

Conselho Editorial
Ataliba Teixeira de Castilho
Felipe Pena
Jorge Grespan
José Luiz Fiorin
Magda Soares
Pedro Paulo Funari
Rosângela Doin de Almeida



Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.

A Editora não é responsável pelo conteúdo da Obra,
com o qual não necessariamente concorda. Os Autores conhecem os fatos narrados,
pelos quais são responsáveis, assim como se responsabilizam pelos juízos emitidos.

Consulte nosso catálogo completo e últimos lançamentos em www.editoracontexto.com.br

NOVOS TEMAS NAS AULAS DE HISTÓRIA

CARLA BASSANEZI PINSKY (ORGANIZADORA)

CARLOS RENATO CAROLA
FÁBIO PESTANA RAMOS
KALINA VANDERLEI SILVA
MARCO MONDAINI
MARCOS LOBATO MARTINS
MARCOS NAPOLITANO
MARCUS VINÍCIUS DE MORAIS
PIETRA DIWAN
SILVIA FIGUEIRÔA



editora**contexto**

Copyright © 2009 Dos autores
Todos os direitos desta edição reservados à
Editora Contexto (Editora Pinsky Ltda.)

Montagem de capa e diagramação
Gustavo S. Vilas Boas

Preparação de textos
Daniela Marini Iwamoto

Revisão
Flávia Portellada

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Novos temas nas aulas de História / Carla
Bassanezi Pinsky (organizadora) . - São Paulo :
Contexto, 2009.

Vários autores.
ISBN 978-85-7244-418-7

1. História - Estudo e ensino
2. Interdisciplinaridade I. Pinsky, Carla Bassanezi.

08-11282

CDD-901

Índice para catálogo sistemático:

1. História : Teorias : Abordagem interdisciplinar 901

2009

EDITORA CONTEXTO
Diretor editorial: *Jaime Pinsky*

Rua Dr. José Elias, 520 – Alto da Lapa

05083-030 – São Paulo – SP

PABX: (11) 3832 5838

contexto@editoracontexto.com.br

www.editoracontexto.com.br

SUMÁRIO

- 7** Introdução
Carla Bassanezi Pinsky
- 13** BIOGRAFIAS
Kalina Vanderlei Silva
- 29** GÊNERO
Carla Bassanezi Pinsky
- 55** DIREITOS HUMANOS
Marco Mondaini
- 73** CULTURA
Marcos Napolitano
- 95** ALIMENTAÇÃO
Fábio Pestana Ramos
- 119** CORPO
Pietra Diwan

próprios; enriquece a explicação das sociedades em suas múltiplas determinações e ajuda a testar as generalizações da História Geral.

Silvia Figueirôa é favorável à inclusão do tema da ciência e da tecnologia (C&T) como forma de enriquecer a visão dos processos históricos, garantir uma sociedade democrática e proporcionar trabalhos interdisciplinares. Mostra que a compreensão das relações entre C&T e sociedade, dos modos de produzir ciência e da inserção da C&T nos aparatos estatais e nas economias só pode ocorrer a partir de um enfoque histórico. Propõe observar a produção dos conhecimentos científicos como algo fruto de contradições, avanços, recuos e disputas, e, ao mesmo tempo, verificar as influências da C&T no curso dos acontecimentos e na dinâmica das sociedades.

Carlos Renato Carola justifica a História Ambiental como arma diante da crise ambiental atual. Por meio dela podemos compreender as relações entre cultura e natureza em distintas épocas e lugares; perceber a diversidade das representações da natureza; observar a espécie humana como *uma* das espécies constitutivas da natureza, cuja existência só é possível com a interação (e não destruição) com o meio natural. O texto trata das questões, das metodologias, das fontes e do estatuto atual da História Ambiental, no mundo e no Brasil. Como exemplos, fala das representações ambientais dos filósofos gregos, dos utopistas e da produção cinematográfica.

Este livro serve, é claro, para pesquisadores iniciantes nos diversos temas apresentados, mas é especialmente dedicado aos professores que querem se atualizar, melhorar seu desempenho profissional e tornar as aulas bem embasadas e mais proveitosas para os alunos. Depois de o ler, acredito que será muito difícil continuar pensando a História ou dando aulas do mesmo jeito.

Notas

¹ Como em Jaime Pinsky (org.), *O ensino de História e a criação do fato*, 12. ed., São Paulo, Contexto, 2006.

² Como em Circe Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*, 11. ed. 1ª reimpressão, São Paulo, Contexto, 2008.

³ Como em Leandro Karnal (org.), *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, 5. ed. 1ª reimpressão, São Paulo, Contexto, 2008.

BIOGRAFIAS

KALINA VANDERLEI SILVA

Como e por que trazer de volta a biografia para a sala de aula? Não seria exagero afirmar que, hoje, muitos dos professores brasileiros sentiriam um calafrio só de pensar em utilizar biografias como tema de ensino. Isso porque, quando eles próprios estavam na escola, uma das formas de estudar História era decorar datas e fatos relacionados aos *heróis* nacionais.

Mas nem tudo o que é “velho” é necessariamente ruim. Se bem empregada, a biografia se torna um elemento a favor do professor dinâmico, que deseja despertar em seus alunos o interesse pela História e ajudá-los no processo de aquisição de conhecimento.

A palavra biografia significa, em várias línguas ocidentais, a escrita de uma história de vida, e, nesse sentido, já era empregada na Antigüidade clássica, de onde vem um modelo ainda utilizado: a obra de Plutarco sobre a vida de Alexandre, o Grande. Essa, inclusive, é a mais simples e direta das definições da biografia: o relato da vida de uma pessoa. Uma definição simples para um gênero de fronteira, que dialoga com diferentes áreas do saber, da História ao Jornalismo, passando pela Literatura e a Psicologia.

E ser um gênero de fronteira, interdisciplinar, é uma das características que tornam a biografia um instrumento que oferece possibilidades para a sala de aula. A outra é seu diálogo com o cotidiano e com o generalizado interesse pela vida privada, que reside em todos nós.

Biografia e historiografia

Atualmente, a biografia é um gênero de escrita em que transitam jornalistas, historiadores e ficcionistas com seus estilos e objetivos específicos. Na historiografia, particularmente, a biografia teve seus altos e baixos. Foi coqueluche dos historiadores positivistas entre os séculos XIX e XX por permitir que a história fosse retratada como a História dos “grandes homens”. Porém, com o surgimento da História analítica e estrutural no início do século XX, foi relegada à condição de gênero de segunda classe. Na década de 1980, a última geração da Escola dos Annales retomou o interesse na biografia como método de investigação e escrita da História. Nesse cenário, grandes nomes da História Cultural francesa, como os historiadores Georges Duby e Jacques Le Goff, tanto teorizaram sobre o assunto quanto escreveram obras biográficas. Notáveis nesse aspecto são: de Jacques Le Goff, as biografias de São Francisco e de São Luis, e, de Georges Duby, a de Guilherme Marechal.¹ No entanto, mesmo nessa escola historiográfica, a biografia continuou a seguir a tendência de se restringir aos “grandes homens”.

Em um famoso dicionário de Ciências Históricas, escrito por um dos adeptos da Nova História francesa no final da década de 1980, André Burguière, a biografia aparece mais ligada à Literatura que às Ciências Humanas, resgatada pela vontade totalizante da História de estudar todos os aspectos de uma sociedade. Para Burguière, a História não pode desprezar os “grandes homens”, pois, se os historiadores não conseguem explicar o passado somente pela análise da vida destes, por outro lado, não devem esquecer que eles foram testemunhas privilegiadas de seu tempo.²

Georges Duby, seguindo a mesma perspectiva, afirmou que o estudo do “grande homem” poderia ser tão revelador de um contexto histórico quanto o estudo dos acontecimentos e das estruturas. E, seguindo essa afirmativa, elaborou seu *Guilherme Marechal* como uma obra historiográfica, escrita em tom de narrativa de ficção, em que a vida do personagem central é usada como ilustração dos valores da cavalaria medieval e de suas estruturas sociais.

Por sua vez, a Micro-História, a História Vista de Baixo, a História Oral e a História Antropológica, utilizando a biografia como gênero de narrativa e fonte para análise histórica, têm fugido dos personagens célebres e priorizado as ditas “pessoas comuns”. Nessa opção historiográfica, destacam-se autores como a norte-americana Natalie Zemon Davis, cujas investigações de História Social da França moderna incluem a reconstrução das histórias de vida de pessoas comuns, como aquelas retratadas em sua obra-prima *O retorno de Martin Guerre*.³

Já o marxista inglês Eric Hobsbawm procura fundir investigação estrutural com biografias em *Pessoas extraordinárias*,⁴ em que trabalha com personagens anônimos, observando-os sempre no contexto dos grupos sociais dos quais faziam parte, preocupado em conhecer sua influência na transformação das sociedades.

Enquanto isso, os trabalhos dos italianos Giovanni Levi e Carlo Ginzburg com Micro-História popularizam a análise do microcosmo social. Nessa abordagem, o indivíduo, em geral vindo dentre os anônimos das camadas populares, é o foco principal da História. Nenhuma obra exemplifica melhor esse grande interesse no personagem do povo como protagonista do enredo histórico do que o clássico moderno de Ginzburg, *O queijo e os vermes*.⁵ Uma análise do mundo renascentista italiano a partir da história única de Menocchio, um moleiro letrado preso nas malhas da Inquisição. Enquanto a abordagem materialista de Hobsbawm prefere enfatizar estruturas sociais e econômicas, a Micro-História de Ginzburg privilegia as mentalidades.

