfim, as propostas aqui apresentadas de aproximação entre o ensino de História e os programas de televisão visam a aprofundar o senso crítico dos telespectadores em relação às representações veiculadas por esse meio de comunicação e imprimir um sentido maior à aprendizagem escolar: que esta não signifique somente a absorção superficial de verdades prontas, mas que, através do confronto de diferentes representações, contribua para que os estudantes repensem, reelaborem autonomamente suas próprias representações de mundo social, as quais influenciam suas práticas sociais. Acredito que, assim, seja possível contribuir para o desenvolvimento de uma educação escolar que se preocupe em formar indivíduos que se sintam sujeitos da história e do conhecimento.

A ampliação das experiências que efetivam essas propostas requer, no entanto, mudanças importantes nas condições de trabalho dos professores e na sua formação.

Em relação à formação, tanto os professores já atuantes quanto os que ainda freqüentam cursos de licenciatura precisam rever os referenciais teórico-metodológicos que se baseiam na transmissão de conhecimentos históricos como se eles fossem verdades absolutas, sendo incentivados a questionar sua neutralidade e universalidade através da apropriação profunda e crítica de diferentes correntes historiográficas e concepções epistemológicas. Essa necessidade é ressaltada por Soares (1989) e Lima (1997), que acreditam que só assim os professores podem repensar seus pressupostos, sua prática e fazer opções autônomas, claras e seguras de *o que e como* ensinar nas aulas de História. Quando esta dissertação alonga-se na discussão sobre as diferentes tendências e experiências do ensino de História, ela procura contribuir para isso, pois apresenta referências para que os professores conheçam e reflitam sobre as múltiplas possibilidades de se organizar esse ensino.

Além disso, como já propunha Fenelon desde a década de 80, é importante que os professores realizem pesquisa desde sua formação inicial, problematizando o presente e o passado, levantando e interpretando fontes. Dessa maneira, eles não se sentem meros consumidores/transmissores de verdades prontas e acabadas, mas sujeitos do conhecimento que se posicionam criticamente em relação aos já produzidos e até produzem novos. A partir daí, têm referenciais para discutir diferentes interpretações historiográficas e documentos junto aos seus alunos, incentivando-os a também ter uma relação dinâmica e crítica com o conhecimento.

Para analisar com os alunos as múltiplas representações veiculadas pelos meios de comunicação de massa como a TV e o funcionamento desta, ajudando-os a reelaborar a apropriação que fazem de seus produtos, os professores também devem formar-se como telespectadores críticos. Isto é, precisam dominar informações teóricas básicas sobre os vários estudos referentes à indústria cultural e ao funcionamento da linguagem televisiva, conhecer e discutir a recepção infanto-juvenil dos programas televisivos, refletir sobre sua própria re-

lação com os meios de comunicação de massa, investigar as representações de mundo social difundidas por suas produções. Fischer (1993, p. 86), Franco (1987, 1997), Rezende e Rezende (1989, p. 89-91), Fusari (1985, 1993, 1995), Napolitano (1997) e outros teóricos da comunicação e da educação preocupam-se muito com esse aspecto. As análises aqui empreendidas sobre a audiência televisiva dos adolescentes e aquelas relativas às diferentes abordagens da televisão e às diversas e contraditórias representações de pluralidade cultural presentes nos programas televisivos *Sai de Baixo* e *Brasil Legal* podem contribuir para essas reflexões.

Em relação às condições de trabalho, é necessário que os professores do ensino fundamental tenham mais tempo remunerado para planejar suas atividades escolares e pesquisar, ao invés de ocuparem todo o seu dia de trabalho ministrando um número excessivo de aulas. Assim, poderiam ler e discutir produções historiográficas, teorias educacionais e comunicacionais, rompendo o consumo quase que exclusivo de livros didáticos e paradidáticos e desenvolvendo uma apropriação mais crítica destes e das produções dos meios de comunicação de massa. Teriam também mais tempo e referenciais teóricos para levantar, decodificar, selecionar, em documentos históricos, obras historiográficas e didáticas, programas de televisão e outros produtos da cultura de massa, diferentes representações sobre um mesmo tema para discutir com seus alunos, não precisando ficar limitados às informações dos livros didáticos. Para efetivar essas atividades, os professores precisam também receber uma remuneração adequada para (sobre)viver dignamente e ter acesso aos produtos culturais acima mencionados. Além disso, precisam ter autonomia, não sendo obrigados, pela direção das escolas ou secretarias de educação, a seguir rigorosamente um livro didático ou um programa oficial de História que não considerem as experiências vivenciadas pelos estudantes.

