

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
MAURÍCIO DE ALBUQUERQUE ROCHA — PROFESSOR ADJUNTO

PROJETO DE PESQUISA

A IDÉIA DE CULTURA BRASILEIRA — O CONCEITO DE FORMAÇÃO E A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO

1. APRESENTAÇÃO — O CONCEITO DE FORMAÇÃO E A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO

Pensar o que pode ser o Brasil constituiu a preocupação de uma geração de pesquisadores, ensaístas, pensadores, escritores, artistas, cineastas etc. — para os quais o conceito de “formação” foi chave interpretativa. Materializar a cidadania pela escolarização e educação formal é tarefa dos docentes do ensino fundamental — e aqui a formação ganha o sentido de constituição de subjetividades em instituições próprias e voltadas para esse fim.

O conceito de “formação” (pedagógica, institucional, individual e coletiva), a idéia de “formação da cultura” e a própria atividade de instrução/educação/formação dos docentes do ensino fundamental — os quais, por sua vez, concorrem para a formação de seus estudantes — convergem não apenas pela familiaridade semântica, mas sobretudo pelo caráter constitutivo que desempenham na vida subjetiva e coletiva e na produção social.

Justo quando o ciclo das formações nacionais aparentemente se encerra — quando as noções de “soberania nacional”, “desenvolvimento”, “modernização” etc., e as políticas a elas vinculadas, se tornaram objeto de um debate que envolve os destinos das coletividades —, o ponto de vista da formação (política, econômica e cultural, individual e coletiva) passa a ser condição prévia para que atividade crítica não caia na irrelevância¹.

Nossa questão é saber o que vem a ser atividade docente no ensino fundamental, em um sistema educacional determinado a servir de fundamento para a constituição da subjetividade escolarizada no contexto da crise dos Estados Nacionais periféricos — em breve não mais países, mas “áreas culturais”, segundo a retórica “global”. E no contexto em que os fluxos do dinheiro, produção e criação de cultura se tornaram indiscerníveis² — pondo em crise os critérios modernos de avaliação do que é cultura, e exigindo portanto uma renovação do instrumental crítico.

Materializar a cidadania desde a escola implica, portanto, em indagar sobre os modos de constituir vínculos com o que compreendemos como “cultural”. A relação entre os processos materiais e não só formais de educação/escolarização e constituição da cidadania envolvem a formação de cultura, de repertórios/regimes de signos; além da potência de experimentar, perceber e produzir cultura. Processo material e não apenas formal por levarmos em conta a dimensão da experiência cotidiana onde se pratica a cidadania efetivamente — e por compreendermos a atividade docente como trabalho imaterial inserido no dispositivo de “biopoder” governamental, de reprodução da vida³. Enfim, diz respeito ao caráter das instituições nas quais essa atividade se desenvolve; ao reconhecimento da presença da escola na vida real dos indivíduos — pois ao contrário do que se pensa, não há mais lapso entre vida e escola (o sonho do internato dá lugar à saída do confinamento em direção aos meios abertos), mas lá é o lugar onde se encontram, para o bem e o mal, desde já permanentemente, vida e poder⁴.

¹ Paulo Arantes, *O sentido da formação hoje*. Revista Praga nº 4, Dezembro de 1997.

² Fredric Jameson, *Cultura do dinheiro*. Editora Vozes.

³ Michel Foucault, *Naissance de la biopolitique* in *Dits et Ecrits*, vol. 3. Paris: Gallimard, 1994.

⁴ Gilles Deleuze, “Pós-scriptum sobre as sociedades de controle” in *Conversações*. Editora 34.

2. RELEVÂNCIA

Avaliamos a relevância do projeto em pelo menos quatro registros:

Em primeiro lugar, a globalização da economia — na qual os fatores primários de produção e troca (dinheiro, tecnologia, indivíduos e bens) tendem a circular ignorando fronteiras nacionais — demonstra a necessidade de repensar o conceito de cultura, na medida em que a produção/fruição e consumo da mesma superpõem e entrelaçam as dimensões da política, da economia e da própria cultura. Prova disso é a bibliografia crescente sobre o tema, onde despontam as contribuições de autores oriundos de países periféricos (como Babba, Canclini, Barbero, Sodré etc.)