Seja qual for o objeto, “personagem célebre” ou “pessoa comum”, a biografia tomou forma como campo privilegiado da historiografia. Todas as correntes dessa retomada vêm influenciando os historiadores no Brasil. Um marco foi a publicação da segunda edição revisada do *Dicionário histórico e biográfico brasileiro*, pela Fundação Getúlio Vargas em 2001; projeto monumental que cataloga os principais personagens da História política Brasileira no século XX.

Mas a biografia nunca esteve longe do nosso mercado editorial. No Brasil, ela permaneceu principalmente como gênero jornalístico por muito tempo e com muito sucesso de público.⁶ O sucesso das biografias jornalísticas somou-se, no final do século XX,

à retomada do interesse dos historiadores pelo gênero, produzindo coleções de biografias, lançadas por diferentes editoras brasileiras. Em geral, essas obras enfocam personagens célebres, considerados únicos e geniais, marcantes em seus períodos históricos. Nelas, os historiadores optam por uma abordagem em que, por meio da história de vida do retratado, é possível visualizar traços característicos do período histórico em que o mesmo viveu. Talvez o melhor e mais bem-sucedido exemplo desse tipo de abordagem seja *Chica da Silva e o contratador dos diamantes*,⁷ de Júnia Ferreira Furtado, lançado em 2003. Nesse livro, a historiadora mineira traça um abrangente e detalhado perfil da sociedade mineradora colonial, das relações entre senhores e escravos e das questões de gênero no século XVIII, tendo como foco principal a vida da célebre Chica da Silva.

Essa biografia de Chica da Silva exemplifica ainda uma certa preocupação de muitas das novas biografias escritas por historiadores, que é não apenas narrar a história e vida do personagem em questão, mas, quando essa vida está entrelaçada por mitos, discutir também o próprio processo historiográfico que os mitificou. Por outro lado, enquanto algumas obras estudam a vida de líderes políticos de grande projeção, como Mao, outras analisam personagens que lideraram grupos sociais “não-vencedores” como Zumbi, no Brasil, ou o índio apache Gerônimo, nos Estados Unidos.⁸

Em torno desse debate, o interesse na biografia relaciona-se a uma questão fundamental para os historiadores: qual o papel do indivíduo na história? O indivíduo é somente a soma dos elementos de sua cultura e sociedade, ou ele é capaz de modificar seu contexto? Perante essa questão, fica-nos o meio-termo como resposta mais crível: os condicionamentos sociais, sofridos por todo ser humano, são fatores importantes na definição das histórias de vida. E, pertencendo a um mesmo grupo social em um mesmo momento histórico, diferentes indivíduos podem partilhar “lances de vida” semelhantes. Porém, como defende a historiadora Vavy Pacheco Borges, sempre parece existir algo de indeterminação na vida dos indivíduos, fazendo com que não haja um comportamento padrão para todos os sujeitos de um mesmo grupo social.⁹

Biografia e ensino

O trabalho com biografias em sala de aula se justifica por duas razões principais: o forte apelo que esse gênero exerce sobre o público leigo e o papel que a biografia pode desenvolver como representação do contexto histórico ao qual pertence o biografado.

O interesse na vida particular é um gosto adquirido por muitos, o que faz da biografia um gênero literário popular. Além disso, uma boa dose de veneração ao herói, comum a todas as sociedades, está por trás do interesse tanto em obras cinematográficas e literárias sobre personagens históricos¹⁰ quanto sobre celebridades midiáticas. Esse caráter popular é o primeiro dos atrativos da biografia como instrumento de ensino de História: ela se apresenta como um meio que facilita a discussão histórica ao despertar a curiosidade dos alunos porque fornece nomes e faces aos processos históricos. Ou seja, a biografia personaliza a História que enfoca estruturas e processos amplos. E, em uma sociedade em que a individualização está por toda parte, associar contextos históricos a personagens que os alunos possam nomear, dos quais possam se recordar, é fornecer as ferramentas mais básicas para que esses estudantes possam conhecer e, mais importante, se interessar por esses momentos históricos.

Não se trata, portanto, de desenterrar a velha História dos “grandes homens”. Pelo contrário, trata-se de somar à História Social e Cultural, ou seja, estrutural, como em geral é trabalhada no Brasil, as biografias de personagens comuns e também de líderes e artistas que atuam como representações de seus períodos históricos.

Considerando essa trajetória de valorização da biografia na escrita da História, perguntamos então como utilizá-la no dia-a-dia da sala de aula.

Sugestões de trabalho em sala de aula

Não é difícil, ao estudarmos sobre um determinado período histórico, nos defrontarmos com personagens cujo carisma atrai a

atenção. Na História Política torna-se mais fácil perceber os rostos e nomes dos indivíduos, em geral os líderes, mas não apenas nela. A História Cultural e Social está repleta de artistas e criadores carismáticos, cujos nomes são mencionados no meio de listas de fatos e recortes de estruturas históricas: os artistas do Renascimento, os líderes das independências e os grandes ditadores são exemplos. Mas a simples menção a nomes de indivíduos dificilmente se caracteriza como trabalho com biografias. Esse trabalho requer uma seleção e aprofundamento nas vidas escolhidas.

A seleção dos personagens e biografias depende basicamente de dois elementos principais: o interesse do professor em conjunção com os interesses e realidades específicas de seus alunos, e a disponibilidade de obras e dados biográficos sobre os personagens escolhidos. De nada adianta escolher personagens sobre os quais não existem informações. Além disso, somente o diálogo de cada professor, com seu conteúdo programático e interesses específicos de cada turma, pode definir que períodos e personagens são interessantes para serem abordados.

Uma vez feita a escolha, o próximo passo é definir como a biografia elegida será trabalhada, ou seja, escolher a abordagem apropriada. E a abordagem também precisa ser pensada de acordo com o objetivo do professor. Assim, uma biografia pode ser trabalhada:

- como introdução a um período histórico selecionado. Por exemplo, ao iniciar um conteúdo como a História da África Medieval, podemos começar apresentando aos alunos a vida de Mansa Mussa, o mais famoso rei do Mali, cuja trajetória, envolta em lendas, serve ao mesmo tempo de prefácio e chamariz para o estudo do Sudão medieval.
- como ilustração do contexto histórico do personagem. Se considerarmos que a vida de todo indivíduo é representativa das estruturas nas quais está inserido, podemos tomar uma biografia para discutir determinado contexto histórico na medida em que trabalhamos esse contexto. Por exemplo, a vida de Cervantes está repleta de fatos que a tornam um perfeito espelho do “século de ouro” espanhol.

Ainda com relação à metodologia de trabalho, vale lembrar que a história de vida de personagens históricos se presta muito bem também para uma abordagem interdisciplinar com a Literatura, o Cinema e mesmo os Quadrinhos. Nesse caso, os professores de História precisam trabalhar em sintonia com os das outras matérias.

Observando o conteúdo programático de História em geral trabalhado no Brasil, podemos propor alguns exemplos de biografias para sala de aula.

Cervantes

Se consideramos que, ao seguir a vida de um personagem, qualquer personagem, seguiremos inevitavelmente o curso da história em sua época, ao tratar, por exemplo, do Império Espanhol, podemos escolher fazer isso a partir da vida de Cervantes, pois, mais do que expoente maior das letras na Espanha renascentista barroca, Cervantes foi uma ilustração viva do cotidiano e das estruturas do próprio Império: Foi soldado de Felipe II contra o Império Turco, foi funcionário da Invencível Armada organizada pelo mesmo rei contra a Inglaterra, foi prisioneiro dos turcos em Argel e dos espanhóis em Madri, foi letrado empobrecido e desprestigiado, e desafeto de Lope de Vega, um dos maiores dramaturgos do “século de ouro”.

A análise da Espanha imperial em conjunção com a vida de Cervantes tem ainda o mérito de permitir, através de uma abordagem interdisciplinar, a discussão de sua obra, considerada hoje o mais importante romance do Ocidente, o *Dom Quixote*.

Hitler e Erich Maria Remarque

A seleção dos personagens a serem trabalhados depende das variáveis que já expusemos, mas a maioria dos temas que compõe o conteúdo programático de História do Brasil e de História Geral oferece alguma opção para essa abordagem. Os chamados *grandes líderes* são as escolhas óbvias, mas não necessariamente as melhores. Assim, ao inserir biografias em um assunto como a Segunda Guerra

Mundial, um personagem como Hitler, exemplo maior do debate em torno da importância do indivíduo sobre as estruturas e fatos de uma época, torna-se uma opção viável pelas muitas possibilidades de discussão que sua biografia oferece. Sua biografia pode ser uma ponte para o contexto cultural do entreguerras: o anti-semitismo e o cenário artístico da Alemanha e da Áustria. Mas é possível ainda fazer um paralelo com outras biografias, escolhendo, por exemplo, soldados anônimos que, como Hitler, participaram dos conflitos da Primeira Guerra, mas que seguiram rumos bem distintos.

A comparação com as vidas de outros egressos dos *fronts* pode ser feita a partir da obra de Erich Maria Remarque, *Nada de novo no front*,¹¹ romance biográfico que conta as agruras de um soldado alemão na Primeira Guerra Mundial, o qual teve nessa guerra uma trajetória similar a do ditador.

Essa proposta tem o benefício de trabalhar um “grande líder” em paralelo com um personagem digno da “história vista de baixo”, além de dar uma oportunidade de associar História e Literatura.

Che Guevara

Muitos personagens históricos não são apenas famosos, são míticos. A discussão em torno das apropriações contemporâneas da vida de um personagem histórico pode ser um bom motivo para selecionar determinada biografia para sala de aula, pois permite que os alunos vejam a própria narrativa histórica como algo em constante mutação de acordo com distintos interesses no presente.