Enfim, as reflexões que aqui apresentei sobre as possíveis relações entre o ensino de História e a televisão, além de terem como imprescindíveis a valorização dos professores e a melhoria de suas condições de trabalho e formação, fundamentam-se na necessidade de a educação escolar considerar e confrontar os múltiplos saberes que interferem na formação dos adolescentes, tratando-os como representações de mundo social, construções históricas e sociais contraditórias e complexas. Representações que proporcionem o conhecimento e discussão da alteridade cultural no tempo, das permanências e rupturas entre o passado e o presente, dos múltiplos grupos sociais e culturais que participam do processo histórico, suas relações de poder, suas convergências e divergências.

Acredito que, assim, os estudantes possam alargar seu entendimento de “si” e do mundo em sua multiplicidade e dinamismo, apropriar-se criticamente dos conhecimentos que os cercam, adquirir gosto pela discussão, fazer opções políticas com maior clareza, autonomia e sentimento de comunidade, criar, enfim, perspectivas para se pensar e construir um futuro diferente — plural, mas não desigual.

## Notas

1. Este texto contém partes de minha dissertação de mestrado intitulada “Ensino de História, Televisão e Pluralidade Cultural: (re)pensando relações”, defendida em dezembro de 1998, no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jacy Alves de Seixas.
2. O autor refere-se mais ao ensino universitário, porém suas reflexões são também válidas para os outros níveis de ensino.
3. Ver ENCONTRO DE PROFESSORES PESQUISADORES NA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA (2:1995:Niterói). *Anais*. Niterói: EDUFF, 1995; ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA (2:1996:São Paulo). *Anais*. São Paulo: FEUSP, 1996; SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH (19:1997:Belo Horizonte). *Programas, Resumos e Informações*. Belo Horizonte: Ed. Santa Edwiges, 1997; ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Catálogo dos Pesquisadores sobre Ensino de História*. Campinas: UNICAMP/FE/GPHE, 1997; BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1997; CENTRO NACIONAL DE REFERÊNCIA HISTORIOGRÁFICA. *Bibliografia Anual*. Mariana, n.1, jan./dez. 1994.
4. Para levantar esse corpo documental, foram entrevistados 72 alunos e seus respectivos professores de História, em três escolas de Uberlândia: uma escola pública de periferia, uma escola pública mais central e uma escola particular central. Assim, foram investigados 38 episódios do programa semanal *Sai de Baixo* e 09 do programa mensal *Brasil Legal* - todos episódios inéditos transmitidos no decorrer do ano de 1996. Em relação às aulas de História, foram coletados e analisados cadernos de alunos, livros didáticos adotados ou consultados pelos professores para planejar suas aulas, atividades avaliativas e de estudo.
5. Comédia de costumes produzida pela Rede Globo de Televisão desde 1996, a qual satiriza o cotidiano de uma família de classe média urbano-industrial, em São Paulo.
6. Programa humorístico produzido pela Rede Globo de Televisão de 1995 a 1998, o qual baseia-se em um humor jornalístico construído a partir do estranhamento que o telespectador sente ao defrontar-se com culturas e costumes diferentes dos seus, revelados por entrevistas realizadas pela apresentadora Regina Casé com homens e mulheres comuns e anônimos de diversas regiões, faixas etárias, grupos étnicos e sociais do Brasil que nem sempre representam o padrão cultural das sociedades modernas, urbano-industriais.
7. Erausquin; Mattila; Vázquez (1983) assumem posições nesse sentido.
8. Moran (1991), quando faz sugestões específicas para a utilização da televisão na escola (p. 19-26), apresenta propostas nesse sentido.
9. “Aprender é modificar representações, [...] é construir um saber a partir do que já se sabe ou do que se crê saber, mas também a partir do que se é”.
10. O verbo *contribuir* significa que, além do ensino de História, outros espaços pedagógicos e culturais também podem ser responsáveis pela formação de telespectadores críticos: as diversas disciplinas escolares, a família (Fischer, 1993, p. 88; Fusari, 1985; Ferrés, 1996, p. 101-108), organizações comunitárias (Moran, 1991), a própria televisão (Eco, 1993, p. 325-364; Fischer, 1993, p. 84-86).