Em segundo lugar, as reformas de ensino no Brasil e em outros países da América Latina. Inspiradas no léxico das competências e nas propostas de flexibilização, interdisciplinaridade e descentralização, tais reformas têm sido objeto de inúmeras críticas e de uma resistência crescente entre os docentes dos vários níveis do sistema de ensino brasileiro — seja pela inspiração supostamente “neoliberal” das mesmas, seja pelas mudanças propostas nos processos de ensino-aprendizagem, seja pela carência de recursos materiais para viabilizar as alterações em pauta. Pensamos que um reexame do conceito de cultura, tal como propomos, poderá auxiliar a lançar alguma luz nesses debates, que julgamos ainda fortemente marcados por uma dificuldade de pensar a natureza das mudanças que se fazem necessárias no âmbito escolar — em particular no que concerne à formação docente.

Em terceiro lugar, pelos recentíssimos debates sobre o financiamento da produção cultural no Brasil. O que nos interessa aqui é o debate sobre o caráter “nacional”, “transnacional” ou “global” dos produtos culturais. Como notamos acima, quando os estados nacionais começam a ser nomeados como “áreas culturais”, a produção cultural aparece como parte da solução das mazelas sócio-econômicas, na medida em que é imaginada como veículo da singularidade de nossa formação social. Urge compreender esses movimentos que enlaçam os arranjos do capital monopolista da mídia aos destinos da produção cinematográfica, para ficarmos no exemplo — além da função que o capital monopolista busca desempenhar, com o recurso retórico da defesa da cultura “nacional”.

Por fim, o atualíssimo debate sobre liberalização dos serviços públicos e as propostas da OMC sobre a caracterização da educação como serviço aberto à concorrência, e não mais como direito constitucional formal, por tudo que já dissemos acima, nos leva a propor o exame dos conceitos de formação e formação de cultura — pois o destino simbólico das coletividades também se decide nos fóruns globais de comércio.

Nos quatro registros, o exame sobre a formação da cultura, e sobre o que vem a ser a cultura na atualidade, pode fornecer elementos para a elaboração crítica da formação de docentes — propiciadores dos encontros de seus alunos com os regimes de signos culturais que dão forma aos modos de ser do Brasil.

3. JUSTIFICATIVA — FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As palavras “globalização”, “mundialização financeira” e “Império” são empregadas para descrever as transformações tecnológicas, econômicas, geopolíticas e culturais que afetam o capitalismo e as sociedades contemporâneas há pelo menos duas décadas — a revolução da microeletrônica e das tecnologias de comunicação; a reestruturação da produção e das empresas; a internacionalização do sistema financeiro; a formação de áreas comerciais; o aumento da produtividade e da riqueza acompanhado de desemprego em massa; a emergência de uma nova ordem jurídica internacional etc. Alguns usam o termo globalização para anunciar uma “nova época na história da humanidade”, na qual as tradicionais nações-Estado tornaram-se não-naturais, ou até mesmo unidades de negócio impossíveis em uma economia global. Outros costumam afirmar que os fluxos atuais de comércio, investimento e mão-de-obra não são superiores aos do século passado. E que portanto apenas assistimos a mais uma retomada da ordem capitalista em escala ampliada, após o colapso do “socialismo real”. Um terceiro grupo afirma que os processos contemporâneos de globalização não têm precedentes, mas que ainda há um papel importante para os governos locais no processo, desde que se adaptem a um mundo em que já não há uma distinção clara entre assuntos domésticos e internacionais⁵. Assim, as noções de “soberania nacional”, “desenvolvimento”, “modernização” etc., e as políticas a elas vinculadas, se tornaram objeto de um debate que envolve os destinos das coletividades. Como pensar a experiência e a atividade docente neste contexto?