O caso de Guevara é exemplar. Em torno de seu nome existe um intenso debate. Herói máximo de uma esquerda latino-americana socialista que proliferou entre as décadas de 1960 e 1990, a imagem de Che como revolucionário se tornou icônica ainda em vida, e após sua morte foi transformada em símbolo maior dos opositores dos regimes militares latino-americanos. Se as ditaduras militares passaram, assim como a esquerda tradicional em quase toda a América Latina, a imagem de Che, no entanto, continuou. Virou ícone *pop* em camisetas, bonés, tatuagens e uma infinidade de

produtos da sociedade de consumo. Além disso, foi revisitado por uma imprensa de direita, que considera sua imagem de guerrilheiro idealista e aguerrido como uma farsa e sua vida de revolucionário como uma série de fracassos. Mas também foi revisitado por novos intelectuais e artistas, que reconstruíram-no, tornando o personagem mais humanista. Exemplo é o filme do diretor brasileiro Walter Salles, *Diários de motocicleta* (2004).

Além disso, Che ainda ressurgue na mídia, de tempos em tempos, fazendo com que seu nome e seu rosto sejam associados por muitos estudantes ao processo de revoluções socialistas e contra-imperialistas que, em meados do século xx, estourou na América Latina.

Essas constantes reaparições podem inspirar um exercício para a sala de aula, no qual as várias versões sobre sua vida são confrontadas, levando os alunos a perceber a não-neutralidade de narrativas históricas, ou seja, os “usos da História”. Com isso, também adquirem maior clareza e consciência dos critérios existentes e elegíveis para a escolha dos próprios heróis.

Mansa Mussa e outros personagens da História da África

Os mitos e heróis históricos, a relação dos “grandes homens” com as “pessoas comuns” na história e a própria indagação de se o indivíduo é ou não totalmente determinado pelas estruturas são temas fundamentais ao se trabalhar com biografias junto aos estudantes. Entretanto, o cerne da proposta da biografia como instrumento para o ensino de História é seu valor enquanto forma facilitadora na aproximação dos alunos com a herança histórica da humanidade. Assuntos áridos dos programas de História brasileiros tornam-se mais simpáticos quando associados a pessoas de carne e osso. E nenhuma área dessa disciplina exemplifica isso melhor do que o recente despertar para a História da África no Brasil.

O conteúdo programático associado ao ensino de História da África não é apenas amplo, mas quase que totalmente desconhecido dos professores, o que torna duplamente difícil seu trabalho em sala. Espera-se que o professor desperte o interesse dos alunos para um

assunto que muitas vezes nem ele conhece bem. E aqui fica uma sugestão didática: partir de uma biografia.

Abordar, por exemplo, os impérios medievais do Sudão Ocidental, como o Gana e o Mali, trabalhando a partir de figuras como Mansa Mussa torna o conteúdo mais acessível. Mussa foi o rei do Mali que no século XIV realizou uma peregrinação para Meca, deixando uma imagem de opulência digna das *Mil e uma noites* no mundo islâmico. Com essa peregrinação ele escreveu seu nome e o de seu reino nos anais do Islã medieval. Sua caravana era composta por milhares de pessoas, entre servos, concubinas e nobres, além de camelos carregados com toneladas de ouro. Seu objetivo era impressionar e, através desse estratagema, estabelecer novas rotas comerciais para o Mali. E ele conseguiu: sua estada no Cairo desvalorizou a moeda egípcia; seu nome ficou associado ao ouro no Islã e na Europa medieval, e diversos são os relatos sobre sua corte e seu Império.

Ao relacionarmos as estruturas e contextos específicos do Mali medieval com personagens como Mansa Mussa (ou Sundiata Keita, fundador do Império e personagem de uma das mais famosas epopéias da África Ocidental), tornamos um período da História Africana, que nos parece tão distante, mais familiar e acessível.

Muitos outros personagens estão à nossa disposição quando se trata de História Africana: Nzinga Mbandi, rainha do Ndongo, hoje Angola, que ofereceu ferrenha resistência à expansão portuguesa no século XVII; Chaka Zulu, rei dos temíveis guerreiros zulus, da atual África do Sul, que no século XIX conseguiu derrotar o poderoso Império Britânico; e muitos outros.

Francisco Felix de Souza: mercador de escravos

Mas nem só de líderes e artistas famosos vive a história biográfica. Em temáticas como a Escravidão no Brasil, pesquisas recentes têm tentado reproduzir o cotidiano de homens e mulheres forros e escravos através de suas histórias de vida. E, através delas, compreender melhor o próprio cotidiano da escravidão. Nesse sentido, autores como Pierre Verger (com seu *Os libertos: sete caminhos na*

liberdade de escravos na Bahia do século XIX)¹² e Alberto Costa e Silva (com *Francisco Felix de Souza: mercador de escravos*)¹³ oferecem aos professores narrativas absorventes, em tom de romance histórico, sobre personagens até então anônimos.

A narrativa da vida de Francisco Felix de Souza, o Chachá, baiano sem vintém que se tornou um grande mercador de escravos na África, faz com que os alunos ingressem nas tramas e complexidades da escravidão. Através dela exploramos o fato de que os traficantes de escravos tinham uma origem étnica bem diversificada, não se limitando aos brancos portugueses: Chachá era colono mestiço (ainda que não saibamos mestiço de que), de origem pobre na Bahia, radicado em Ajudá, na atual Nigéria, tendo provavelmente chegado lá como comerciante ou pequeno funcionário e ascendendo socialmente a ponto de se tornar uma importante liderança entre os comerciantes portugueses de escravos naquela parte do mundo.

Entrelaçado com a vida de Chachá está o retrato de Ajudá e da situação política no golfo do Benin, no século XVIII, com destaque para o reino africano do Daomé e as tramas políticas em torno do tráfico de escravos na África.

Sugestões bibliográficas

Muitas são as leituras disponíveis no Brasil acerca da biografia e sua relação com a História e as Ciências Humanas em geral. Sugerimos que o professor, antes de mergulhar nas vidas de seus personagens selecionados, faça alguma leitura teórica introdutória a esse gênero de narrativa literária e historiográfica.

Para essa primeira aproximação, o artigo de Vavy Pacheco Borges em *Fontes históricas*,¹⁴ “Grandezas e misérias da biografia”, funciona como introdução geral. Nesse texto, a autora apresenta um panorama abrangente do que é a biografia, sua relação com a historiografia, focando, por fim, o processo de produção de biografias historiográficas. Trabalho básico para a compreensão das discussões teóricas em torno do tema.

Além disso, alguns dos estudos mais clássicos sobre biografia na História estão acessíveis em português: Giovani Levi e Pierre Bourdieu, por exemplo, publicaram textos definitivos sobre o tema na obra *Usos & abusos da História Oral*.¹⁵

Saindo da teoria e partindo para os relatos biográficos propriamente ditos, encontramos à disposição do professor um variado leque de biografias no mercado editorial brasileiro.

A coleção *Breves biografias* inclui narrativas sobre a vida de Joana D'Arc, Leonardo Da Vinci, Dante, Napoleão, Mozart e Buda. São obras de ensaístas e escritores, em geral de língua inglesa, além de historiadores de renome como Karen Armstrong e Peter Gay, que abordam as vidas de personagens consagrados pela História ocidental em linguagem simples e formato acessível.¹⁶

Também a coleção *Perfis brasileiros* trata de personagens consagrados, porém, nesse caso, o foco são grandes líderes da história brasileira, como Nassau, Getúlio e D. Pedro II, além de pensadores como Castro Alves. Todos revisitados por alguns dos maiores historiadores brasileiros, como José Murilo de Carvalho e Evaldo Cabral de Mello.¹⁷

Mas os exemplos se multiplicam, razão pela qual selecionamos uma pequena lista de obras disponíveis em língua portuguesa, para aqueles que desejam começar a navegar pelo tema a partir das narrativas mais saborosas:

- Júnia Ferreira Furtado, *Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito*, São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

Obra historiográfica que traz os resultados de uma pesquisa de fôlego sobre a escrava mais famosa da história do Brasil, relacionando os fatos da vida de Chica com o contexto da sociedade mineira do século XVIII, o cotidiano da escravidão, as possibilidades de ascensão social. Não deixa também de discutir os mitos em torno da personagem, explorados pela historiografia, literatura e cinema.

- Jorge Castañeda, *Che Guevara: uma vida em vermelho*, São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

Obra-prima do autor mexicano especializado em esquerdas da América Latina, sobre a vida e o mito de Che. Nesse livro, o historiador não ape-

nas segue a vida de Guevara e sua vinculação com a Revolução Cubana, mas também os mitos construídos em torno de seu nome, em vida e pós-morte. Um bom trabalho pode ser feito com a discussão paralela dessa obra com o filme de Walter Salles, *Diários de motocicleta*, de 2004.

- Alberto Costa e Silva, *Francisco Felix de Souza: mercador de escravos*, Rio de Janeiro, UERJ/Nova Fronteira, 2004.

Obra belamente traçada, em que o autor, o maior especialista brasileiro em História da África, conta, em estilo que mescla narrativa literária, relato pessoal e descrição histórica, a história desse personagem que foi um dos maiores mercadores de escravos do Brasil. Através da vida de Chachá, Costa e Silva expõe as contradições da escravidão e o cotidiano da Bahia e do Daomé no século XVIII.

- Georges Duby, *Guilherme Marechal ou o melhor cavaleiro do mundo*, Rio de Janeiro, Graal, 1988.

Nesta obra-prima, o famoso historiador francês compôs um trabalho pioneiro de biografia histórica, escrita totalmente como novela de ficção, mas baseada em extensa pesquisa sobre a sociedade cavaleiresca francesa medieval e trazendo como cenário as estruturas desse momento histórico.

- Jacques Le Goff, *São Francisco de Assis*, Rio de Janeiro, Record, 2005.