## Referências Bibliográficas

- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n.19, p. 29-42, set.89/fev. 90.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997a. v. 8.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução. Versão preliminar*. Brasília, out. 1997b.
- CHARTIER, Roger. *A História cultural, entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.
- DE CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. Campinas: Papius, 1995.
- ERAUSQUIN, M. Alfonso; MATILLA, Luiz ; VÁSQUEZ, Miguel. *Os teledependentes*. São Paulo: Summus, 1983.
- FENELON, Déa. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Caderno Cedes - Licenciatura*, São Paulo, n.8, 1983, p. 24-31.
- FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *O mito na sala de jantar: discurso infanto-juvenil sobre televisão*. 2 ed. Porto Alegre: Movimento, 1993.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. As idéias estão no lugar. *Cadernos de Debate 1: História do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1976. p. 61-4.
- FRANCO, Marília da Silva. *Escola audiovisual*. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. Linguagens Audiovisuais e Cidadania. *Comunicação e Educação*, São Paulo: USP/Moderna, n.9, p.32-5, maio/ago. 1997.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Propostas Curriculares Oficiais*. São Paulo, out.1995.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. *O educador e o eesenho que a criança vê na televisão*. São Paulo: Loyola, 1985.
- \_\_\_\_\_. Tecnologias de Comunicação na escola e elos com a melhoria das relações sociais: perspectivas para a formação de professores mais criativos na realização desse compromisso. *Tecnologia Educacional*, v. 22, n. 113/114, p. 23-27, jul./out. 1993.
- \_\_\_\_\_. Tv, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. *Perspectiva*, Florianópolis : Ed. UFSC, n. 24, p. 67-87, jul./dez. 1995.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- GIROUX, Henry. O pós-modernismo e a discussão da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu A. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-69.
- GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.

- LE PELLEC, Jacqueline; MARCOS-ALVAREZ, Violette. *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*. Paris: Hachette, 1991.
- LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *A História que se conhece, a História que se ensina*. Uberlândia, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia.
- MELLO, Miriam Coeli Dutra e. *A veiculação pela televisão dos valores mais comumente questionados pelos pré-adolescentes: proposta de uma leitura crítico-reflexiva da mensagem*. Rio de Janeiro, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- MORAN, José Manuel. *Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação de massa*. São Paulo: Paulinas, 1991.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2 ed. revista. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-37.
- NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 149-162.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. *Televisão e escola: conflito ou cooperação?*. São Paulo: Cortez, 1991.
- REZENDE, Ana Lúcia M. de; REZENDE, Nauro Borges de. *A TV e a criança que te vê*. São Paulo: Cortez, 1989.
- ROCCO, Maria Thereza F. *Linguagem autoritária - televisão e persuasão*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Os meios de comunicação de massa nas aulas de história. *Comunicação e Educação*, São Paulo: USP/Moderna, n. 3, p. 81-7, mai./ago. 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 184-202.
- SOARES, Maria Inez Lemos. *Do herói às mentalidades: a questão do sujeito histórico para o ensino de história*. Belo Horizonte, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Aléxia Pádua Franco é professora de História da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU).

Endereço para correspondência:

R. Senador Salgado Filho, 360/03 - Bairro Maracanã  
38401-023 - Uberlândia, Minas Gerais  
E-mail: hiseseba@ufu.br