Nas quase três décadas que se seguem à transição negociada que deu lugar à democracia eleitoral em curso, a crise do sistema público de escolarização ganhou urgência. Como é possível “formar cidadãos” que pouco sabem do encadeamento dos processos sociais, econômicos e políticos locais e globais, que não possuem o repertório cultivado das elites intelectuais universitárias, que desconhecem ou sequer tiveram tempo de tomar gosto, ou simplesmente exercitar, a leitura e a escrita? E como formar os docentes aos quais cabe atuar no interior desse processo? Uma lista de mazelas do nosso sistema de ensino seria exaustiva, se apontássemos o que falta para a realização de um modelo de cidadania imaginado, instituído e praticado pelas sociedades modernas (vínculo com a língua culta, com a memória intelectual e política, com a vida social e seus problemas, com uma idéia de território ao qual se pertence, com a idéia de povo ou do que é comum etc. etc.). Certamente esses temas ainda não deixaram de fazer sentido para os que pensam segundo os valores ilustrados. O exame da cor local de nossa modernidade, constituída por tais valores, demonstra que ela não é um conjunto de regras abstratas, mas está aí, plenamente “formada” e realizada no triunfo da separação social entre incluídos e não incluídos. A que altura o Brasil deixa de ser o que nunca foi, isto é, em qual momento venceu o prazo da “formação”, e a nossa modernidade se consumou, com os resultados que sabemos?⁶

A experiência histórica da formação do Estado nacional e da sociedade brasileira é marcada por instituições orientadas pelas relações de favor, mando e obediência, nas quais a lei sempre aparece ou sob a forma do privilégio, ou da repressão ou do objeto de transgressão. E onde as relações entre o público e o privado se embaralham na formação do Estado, através dos

⁵ Sobre o tema, conferir as obras de François Chesnais, Fredric Jameson, Antonio Negri, Zigmunt Bauman, Manuel Castels, Milton Santos etc.

⁶ Paulo Arantes, *idem ibidem*.

mecanismos do da clientela, da tutela e da corrupção. Atualmente, o monopólio da comunicação na produção de opinião determina que a forma do “consenso democrático” deve ser o da unanimidade, ou das maiorias estatísticas invisíveis e silenciosas. E que para o progresso da ordem, todo conflito significa um perigo, um retrocesso ou um vazio de proposta⁷.

CIDADANIA E ESCOLARIZAÇÃO

O conceito de cidadania costuma ser propagado no ambiente escolar como uma das finalidades das ações educativas. É o que testemunha a legislação e a retórica oficial dos administradores do sistema público de ensino. A esse discurso se associa o veredicto de que a função docente é formar cidadãos, supostamente em oposição à instrução utilitária oferecida pelas práticas de escolarização voltadas para o mercado de trabalho. Tudo isso concorreu, e ainda concorre, para a idealização de propostas pedagógicas caracterizadas pela sua dimensão “crítica”, em contraponto aos projetos educacionais oficiais.

Se durante o regime militar (1964-1984) tais idéias sustentaram a resistência ao autoritarismo — o que era de se esperar, por necessário — ainda hoje permanece a crença de que a escolarização formal poderia servir de barreira ao processo de mercantilização de todas as coisas. E se, de fato, o exercício do pensar crítico pode encontrar um meio favorável nas instituições escolares, assim como pode ser por elas incrementado, no entanto tais pressupostos não levam em conta a realidade histórica da constituição do sistema de ensino (público e privado) no que concerne a formação de cidadania.

O pressuposto implícito desses discursos é de que a cidadania é condicionada por um conjunto de atos pedagógicos, didáticos, disciplinares etc., que dariam forma cognitiva e moral ao discente — demandando um longo processo de formação e/ou instrução/adestramento. Essa forma encontraria sua realização em uma atividade que, dependendo da divisão do trabalho e das hierarquias sócio-econômicas vigentes, determinaria a posição de cada sujeito no corpo social. E apenas ao final desse percurso, fora do ambiente escolar, a subjetividade formada do discente passaria a outro segmento biográfico, experimentando agora sua demanda produtiva como sujeito econômico. Daí a linearidade que caracterizava o conjunto de etapas da formação, correspondente à divisão do tempo de uma existência em segmentos; uma escala graduada de reconhecimento social segundo regimes de mérito; enfim a inserção econômica como realização cidadã, com o presumido exercício de direitos civis etc.

Estas referências, formação e instrução/adestramento, serviram de modelo escolar efetivo para as instituições educacionais públicas e privadas, indicando o rumo da função cidadã dada à prática educativa em cada tipo de instituição. Mas a articulação que durante décadas vinculou escola e trabalho, sobredeterminada pelo *fordismo*, parece estar se desfazendo ou pelo menos deixando de corresponder à dinâmica social real⁸ — como se depreende do texto da Lei Darcy Ribeiro (LDBEN 9394/96) e dos debates da última década.

⁷ Marilena Chauí, *Brasil, mito fundador e sociedade autoritária*. Fundação Perseu Abramo, 2000.