Jacques Le Goff, um dos maiores historiadores do Ocidente e grande expoente da Nova História francesa, apresenta uma biografia do fundador da ordem franciscana, desenhando o cenário da Itália na transição do século XII ao XIII, discutindo a situação da Igreja Católica e da religiosidade popular, assim como a transição do feudalismo para o capitalismo. Além disso, o historiador, fascinado pelo personagem, tenta relacionar a obra de Francisco de Assis com preocupações bem pertinentes a nossa própria sociedade, como o ambientalismo, o materialismo e mesmo o feminismo.

- Roy Glasgow, *Nzinga*, São Paulo, Perspectiva, 1982.

Roy Glasgow traça a história do Ndongo, reino que fundamentou as bases da atual Angola no século XVII, através da vida de sua regente mais famosa, Nzinga Mbandi. Nzinga governou seu reino e seu povo contra a expansão portuguesa na África Central, tendo imensa repercussão sobre a própria história do Brasil ao dificultar o tráfico de escravos feito pelos portugueses. Seu nome hoje está associado à resistência anticolonialista africana, e em torno dele diferentes mitos foram construídos. O historiador apresenta uma visão simples e abrangente da rainha, seu período e sua sociedade.

Materiais alternativos

Uma proposta paralela é a utilização de materiais alternativos – romances, quadrinhos, filmes – para atrair a atenção do aluno para as biografias. Nesse sentido, trazemos algumas sugestões de trabalho que relacionam biografias e arte em perspectiva interdisciplinar:

- O romance do escritor colombiano ganhador do Prêmio Nobel de Literatura, Gabriel García Márquez, *O general em seu labirinto* (Record, 1997), narra a vida de Simon Bolívar, numa leitura irônica do final da vida do chamado Libertador, em linguagem agradável e acessível. A leitura desta obra pode, inclusive, fomentar discussões sobre o atual cenário político na América do Sul, ao fornecer elementos para um diálogo com o discurso político de Hugo Chavez na Venezuela.

- As “biografias em quadrinhos” de *Sundiata* (Companhia das Letras, 2004), fundador do Império do Mali, escrita e desenhada por Will Eisner, um dos maiores autores de quadrinhos de todos os tempos, e de *Buda* (Conrad, 2005), por Osamu Tezuka, são dois bons exemplos de uma forma de narrativa atraente, de fácil assimilação e repleta de possibilidades para o professor de História.

A obra do norte-americano Eisner conta a lenda clássica de Sundiata, fundador do Império Africano do Mali no século XIII. Sua leitura pode ser trabalhada em consonância com outras mídias, como o filme *Kirikou e a feiticeira* (dirigido por Michel Ocelot, 1998), animação francesa que apresenta uma versão de outra lenda da África Ocidental. A junção dessas mídias já bem familiares aos estudantes pode facilitar a introdução da História da África em sala de aula de ensino médio e fundamental.

Por sua vez, o *mangá* (história em quadrinhos japonesa) *Buda*, de Osamu Tezuka, desenhista e escritor que revolucionou essa forma de arte no Japão, não apenas trata de Siddhartha Gautama, mas procura recriar sua sociedade, inclusive inserindo diversos personagens paralelos que en-

carnam pessoas de todos os grupos sociais. Além de belamente concebida, a obra, que trafega entre o drama, o humor e a aventura, tem o mérito de trazer uma visão não ocidental de um personagem histórico de grande influência no mundo moderno, em uma linguagem facilmente compreensível para os alunos.

Considerações finais

Tomando como referência os debates historiográficos e construindo uma discussão interdisciplinar com obras das mais diversas mídias, podemos tornar viável e dinâmico o trabalho com a biografia em sala de aula. Considerando a biografia em seu conceito mais simples, de história de uma vida, tomamo-la em sua função mais direta: fazer com que essa vida em particular espelhe o contexto histórico no qual viveu o personagem. Ou seja, a biografia tem seu valor principal para a História como representação de um período histórico. Isso, no entanto, sem menosprezar seu valor *pop*, pois esse é seu maior atrativo para o público leigo, ao criar paralelos com o interesse cotidiano pela “vida dos outros”.

Então, ao professor que aceitar o desafio de levar de volta as biografias para a sala de aula fica a tarefa principal de selecionar as biografias e biografados que acredita úteis. Seleção que depende principalmente da relação que fará entre o conteúdo programático, as obras de referência disponíveis e a realidade de seus alunos. Isso considerado, achará revigorante seguir, junto com seus estudantes, o dia-a-dia e as reviravoltas nas verdadeiras aventuras desses atores históricos.

Notas

- ¹ Jacques Le Goff, São Francisco de Assis, Rio de Janeiro, Record, 2005; São Luis, Rio de Janeiro, Record, 1999. Georges Duby, Guilherme Marechal, Rio de Janeiro, Graal, 1988.
- ² André Burguière, Dicionário das Ciências Históricas, Rio de Janeiro, Imago, 1993.
- ³ Natalie Zemon Davis, O retorno de Martin Guerre, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- ⁴ Eric Hobsbawm, Pessoas extraordinárias, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

- ⁵ Carlo Ginzburg, *O queijo e os vermes*, São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- ⁶ A valorização de narrativas biográficas pelo público de leitores brasileiros é constante, como demonstram os sucessos de obras como *Olga* (Companhia das Letras), lançada em 1985 pelo jornalista Fernando Morais. Morais é hoje um dos maiores nomes do jornalismo brasileiro, tendo dado forma ao jornalismo literário, principalmente com suas biografias de personagens históricos. Além de *Olga*, em que retrata a vida e a morte de Olga Benário Prestes, judia comunista presa pelo governo Vargas e deportada para os campos de concentração nazista, sua obra inclui *Chatô: o rei do Brasil* (Companhia das Letras, 1994), em que, através da vida de Assis Chateaubriand, reconstrói o *boom* da grande imprensa brasileira tendo como pano de fundo os fatos que definiram a história do país na primeira metade do século xx. Digno de nota também é seu *Corações sujos* (Companhia das Letras, 2001), no qual o escritor mergulha no mundo das sociedades secretas observando a atuação de uma sociedade secreta japonesa no Brasil da Segunda Guerra Mundial. Em todas essas obras, o autor segue as trajetórias de vida de vários personagens históricos, dos muito conhecidos aos antes anônimos, e a partir dessas vidas reconstrói os cenários históricos. Todas as suas obras logo se tornaram grandes *best-sellers*, em um sucesso constante que ilustra o igualmente constante interesse dos leitores brasileiros nas biografias. E, mais do que isso, com um recente diálogo com o cinema, esse interesse ultrapassou o público de leitores, atingindo outros grupos.
- ⁷ Júnia Ferreira Furtado, *Chica da Silva e o contratador dos diamantes*, São Paulo, Companhia das Letras, 2003.
- ⁸ Ver Jung Chang e Jon Halliday, *Mao: a história desconhecida*, São Paulo, Companhia das Letras, 2006. Já Zumbi e Gerônimo podem ser encontrados respectivamente em Joel Rufino dos Santos, *Global*, 2006; e Gerônimo: uma autobiografia, Porto Alegre, L&PM, 1994.
- ⁹ Vavy Pacheco Borges, “Grandezas e misérias da biografia”, em Carla B. Pinsky (org.), *Fontes históricas*, 2.ed., São Paulo, Contexto, 2006.
- ¹⁰ Biografias são temas de filmes brasileiros de sucesso de público como *Carlota Joaquina, a princesa do Brasil* (1994) e *Olga* (2004).
- ¹¹ Erich Maria Remarque, *Nada de novo no front*, Porto Alegre, L&PM, 2004.
- ¹² Pierre Verger, *Os libertos: sete caminhos na liberdade de escravos na Bahia do século XIX*, Salvador, Corrupio, 1992.
- ¹³ Alberto Costa e Silva, *Francisco Felix de Souza: mercador de escravos*, Rio de Janeiro, UERJ/Nova Fronteira, 2004.
- ¹⁴ Vavy Pacheco Borges, “Grandezas e misérias da biografia”, em Carla B. Pinsky (org.), *Fontes históricas*, 2.ed., São Paulo, Contexto, 2006.
- ¹⁵ Giovanni Levi, “Usos da biografia”, e Pierre Bourdieu, “A ilusão biográfica”, em Marieta Moraes Ferreira e Janaína Amado (orgs.), *Usos & abusos da História Oral*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2002.
- ¹⁶ Mary Gordon, *Joana D’Arc*, Rio de Janeiro, Objetiva, 2001. Paul Johnson, *Napoleão*, Rio de Janeiro, Objetiva, 2003. Karen Armstrong, *Buda*, Rio de Janeiro, Objetiva, 2001. Peter Gay, *Mozart*, Rio de Janeiro, Objetiva, 1999.
- ¹⁷ Evaldo Cabral de Mello, *Nassau: governador do Brasil holandês*, São Paulo, Companhia das Letras, 2006. Boris Fausto, *Getúlio Vargas: o poder e o sorriso*, São Paulo, Companhia das Letras, 2006. José Murilo de Carvalho, *Dom Pedro II: ser ou não ser*, São Paulo, Companhia das Letras, 2007. Alberto da Costa e Silva, *Castro Alves: um poeta sempre jovem*, São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

GÊNERO

CARLA BASSANEZI PINSKY

A primeira vez que os estudantes ouvem a palavra *gênero* (masculino ou feminino) provavelmente não será no sentido que lhe dão os historiadores, e sim no dos professores de Português. Talvez até passem por todas as séries escolares sem nenhum contato com um dos conceitos mais instigantes presente na historiografia das últimas décadas, desde que ficou claro que as *relações de gênero* são uma dimensão importantíssima das *relações sociais*. Tal lacuna é grave, pois um olhar atento a questões de gênero enriqueceria muito as aulas de História. Atenção, porém: o importante não é o aluno aprender a palavra gênero com um novo sentido, mas entender e saber usar o conceito corretamente. Utilizar a palavra não é errado, mas também não é fundamental. O importante é fornecer aos estudantes elementos para um “olhar de gênero”, ou seja, fazer com que eles percebam como o masculino e o feminino têm sido e ainda são representados e, a partir disso, como as sociedades se organizam com base nessas representações. Estamos falando das questões de gênero.¹