⁸ Sobre o assunto consultar Robert Castel, Benjamin Coriat, Ricardo Antunes, M. Lazzarato entre outros.

CRÍTICA DA CRÍTICA

Um exemplo de *crise da crítica* na área educacional é a persistência de um “lugar comum” do discurso pedagógico que afirma a oposição entre “preparar para o vestibular/para o mercado” ou “preparar cidadãos”, como se os dois movimentos fossem excludentes, e como se a necessidade de ascensão social através dos diplomas universitários não fosse um índice do modo como a cidadania se constitui num país capitalista periférico. Como entre nós a educação sempre foi considerado um privilégio, um signo de supremacia e de soberba senhorial, acentuadora do contraste entre integrados e excluídos, ela não deixa de servir de ornamento espiritual dos setores sociais integrados e em ascensão.

Concretamente, a educação foi um dos elementos fundamentais da industrialização de nossa modernização conservadora. E a idéia de cidadania, assim como a de direitos, encontrou sua materialização na forma restrita dos privilégios concedidos à parcela da sociedade que se integrou aos circuitos da produção e do consumo. A educação de “massas”, apoiada na memorização, em rotinas intelectuais cujo grau de complexidade varia dentro de limites precisos, sem heterogeneidade e desprovida de “crítica”, foi a tônica dominante do processo de passagem do analfabetismo (dos anos 50) à integração nacional via comunicação eletrônica (dos anos 70 em diante). Temos portanto elementos históricos suficientes para perceber a ingenuidade da atribuição de “independência crítica” à educação, e à “concepção mágica de cidadania que nasceria do processo educativo”⁹, dentro da qual o educador seria um “demiurgo” criador de cidadania.

CONSTITUIÇÃO MATERIAL DA CIDADANIA

O progresso da ordem moderna, cuja cor local é conservadora e excludente, indica profundas mudanças na forma constituída do ser-cidadão. Quando a cidadania não é mais o fruto da inserção produtiva, mas ao contrário, quando ela é a condição dessa inserção, as problemáticas referentes à integração e à exclusão, ao desenvolvimento (econômico e social) e à desigualdade se transformam. A desigualdade torna-se causa, e não mais consequência, do travamento do desenvolvimento e de sua lentidão.¹⁰ Se o trabalho produtivo é essencialmente marcado pela capacidade de operação e atividade simbólica (comunicacional, afetiva etc.), será neste âmbito que o embate pela constituição da cidadania se travará¹¹. Pois a educação e o trabalho deixaram de ser momentos distintos da existência individual, dada a necessidade de constante atualização dos conhecimentos. A noção de “aprendizagem permanente” e de “empregabilidade” ressoam a máxima “você ganha quanto você estuda”¹²; a absorção da escola pela empresa, imprimindo uma mudança de forma daquela da instituição para a organização que deve formar indivíduos que sejam “aprendizes permanentes”, e que sejam capazes de filtrar, selecionar e reconhecer o que é relevante e interessante em meio à massa de fluxos informativos¹³.

⁹ Rudá Ricci, “O perfil do educador para o século XXI”. Educação e Sociedade, Ano XX, nº 66, Abril de 1999.

¹⁰ Giuseppe Cocco, *Trabalho e Cidadania, produção e direitos na era da globalização*. S. Paulo: Cortez, 2000.

¹¹ M. Lazzarato e A. Negri, *Trabalho imaterial, formas de vida e produção de subjetividade*.

¹² Robert Reich, *The next american frontier*. Baltimore, 1983

¹³ C. Bolaño, “A convergência informática/telecomunicações/audiovisual” Revista Praga nº 4/dez. de 1997.

Cabe então perguntar sobre o que vem a ser atividade docente no ensino fundamental, em um sistema educacional determinado a servir de fundamento para a constituição da subjetividade escolarizada no contexto da crise dos Estados Nacionais periféricos. E no contexto em que dinheiro e cultura se tornaram indiscerníveis¹⁴, pondo a escola em suspensão entre o projeto educacional moderno (ilustrado e/ou fordista) e as demandas atuais de instrução e adestramento para a produção social. Interrogar os fins da existência social é necessário justamente porque tais fins são apresentados como evidências, como se estivessem fora de discussão e como se os meios para atingi-los já se achassem definidos. Para tanto é preciso produzir em série "homens médios"¹⁵ para os quais as "escolhas" se resumem à consumação de mercadorias, e cujas possibilidades de "ação" se resumem às consultas eleitorais periódicas, que legitimam o jogo dos poderes constituídos — escolhas essas que jamais são verdadeiramente "escolhas de sociedade".