O natural e o social

Os estudiosos que passaram a empregar o conceito de gênero inspiraram-se na Gramática, mas deram-lhe um outro significado,

CULTURA

MARCOS NAPOLITANO

Importância do tema para os estudantes

Nos últimos anos, o professor do ensino básico vem tomando contato com vários termos que envolvem a palavra “cultura”: pluralidade cultural, cultura da paz, currículo cultural, multiculturalismo, cultura de massa, identidade cultural, entre outros. A educação escolar parece ter sido tomada por uma febre culturalista, como se a cultura fosse uma categoria mágica, caminho direto para a emancipação social e para a revalorização da vida escolar. Na mídia é comum o termo vir associado a efeitos positivos, tais como integração e inclusão sociais, como se a cultura pudesse, por si mesma, compensar as mazelas causadas pela economia, pela precarização do trabalho, pela concentração de renda, pela violência e desagregação familiar e social destes tempos (pós)modernos. Nesse sentido, seria ingrata a missão da cultura: refazer tudo o que nos parece errado, que em muitos casos é fruto de outras políticas públicas do passado e do presente – econômica, educacional, social – que não atendem ao interesse da maioria dos cidadãos.

A relação entre escola e cultura foi incorporada nas políticas educacionais visando três objetivos: o reforço da auto-estima dos alunos; o fortalecimento das identidades sociais; e a ampliação dos repertórios culturais.

A ênfase na construção de uma “cultura de paz”, expressão consagrada pela Unesco, também é citada freqüentemente, visando matizar, por meio da educação, as relações sociais violentas e competitivas existentes nas sociedades ocidentais.

Obviamente, o incentivo à cultura, em todos os seus matizes e definições, é um caminho importante que deve estar paralelo à promoção da cidadania em qualquer projeto educacional. De fato, as experiências culturais, dentro e fora da escola, complementam e interagem com a formação escolar. No limite, a própria experiência escolar faz parte da vida cultural de uma sociedade. Mas se “cultura” serve para muitos fins e está presente em quase tudo o que é humano, afinal de contas, o que é cultura? Mais do que isso, como esta palavra se traduz em experiências escolares? De que modo a escola, como instituição, deveria se posicionar diante de todos os circuitos, agentes e bens culturais?

Debates e delimitações do conceito de cultura

Na perspectiva mais tradicional, o termo “cultura” está ligado às idéias, às artes e a valores espirituais e formas simbólicas de uma sociedade. Tudo o que é simbólico – no plano estético, religioso ou intelectual – é englobado por esta palavra. Ou seja, vista pelo olhar historiográfico mais tradicional, a cultura é uma “instância” da realidade, que se expressa em objetos e conteúdos. Em alguns casos, essa “instância” é descrita como menos “real” do que outras instâncias, como a política e a economia, no sentido que estas, sim, definem o que é importante na “realidade social”, relegando a cultura à posição secundária de mero “reflexo” da realidade. Sintomaticamente, até os anos 1980, os livros didáticos reservavam o último tópico de cada capítulo para falar de “cultura”, nele cabendo as artes, as idéias, os costumes cotidianos de uma dada época – enfim, tudo o que era considerado interessante, porém menos importante para o conhecimento histórico, conforme a visão historiográfica dominante nesses livros.

Mais recentemente, a situação parece ter se invertido (embora ainda não em todos os livros didáticos em uso). A cultura virou um

tema privilegiado, quase um “chavão”, para “abrir as portas” das outras instâncias da realidade histórica e social. Há, no limite, um risco de inverter a famigerada “teoria do reflexo”, explicando sociedade, política e economia como reflexos de escolhas culturais, intelectuais, identitárias e ideológicas que os sujeitos históricos fazem para si e tentam impor aos outros. (Não é à toa que um dos binômios que mais aparecem nas pesquisas históricas recentes é “cultura e poder”.)

Vejamos a definição nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio:¹

A ampliação do conceito de cultura, fruto da aproximação das disciplinas História e Antropologia, enriquece o âmbito das análises, caminhando, de forma positiva, para a abertura do campo científico da História Cultural. O recurso à Filosofia, por sua vez, enriquece e amplia o conceito, especialmente no que se refere à idéia de cultura como *formação* advinda da “paidéia” (ligada à educação) e da cultura humanista, renascentista e iluminista. Na articulação dessas abordagens (histórica, antropológica e filosófica), o conceito de cultura pode alcançar maior abrangência e significado. A cultura não é apenas o conjunto das *manifestações artísticas e materiais*. É também constituída pelas formas de organização do trabalho, da casa, da família, do *cotidiano* das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem *representações* que constituem as culturas e que se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no *imaginário social* das sociedades, dos grupos sociais e de povos. A cultura, que confere *identidade* aos grupos sociais, não pode ser considerada produto puro ou estável. As culturas são híbridas e resultam *de trocas e de relações* entre os grupos humanos. Dessa forma, podem impor padrões uns sobre os outros, ou também receber influências, constituindo processos de *apropriações de significados* e práticas que contêm elementos de acomodação-resistência. Daí a importância dos estudos dos grupos e culturas que compõem a História do Brasil, no âmbito das *relações interétnicas*. O estudo da África e das culturas afro-brasileiras, assim como o olhar atento às culturas indígenas, darão consistência à compreensão da diversidade e da unidade que fazem da História do Brasil o complexo cultural que lhe dá vida e sentido.

A partir dessa longa definição do termo “cultura”, destacamos algumas palavras-chave: formação humanista, manifestações artístico-culturais e materiais; representações e imaginário social; identidade; trocas e relações entre grupos humanos; apropriações de significados; relações interétnicas. Nessas expressões, vários domínios e instâncias, que antes eram segmentados e hierarquizados no estudo das sociedades ao longo do tempo, aparecem misturados: artes, religião, conhecimento, relações de poder, cotidiano, identidades raciais e classistas, códigos e símbolos etc. Bem, se tudo isso implica em experiência cultural, como evitar a panacéia de explicar tudo, sem entender nada, e ficar perdido no emaranhado de definições sobre o conceito de cultura? Em quais atividades e temas de formação escolar o uso do conceito é mais apropriado? Quais suas possibilidades e limites dentro do currículo?

Para tentar responder a essas questões, vamos partir de algumas premissas que podem ajudar o professor a superar as perspectivas, muito problemáticas, que entendem cultura como “instância isolada” ou “reflexo” de outras instâncias da realidade social:²

- cultura é uma dimensão da vida social que, entre outras, forma a experiência coletiva. Ela não é determinada por outras instâncias (política, social, econômica) nem as determina. O que ocorre é que entre todas elas há mediações complexas.
- cultura se traduz num complexo que envolve produção, circulação e apropriação de sentidos, significações e valores que marcam a vida social.
- cultura engloba sujeitos, coisas e instituições ao longo do tempo. Estes podem ser lembrados e monumentalizados, tornando-se “herança”, ou esquecidos e arruinados, tornando-se “resíduo”. Ambos, herança e resíduo, são temas importantes para os historiadores e o conhecimento histórico.

Mapeada a grande amplitude do termo, vamos tentar compreender como ele foi e é discutido nas Ciências Humanas. Obviamente, é impossível, nos limites deste livro, listar e explicar todos

os conceitos e debates em torno da cultura. Vamos, portanto, apresentar algumas questões que ajudarão a entender, historicamente, como o conceito de cultura foi sendo desenvolvido no debate das Ciências Humanas. Indicaremos alguns caminhos e tendências, como um mapa geral útil para os professores envolvidos com o dia-a-dia da sala de aula.

Cultura nas Ciências Humanas

Uma das primeiras e mais notórias definições de cultura teve lugar ao longo do debate entre os filósofos alemães e franceses, que remonta ao século XVIII.

O termo alemão “*kultur*” era sinônimo de “nação espiritual”, particular e diferenciada de outras sociedades, que englobava a ciência, arte, filosofia, religião e que, para os alemães era o contrário dos “valores cortesões” (modas e maneiras aristocráticas, civilizadas, mas superficiais) que marcavam a vida francesa durante o Absolutismo. O pensador Johann Gottfried Herder,³ como se quisesse compensar a falta de unidade política dos alemães, só obtida em meados do século XIX, afirmava que a “nação cultural precede a nação política”.

Já para os iluministas franceses, o termo “*civilisation*” supunha a “unidade de gênero humano”, as conquistas técnicas e comportamentais da humanidade, por isso, na definição dos filósofos franceses, cultura ia além das nações e povos específicos. *Grosso modo*, esses dois termos são as matrizes filosóficas que até hoje marcam o debate em torno da definição de “cultura”.

Um pouco mais tarde, o termo “cultura” aparece ligado a dois grandes eixos de debate: sua conceitualização antropológica e sua discussão dentro dos problemas da ideologia, conceito caro às correntes marxistas. Ambos estão presentes frequentemente na aplicação da questão cultural à educação escolar, sobretudo na área de História.