4. OBJETIVO GERAL

Investigar os textos fundadores da idéia de *Cultura Brasileira* (cf. Bibliografia – item 8), a memória e a produção cultural brasileira em vários registros (poesia, literatura, cinema, artes plásticas, arquitetura, produção científica, pensamento político e econômico, historiografia e geografia etc.). Avaliamos que a interseção entre as obras que tratam dos modos de ser da formação social brasileira (os pensadores da "formação") e a formação docente (de ensino fundamental) permitirá um exame dos limites do que é pensável sobre o que pode ser o Brasil — e sobre o que pode ser o processo de escolarização, educação e constituição de cultura. Do encontro com essas matrizes interpretativas podem surgir novos modos de pensar a formação e a atividade dos docentes, além de um repertório do que já é história, no que concerne às propostas de modernização escolar, educacional e cultural. Avaliamos que tal procedimento é indispensável para que a formação docente vá além do domínio de técnicas pedagógicas, e do exercício disciplinar e institucional do poder de ensinar e assegure a formação de subjetividades autônomas, aptas a experimentar, perceber e produzir cultura.

4. 1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Confrontar as interpretações sobre a formação da cultura brasileira, em suas variadas abordagens e pontos de vista, com as propostas de formação docente atualmente em vigor. Elaborar uma concepção teórica e prática de formação docente vinculada aos processos de produção, criação e recepção de cultura.

¹⁴ Fredric Jameson, *A Cultura do Dinheiro*. Petrópolis: Vozes, 2001.

¹⁵ Gilles Châtelet, *Vivre et penser comme des porcs*. Paris: Exils, 1998.

5. METODOLOGIA

Pela natureza da problemática proposta, este Projeto apresenta duas características gerais:

1. pesquisa e revisão bibliográfica dos ensaios críticos e das obras de interpretação geral sobre o Brasil (cf. Bibliografia – item 8).
2. elaboração de um repertório iconográfico e audiovisual (artes plásticas, cinema, música etc.).

Inicialmente concentraremos a pesquisa nos ensaios e interpretações do Brasil, além do levantamento do material iconográfico e audiovisual.

O método empregado para a leitura será o da busca de conceitos e matrizes interpretativas que dão forma às obras pesquisadas. Pretendemos tratar os textos como registros históricos dos modos de perceber e dar sentido aos processos de formação da cultura brasileira, compreendendo-os também como parte constitutiva da própria idéia que fazemos da nossa cultura. Isto é, as interpretações elaboram um objeto (a formação da cultura), contribuem para sua constituição e são parte do processo que avaliam e descrevem — dito de outro modo, não existiria uma cultura (“brasileira”) independentemente das interpretações que dela se fazem, das variadas maneiras de representa-la e significa-la. O diálogo entre pelo menos duas ou três gerações de autores (do ensaísmo pré-modernista à corrente uspiana e depois) é fonte de inúmeras chaves interpretativas que podem auxiliar à leitura das obras referidas. Pretendemos extrair dessas vertentes estilos de aproximação e pontos de inflexão para nossas análises e sistematizações.

Por outro lado, nossa condição nos força ao comparatismo, isto é, à estratégia de confronto dos processos de formação cultural da metrópole com os da periferia — que leva a identificar “contrastes, disparates, anacronismos, contradições, conciliações”¹⁶ na forma que tomamos. Esses elementos paradoxais, que já serviram a mais de uma experiência estética local (modernismo, tropicalismo), sugerem a necessidade de um método que não preexista dogmaticamente ao pesquisado — prejudgando e valorando antecipadamente o que ainda não conhece. Finalmente, a condução da investigação pretende vincular-se a uma prática constante da expressão dos resultados parciais da pesquisa.