A Antropologia e a Etnologia, ao avançarem como áreas de conhecimento específicas ao longo do século XIX, ajudaram a refinar o conceito de cultura dentro da discussão geral sobre a identidade simbólica e a vida material dos grupos humanos.⁴ A primeira defi-

nição etnológica da palavra tentou unir os termos *cultura* e *civilização*, até então vistos como opostos, pela tradição do iluminismo. O etnólogo Edward Burnett Tylor⁵ via os termos *cultura* e *civilização* como um conjunto que incluía conhecimento, crenças, arte, moral, direito e costumes. Ou seja, para ele, ambos abarcariam a “totalidade da vida social do homem”. Entretanto, Tylor, adepto do evolucionismo eurocêntrico,⁶ usava o termo *cultura* para pensar os povos não europeus, reservando *civilização* para analisar as sociedades que, do seu ponto de vista, evoluíram ao longo do tempo, ou seja, as sociedades ocidentais. Portanto, a primeira definição etnológica era etnocêntrica, ou melhor, eurocêntrica. Carregava os preconceitos da Europa em relação aos outros povos, numa era marcada pela expansão imperialista em direção à Ásia e África.

Logo, porém, outros autores trataram de ampliar o conceito e matizar essa visão. Em linhas gerais, o debate posterior dentro do campo antropológico rejeitou o evolucionismo e o eurocentrismo. Nesse sentido, destacamos a contribuição de autores clássicos da Antropologia – como Franz Boas, Gilberto Freyre, Claude Lévi-Strauss, Bronislaw Malinowski – que, a partir de perspectivas teóricas distintas, criticaram o evolucionismo como paradigma para pensar o papel da cultura nas sociedades humanas.

Se a definição de cultura tributária da tradição antropológica aponta para um sentido mais amplo e global de *cultura*, para além das estratificações sociais e da sua restrição a uma determinada esfera da sociedade, o conceito de ideologia, empregado por outros pensadores, os marxistas, vê a cultura como o resultado dos conflitos sociais existentes. Estes pensadores relacionam ideologia à política, na medida em que esta atua na manutenção ou no questionamento de uma dada ordem social. Para a literatura de filiação marxista, a cultura é entendida como parte da questão ideológica de uma sociedade, implicando em duas ordens de problemas: (1) entre as classes sociais e entre as várias instâncias da realidade; (2) entre a infra-estrutura econômica e a superestrutura cultural. A primeira problemática refere-se à dominação simbólica e à definição dos valores dominantes que ordenam o funcionamento da sociedade. A

segunda, ao papel da vida material (para o marxismo, é determinante em última instância) e sua influência na vida simbólica.

A partir dos anos 1930, o campo marxista sofisticou a reflexão em torno da questão cultural e ideológica, entendendo a relação entre as duas categorias para além de determinismos econômicos e das visões instrumentais de cultura como forma de manipulação direta das classes dominantes sobre as classes dominadas. Autores marxistas como Georg Lukács, Walter Benjamin, Antonio Gramsci e Theodor Adorno, cada qual com suas particularidades, foram fundamentais na crítica à visão de determinação mecânica da vida material sobre a vida simbólica. Exploraram as autonomias que a dimensão cultural possui na vida social como um todo e demonstraram as diversas maneiras como ela atua na função de mediadora entre as outras dimensões desta mesma vida social.

A partir dos anos 1960, podemos dizer que houve uma certa aproximação entre o debate antropológico e o debate marxista sobre a questão cultural, cujo melhor exemplo é a área de Estudos Culturais, surgida a partir do trabalho de marxistas ingleses como Raymond Williams e Edward Thompson.

Muito influenciados por Gramsci, os *cultural studies* (Estudos Culturais) renovaram e, num certo sentido, fizeram convergir os debates sobre o problema da ideologia com as contribuições da Sociologia e da Antropologia em torno da questão cultural. Esses estudos surgiram inicialmente no *Centre for Contemporary Cultural Studies* da Universidade de Birmingham (Inglaterra), por volta de 1964, criado por Richard Hoggart e Raymond Williams, muito inspirados pela monumental História da classe operária inglesa, escrita por Edward Thompson.⁷

Os Estudos Culturais questionam o estabelecimento de hierarquias entre formas e práticas culturais, configuradas a partir de oposições como cultura “alta” ou “superior” *versus* cultura “baixa” ou “inferior”. Dedicam-se a examinar “as relações entre cultura e poder e seu caráter essencialmente conflitivo”. Estão atentos também à “cultura midiática e seu envolvimento em processos de resistência e reprodução social”.⁸

Todos esses debates redimensionaram o campo da História Cultural, domínio historiográfico que tem se destacado nos últimos anos, influenciado não apenas pelos *cultural studies* de matriz marxista, mas também pela Antropologia que passou, mais recentemente, a despertar a atenção dos historiadores preocupados com cultura.

Tradicionalmente, a abordagem dos historiadores da cultura se aproximava da adotada pela História das Idéias e pela História da Arte, que se preocupavam em narrar a sucessão de gênios, obras e sociabilidades das elites. Com a Escola dos Annales, a palavra “mentalidades” entrou para o vocabulário dos historiadores entendida como uma espécie de inconsciente coletivo cultural que norteia as ações e valores cotidianos de uma sociedade e que é capaz de sobreviver às mudanças políticas e econômicas. O espectro das pesquisas históricas ampliou-se bastante.

Em reação a esta visão, mas também como seu desdobramento, desenvolveu-se a chamada Nova História Cultural. Os historiadores desta linha trabalham com duas definições básicas de cultura advindas dos trabalhos de dois antropólogos: (1) uma provém das reflexões de Malinowski, que define a cultura como o conjunto de artefatos herdados, bens e processos técnicos, idéias, hábitos e valores; (2) a outra, de Clifford Geertz, que vê a cultura como um feixe de “dimensões simbólicas do real”.⁹ A corrente da Nova História Cultural critica tanto a idéia de “mentalidades”, que enfatiza as permanências e estruturas culturais inconscientes, quanto a idéia de cultura como “superestrutura” simbólica determinada ou influenciada por uma “infra-estrutura” material.

Sugestões de trabalho escolar em torno da questão cultural

A breve história do conceito de “cultura”, exposta no item anterior, dá uma idéia das várias possibilidades de trabalhos escolares que podem ser desenvolvidos com base nas escolhas feitas a partir

das linhas teóricas apresentadas. A título de sugestão, trazemos algumas propostas tendo em conta sua pertinência e demanda atuais. As propostas giram em torno de quatro grandes eixos de discussão, acompanhados de temas correlatos (colocados entre parênteses):

Identidade e pluralidade (*tolerância, convivência cultural e étnica, alteridade, cultura popular*)

Este é um dos temas mais valorizados nas propostas curriculares mais recentes. Conforme os PCNS, a temática da pluralidade cultural diz respeito

ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal [...] As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social.¹⁰

Dentro desse grande eixo, destacam-se alguns temas específicos, tais como a questão da alteridade (a relação com o “outro”), memória (substrato herdado das identidades), subcultura (nichos particulares de identidade e comportamento dentro de uma sociedade), tolerância (o respeito e o convívio entre os grupos socioculturais), etnia (bases identitárias dos grupos humanos), culturas de classe (valores, modos de vida e símbolos dos estratos socioeconômicos de uma sociedade), gênero (relação entre homens e mulheres, identidades sexuais).

O eixo das “pluralidades culturais” também está relacionado com um dos temas que mais demandam a ação escolar, ou seja, a

promoção da “cultura da paz”, definida pela Unesco como o conjunto de comportamentos, símbolos e valores centrados no conceito de tolerância, “marco referencial no processo de construção do entendimento, do respeito mútuo, da solidariedade”.¹¹

Esse eixo de debate pode, por exemplo, ser aplicado nos seguintes conteúdos de História:

- o conceito de civilização;
- os desenvolvimentos das civilizações;
- as tensões entre o mundo cristão e o muçulmano, a partir da Idade Média;
- Reforma e Contra-Reforma;
- Guerras Religiosas;
- Colonização da América e contatos entre europeus e indígenas;
- o Brasil holandês do século XVII;
- escravidão africana;
- imperialismo;
- racismo e cientificismo;
- totalitarismos e guerras mundiais.

Cultura de massa e consumo cultural (*indústria cultural, meios de comunicação, subculturas juvenis, alienação, formação cultural, informação*)

A cultura de massa e o problema do consumo cultural têm sido grandes desafios para a cultura escolar. A relação entre escola e cultura massificada tem sido bastante problemática à medida que a escola perdeu o lugar privilegiado na reprodução dos valores sociais, prerrogativa fundamental que lhe deu substância e valorização institucional até bem pouco tempo atrás.

Desde os anos 1960, ao menos, a cultura massificada, os meios de comunicações e a indústria cultural são os principais pólos de difusão de valores e ideologias. Obviamente, tal como a escola, são espaços perpassados por contradições, pois ainda que visem a reprodução do “sistema” de valores dominantes e dos interesses das grandes corporações capitalistas – como acreditam muitos

estudiosos – podem contribuir para o debate, para a emergência de valores alternativos, para a disseminação de informações nem sempre controláveis – como demonstraram várias pesquisas.

Por outro lado, o tema da massificação da cultura é fundamental no mundo contemporâneo, pois os circuitos industrializados da cultura e da comunicação de massa, em última instância, são fundamentais na construção de identidades e valores do ser social, sobretudo a partir da segunda metade do século XX.

Uma das maiores ingenuidades dos educadores contemporâneos é a crença de que a escola pode se contrapor à mídia e à indústria cultural (até porque a relação de poder entre as duas é desigual, em prejuízo da escola). Apesar disso, a cultura escolar pode desempenhar, sob certas circunstâncias e dentro de limites, o papel de um importante pólo gerador de debates e pensamento crítico sobre os efeitos da mídia e da massificação cultural. Ou seja, mesmo em um tempo em que a relação entre a consciência e o ser social é marcada pela presença forte da mídia massificada, dominada por grandes corporações capitalistas multinacionais, outras experiências culturais e sociabilidades mais tradicionais ainda são atuantes, tais como a própria escola, grupos políticos, família, igrejas, grupos profissionais, vizinhança, mídias locais e alternativas.¹² Arriscamos dizer que *a consciência social é o produto da interação da ação da mídia com estes outros repertórios e sociabilidades culturais*. O espaço escolar muitas vezes é o ponto de encontro desse feixe contraditório de experiências.

Esse eixo de debate pode, por exemplo, ser aplicado nos seguintes conteúdos de História:

- Revoluções Industriais;
- a formação das sociedades de massa no século XX;
- *american way of life*;
- movimentos juvenis nos anos 1950 e 1960;
- manifestações de contracultura;
- o papel da cultura no Brasil e na América Latina dos anos 1960;
- resistência cultural e política ao regime militar brasileiro;

- cultura de massa na era da globalização;
- novas tecnologias e novas mídias.

Patrimônio e herança cultural (*memória, paisagem, história, cultura material, preservação, identidade nacional, identidade social, comunidade, patrimônio material e imaterial*)

Os valores, coisas e símbolos “herdados” das gerações passadas constituem o patrimônio cultural de uma sociedade, ou mesmo, considerando sua amplitude, da própria humanidade como tal. Aquilo que um dia teve uma função prática ou instrumental, com o passar do tempo torna-se um documento material para conhecer o passado. Todas as sociedades estabelecem elos de continuidade ou de ruptura cultural em relação ao passado, suas coisas materiais (monumentos, edifícios, objetos cotidianos, paisagens), objetos de arte (pinturas, esculturas, repertório poético e musical etc.) e eventos imateriais (festas, lendas, danças coletivas, receitas culinárias).

O processo de definição das identidades nacionais, entre os séculos XIX e XX, inventariou inúmeros patrimônios (construções, objetos, lendas, rituais) que se transformaram em memória comum para os cidadãos de um determinado país. Ao mesmo tempo, o mundo ocidental já construiu um conjunto de cânones – culturais, ideológicos, estéticos e cognitivos – nos campos da música erudita, da literatura, da ciência. Esses cânones definem o sentido de “alta cultura” irradiado a partir da porção eurocêntrica do mundo que se contrapôs às culturas populares ou autóctones de outros locais do planeta. Em que pese essa relação, assimétrica e tensa, entre a “alta cultura” criada e cultuada pela aristocracia e burguesia européias e as culturas populares da própria Europa e de outras partes do mundo colonizadas por europeus, não se pode negligenciar o estudo escolar das grandes obras-primas filiadas à tradição letrada e erudita, como os grandes pintores clássicos (Da Vinci, Michelangelo etc.), os grandes romancistas (como Balzac, Dostoievski e outros) e os grandes compositores (Mozart, Bach, Beethoven etc.). A tradição cultural, a vanguarda e as culturas populares devem ser percebidas, apreciadas

e estudadas dentro de seus contextos históricos e sociais. Todas essas vertentes devem fazer parte de uma formação cultural ampla e diversa e reservam, cada qual a seu modo, uma instigante experiência cultural e estética.

Nos processos de nacionalização ou de globalização cultural, houve localidades e comunidades que resistiram mantendo valores regionalistas ou comunitários. Pouco importa se todas essas tradições são herdadas do fundo dos tempos, numa linha de transmissão contínua ou se são tradições inventadas num determinado momento histórico para dar uma sensação de passado longínquo, monumental e ritualizado para as próprias sociedades que as inventaram.¹³ As tradições, mesmo as inventadas, são forças socioculturais importantes na medida em que geram crenças, identidades, imaginários históricos, cultos ao passado.

Do ponto de vista ideológico, o patrimônio material ou imaterial pode servir tanto para conservadores quanto para revolucionários. Do ponto de vista cognitivo, o patrimônio pode estar tombado, colecionado e exposto em museus, ou pode estar esquecido, em ruínas, esperando o seu redescobrimto. Pode servir para o consumo de massa, com o turismo, ou pode servir como lugar de culto identitário, religioso ou cívico. Pode servir para conhecer o processo histórico que lhe deu origem ou pode servir *para congelar o passado* na forma de explicações prontas e acabadas.

O patrimônio cultural, não obstante sua natureza, tipo ou estado de conservação, é um instigante tema de atividade escolar. Alguns assuntos podem gerar debates e trabalhos escolares de diversos tipos:

- o estudo dos patrimônios históricos tombados e sua relação com a identidade cultural (na cidade, no Brasil e em outros países);
- visitas a museus de história;
- as apropriações simbólicas pelos grupos sociais.

O importante é que o professor trate o patrimônio como algo vivo e pulsante, que, mesmo quando se apresenta em ruínas, pode

nos dizer muita coisa. Ou melhor, o presente quer que o passado diga alguma coisa e o ensino pode ajudar a compreender, criticamente, por que as sociedades têm necessidade de história e “demanda de passado”. Até sociedades que parecem cultivar o progresso e o futuro estão sempre reinventando e revisando seu passado.

Mesmo que não haja mais *uma* memória nacional oficial ou que, ao contrário, a sociedade seja marcada pela “falta de memória histórica”, o passado é objeto de disputa, revisões e “descobertas” por parte de vários grupos sociais que compõem uma sociedade, gerando uma cacofonia de vozes e memórias sobre o passado. O próprio esquecimento deve ser analisado criticamente, pois ele pode revelar os traumas, os tabus, as seleções que a memória coletiva fez na definição e redefinição das identidades sociais e políticas.

Esse eixo de debate pode, por exemplo, ser aplicado nos seguintes conteúdos de História:

- legados de Grécia e Roma antigas;
- Renascimento;
- Romantismo no século XIX;
- sociedade feudal e sociedade capitalista;
- cientificismo e evolucionismo no século XIX;
- movimentos nacionalistas e formação dos Estados nacionais (Europa e América Latina);
- modernistas;
- Semana de 22;
- nacionalismo e autoritarismo nos anos 1920 e 1930;
- primeiro governo Vargas (1930-1945);
- povos indígenas;
- grupos afro-brasileiros.

Cultura, cidadania e poder (*consciência, propaganda, ideologia, resistência, circularidade e conflito cultural*)

Finalmente, mas não menos importante, a reflexão escolar pode se debruçar sobre as relações entre cultura e política, outra importante dimensão da vida humana. Entre os historiadores marxistas

tradicionais, as duas são vistas como “instâncias” da realidade, separadas ou submetidas a determinismos. Normalmente, nesse último caso, as perspectivas de análise destacam o uso instrumental da cultura pela política.

A Nova História Cultural¹⁴ ou mesmo as novas formas de pensar a História Política¹⁵ vêm chamando a atenção para a relação entre cultura e política, que pode se expressar por muitas linguagens, em diversas abordagens e assuntos.

Um conceito que tem sido revalorizado nos últimos anos é o de *cultura política*. Ao lado do velho conceito de ideologia, já discutido anteriormente, a cultura política ajuda a analisar o papel dos atores e instituições políticas ao longo da história. *Grosso modo*, enquanto ideologia remete ao conjunto de valores e normas que visam a reprodução social e dão cimento à identidade política de uma classe social ou partido político (no seu sentido mais estrito), o conceito de cultura política é mais amplo, podendo ser compreendido como o conjunto de normas, atitudes e valores que marcam a vida política de um determinado tempo e espaço, e que pode ser compartilhado por um conjunto de sujeitos, nem sempre pertencentes a um mesmo grupo ideológico. Por exemplo, pode haver uma cultura política democrática – que valorize a pluralidade, a liberdade de expressão irrestrita, a liberdade de voto etc. – à esquerda e à direita. Mas também pode haver uma cultura política autoritária, compartilhada por grupos ideologicamente opostos.

A linguagem em que o tema da cultura é fundamental e potente é a propaganda política. A propaganda política visa obter o consenso em torno de idéias e propostas ou o apoio, pela persuasão e sedução dos sujeitos receptores, para grupos partidários e líderes em disputa pelo poder. A propaganda política está intimamente ligada à chamada política de massas, ou seja, à política voltada para a mobilização de amplos contingentes e grupos sociais, para além da visão liberal-conservadora de “política para poucos”.

Para os liberais, historicamente falando, a política deveria ser feita pela representação parlamentar e pelas atividades de governo, deixando-se as massas ao largo ou, no máximo, mobilizadas apenas nos períodos eleitorais.

Os regimes totalitários e autoritários que surgiram na primeira metade do século xx procuraram construir uma relação direta entre os líderes carismáticos, as organizações político-partidárias e as massas, e, para tal, a propaganda via rádio, meios impressos e cinema foi fundamental. A linguagem da propaganda apelava para elementos que constituíam o imaginário social,¹⁶ para valores muitas vezes pouco ancorados em conceitos sofisticados e que normalmente definiam-se pela polaridade entre o bem e o mal, na busca de culpados pelas mazelas sociais e econômicas de um povo. Nesse sentido, a propaganda articulava valores culturais difusos na busca de um consenso em torno de ideologias e práticas políticas.

A relação entre cultura e política não se esgota no tema da manipulação das massas pela propaganda, seja ela de matriz democrática ou autoritária. A promoção da cidadania e a resistência às manipulações e opressões de ordem política e ideológica também se fazem a partir de valores culturais. Eles podem jogar um papel ativo, quando encontram canais organizacionais ou institucionais apropriados.

Normalmente, nos livros didáticos brasileiros, as lutas pela cidadania e a resistência político-cultural aparecem juntas, como se uma implicasse a outra. Numa sociedade de tradições autoritárias e excludentes como a nossa, seria estranho se fosse o contrário. O tema da resistência, no caso da história do Brasil, se articula à resistência do índio diante do invasor europeu, do africano diante do cativo, às lutas operárias do século xx, à resistência democrática contra as ditaduras, às lutas das minorias étnicas e sexuais por direitos iguais.

Entretanto, a relação entre os conceitos de resistência e cidadania deve ser mediada pela análise concreta das idéias e valores que dão suporte aos movimentos que “resistem”. Em outros contextos históricos, nem sempre a “resistência” se faz em direção à cidadania, entendida como suporte da democracia de massas e da liberdade individual. Por exemplo, os movimentos de resistência a uma determinada tendência de modernização geral da sociedade podem ser conservadores e autoritários, e ter amplo apoio nas camadas populares. Podem expressar demandas coletivas, mas que nem sempre implicam construção da cidadania, no sentido mais rigoroso do ter-

mo. Expressão dessa tensão são os movimentos de fundamentalismo étnico, ideológico ou religioso, disseminados em todas as partes do mundo, que atuam dentro de um jogo complexo entre direito à expressão e à autonomia dos povos e valores muitas vezes autoritários e pré-modernos. Portanto, antes de romantizar o conceito de “resistência” e ligá-lo mecanicamente ao tema da cidadania, é preciso discutir os valores políticos e culturais que lhe dão conteúdo e coerência. É preciso pensar contra *o que* e em nome *do que* se resiste. É preciso pensar como a escola pode construir uma cultura de cidadania, valorizando, antes de tudo, a resistência à opressão em todos os níveis (étnico, ideológico, econômico, familiar), mas também entendendo como os valores opressivos e autoritários encontram apoio nas sociedades, e não apenas partem do governo, do Estado ou “das elites”.

Há ainda um outro lado deste debate, também difícil de ser abordado. O tema da democracia e da cidadania não deve ser definido unicamente a partir de modelos liberais. Obviamente, para aceitarmos qualquer definição de democracia é necessário haver eleições regulares, direitos de expressão, direito de associação política e liberdades civis que garantam os direitos básicos do indivíduo. Entretanto, no mundo contemporâneo, o tema da democracia também é objeto de disputas e de experiências políticas diversas, nem sempre redutíveis aos modelos clássicos e historicamente mais estáveis (norte-americano e europeu). Existem sistemas políticos diferentes do modelo ocidental clássico que são baseados em eleições regulares, direito à expressão e opinião individual e legitimação dos debates políticos regrados pelo império da lei, em que pesem eventuais ações ou tendências autoritárias dos governantes. A reflexão em torno da questão cultural pode ajudar a entender as diferentes experiências democráticas que marcam a história da humanidade, em todos os seus limites, virtudes e desvios. Inclusive, ajuda a entender como Estados e regimes políticos que se auto-intitularam democráticos promoveram massacres e opressões em larga escala, seja em seu próprio território nacional, seja como força de ocupação estrangeira.

Esse eixo de debate pode, por exemplo, ser aplicado nos seguintes conteúdos de História:

- revoluções burguesas (séculos XVIII e XIX);
- liberalismo e socialismo;
- liberalismo;
- escravidão e monarquia no Brasil oitocentista;
- republicanismo e abolicionismo no Brasil;
- movimento operário (Europa e Brasil);
- Revolução Russa;
- totalitarismos no entre-guerras;
- direitos humanos no pós-guerra e o papel da ONU;
- Guerra Fria, revoluções e ditaduras no Terceiro Mundo (anos 1950 a 1970);
- a geopolítica dos blocos econômicos;
- o mundo pós-Guerra Fria, a hegemonia norte-americana e seus questionamentos;
- a redemocratização do Brasil;
- movimentos sociais no Brasil contemporâneo.

Comentários finais

Esta divisão em eixos de debate cumpre uma função meramente didática, pois, ao fim e ao cabo, todos estes temas estão conectados e imbricados entre si. Igualmente, os campos tradicionalmente ligados à cultura estão presentes em todos eles, como as artes, as idéias, a cultura material, os valores simbólicos e os modos de vida. Esses temas, objetos e linguagens geram as fontes que o professor pode analisar em sala de aula e articular aos quatro eixos dinamizadores do debate cultural e seus respectivos problemas, propostos anteriormente. O professor encontrará um farto material de apoio – textos, imagens e atividades – seja nos parâmetros curriculares, nos ensaios de formação pedagógica, em sites na rede mundial de computadores e nos manuais didáticos e paradidáticos.

A articulação entre os eixos de discussão, os conceitos de cultura, as fontes e as problemáticas e temas sugeridos pelos currículos

escolares pode ajudar o professor a trabalhar com a questão cultural para além dos clichês e lugares-comuns, valorizando a cultura como um campo dinâmico, um campo de conflito e de discussão. Por outro lado, pode ajudar a localizar o papel da cultura no jogo complexo entre reprodução e transformação social, alienação e consciência, lazer e formação. Quando aplicada à História do Brasil, a reflexão sobre a questão cultural ajuda a entender como a nossa sociedade, de matriz ocidental, mas de formação interétnica, vem se definindo e redefinindo ao longo da sua história como Estado-nação.

Em tempo: a cultura, por si mesma, não determina o social, não explica os jogos de poder, não aliena nem conscientiza. A cultura pode estar presente tanto na hierarquização dos grupos sociais quanto na busca da igualdade. Na manutenção da ordem ou nos processos revolucionários. No cotidiano e nos acontecimentos excepcionais. Na identidade e no estranhamento. A cultura é plural, mas pode aparecer, ideologicamente, como una e indivisível. Portanto, compreender a dimensão cultural ao longo da história é compreender os conflitos e lutas pela definição de sentidos, valores e significações de vários ramos de atividade humana, em cada contexto específico.

Sugestões bibliográficas

- Nestor Canclini, *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*, São Paulo, Edusp, 1996.
Importante ensaio sobre a modernidade latino-americana, suas originalidades, contradições e limites. Nele, o autor desenvolve o conceito de “hibridismo” para analisar a tensão entre arcaico e moderno que marca a cultura das sociedades latino-americanas.
- Teixeira Coelho, org., *Dicionário crítico de política cultural*, Iluminuras/Fapesp, 1997.
Ajuda a entender diversos termos correlatos à categoria “cultura”, suas definições e aplicações teóricas e políticas.

- Denis Cuche, *A noção de cultura em ciências sociais*, Bauru, Edusc, 1999.
É uma boa introdução teórica sobre o debate em torno do conceito de cultura e suas aplicações em Ciências Sociais. Apresenta, de maneira didática e organizada, as principais correntes, autores e obras.

- Renato Ortiz, *Cultura brasileira e identidade nacional*, São Paulo, Brasiliense, 1994.
Apresenta com clareza o debate sobre o conceito de “cultura brasileira” e como ele foi pensado por vários autores e correntes teóricas e ideológicas, ao longo dos séculos XIX e XX.

- Raymond Williams, *Cultura*, São Paulo, Paz e Terra, 1997.
Neste ensaio, aquele que foi um dos fundadores da área de Estudos Culturais procura organizar e questionar os vários objetos e abordagens de “cultura”, da História das Idéias à História da Arte, dos modos de vida à comunicação de massa.

- Marcos Napolitano, *Como usar o cinema na sala de aula*, 4.ed. 1. reimp., São Paulo, Contexto, 2008.
Obra de apoio para professores, revela caminhos para transformar a exibição de filmes na sala de aula em um recurso rico e extremamente sedutor. Descreve os procedimentos básicos para analisar um filme e indica numerosas atividades práticas, com sugestões de títulos e de abordagens.

- ⁶ O evolucionismo eurocêntrico hierarquizava as culturas dentro de um padrão universal dado pelo estágio de desenvolvimento material e espiritual da sociedade burguesa européia.
- ⁷ E. Thompson, *A formação da classe operária inglesa*, São Paulo, Paz e Terra, 1997, (3 volumes).
- ⁸ Ana Escosteguy, *Cartografia dos estudos culturais: uma versão latino-americana*, Belo Horizonte, Autêntica, 2001, p. 13.
- ⁹ C. Geertz, *Uma interpretação das culturas*, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1989.
- ¹⁰ PCNS – Pluralidade Cultural, p. 121.
- ¹¹ Idem, p.124.
- ¹² R. Eyerman e A. Jamison, “Social movements and cultural transformation: popular music in the 60s”, em *Media, Culture and Society*, London, Sage, 17/3, jul. 1995, pp. 449-68.
- ¹³ E. Hobsbawm e T. Ranger, *A invenção das tradições*, São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- ¹⁴ Roger Chartier, “O mundo como representação”, em *Estudos Avançados*, São Paulo, jan./abr. 1991, v. 5, n. 11, pp. 173-91.
- ¹⁵ René Remond (org.), *Por uma história política*, 2. ed., Rio de Janeiro, FGV, 2003.
- ¹⁶ Bronislaw Baczko, “Imaginação social”, em *Enciclopédia Einaudi*, Porto, Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1996, v. 5.

Notas

- ¹ PCNEMs – Ciências Humanas e suas tecnologias, p. 77, grifo nosso.
- ² Ulpiano B. Meneses, “Os usos culturais da cultura: contribuição para uma abordagem crítica das práticas e políticas culturais”, em E. Yazigi et al. (orgs.), *Turismo: espaço, paisagem e cultura*, São Paulo, Hucitec, 1999, pp. 88-99.
- ³ Johann G. Herder, *Também uma filosofia da história para a formação da humanidade: uma contribuição a muitas contribuições do século*, Lisboa, Antígona, 1995 (original de 1774).
- ⁴ Denis Cuche, *A noção de cultura nas ciências sociais*, Bauru, Edusc, 1999. Este livro é um excelente guia teórico, que serviu de roteiro para sintetizar o debate antropológico sobre o conceito de cultura.
- ⁵ Edward B. Tylor, *Primitive culture v1: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*, New York, Gordon Press, 1974.