5.1. PROCEDIMENTOS

Os procedimentos envolvem uma dimensão prática imediata, associada à apresentação dos resultados parciais da pesquisa e aos eventos propostos (seminário interno e aberto, produção dos programas de rádio). O material iconográfico e audiovisual repertoriado servirá de base para as publicações eletrônicas e impressas (textos e materiais didáticos sobre os autores e obras em exame). Pretendemos que as publicações complementem os materiais didáticos em uso nas faculdades de educação e de formação de professores da UERJ e em outras instituições de ensino superior. As publicações seriam dotadas de aparato crítico de notas e comentários, bibliografias, além de uma seleção de textos e iconografia. Propomos também a produção de uma série de programas de rádio que serão veiculados pela Rádio comunitária Kaxinawá (operando na UERJ/FEBF, Vila São Luís, Duque de Caxias) e em outras rádios universitárias e comunitárias.

¹⁶ Roberto Schwarz, “Idéias fora do lugar” in *Ao vencedor as batatas*.

6. BIBLIOGRAFIA SUMÁRIA SOBRE FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA

- Luiz Felipe de Alencastro
O trato dos viventes, formação do Brasil no atlântico sul. S. P.: C. das Letras, 2000.
- Manuel Mauricio de Albuquerque
Pequena história da formação social brasileira. RJ: Graal, 1981.
- Paulo Eduardo Arantes
Um departamento francês de ultramar. SP: Paz e Terra.
O fio da meada. SP: Paz e Terra.
- Ricardo Bielschowsky
Pensamento econômico brasileiro. RJ: Contraponto, 2000.
- Alfredo Bosi
Dialética da Colonização. S. Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- Antonio Cândido
"Uma palavra instável (*nacionalismo*)". Folha de S. Paulo, 27 de agosto de 1995.
Literatura e Sociedade. Publifolha, 2000.
A formação da literatura brasileira (momentos decisivos). Editora Itatiaia.
- José Murilo de Carvalho
A formação das almas — o imaginário da República no Brasil. SP: Cia das Letras, 1990.
- Marilena Chauí
Cultura e Democracia. S. Paulo, Cortez, 1989.
«Público, privado, despotismo» in *Ética*. S. Paulo: Cia das Letras, 1992.
Brasil, Mito fundador e sociedade autoritária. S. Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- Emilia Viotti da Costa
Da Senzala à Colônia. SP: Unesp, 1997.
Da Monarquia à República. SP: Unesp, 1998.
- Boris Fausto
A revolução de 1930 — Historiografia e História. SP: Cia das Letras, 1997.
- Décio Freitas
Palmares, a guerra dos escravos. Rio: Graal, 1990.
- Celso Furtado
O capitalismo global. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
Formação econômica do Brasil. Publifolha, 2000.
- Sérgio Buarque de Holanda
Raízes do Brasil. S. Paulo: Companhia das Letras.
Visão do Paraíso. S. Paulo: PubliFolha, 2000.
- Raymundo Faoro
Os donos do poder. SP: PubliFolha, 2000.
- Maria Sylvia de Carvalho Franco
Homens livres na ordem escravocrata. Sp: Unesp, 1997.
- Gilberto Freyre
Interpretação do Brasil. SP: Cia das Letras, 2001.
Casa grande e senzala. RJ: Record, 1999.
Sobrados e mocambos. RJ: Record, 1996.
- Paulo Emílio Salles Gomes
Cinema: trajetória no subdesenvolvimento. SP: Paz e Terra, 1996.
- Francisco Iglésias
Trajecória Política do Brasil 1500-1964. S. Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- Marisa Lajolo e Regina Zilberman
A formação da leitura no Brasil. SP: Ática, 1996.
- Oliveira Lima
Formação histórica da nacionalidade brasileira. S. Paulo: PubliFolha, 2000.
- Demétrio Magnoli
O corpo da pátria, imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912). S. Paulo: Unesp/Moderna, 1997.
- Ruy Mauro Marini
Dialética da dependência. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- Sérgio Miceli
Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945). SP: Difel, 1979.
- Evaldo Cabral de Mello
Rubro Veio — o imaginário da restauração pernambucana. RJ: Topbooks, 1997.
O negócio do Brasil — Portugal, os Países Baixos e o Nordeste (1641-1669). RJ: Topbooks, 1998.
- Dante Moreira Leite
O caráter nacional brasileiro. S. Paulo: Unesp, 2003
- João Quartim de Moraes
História do marxismo no Brasil. Volume II: *Os influxos teóricos*. S.P: Unicamp, 1995.
- Carlos Guilherme Mota
Idéia de Revolução no Brasil (1789-1801). SP: Ática, 1996.
Ideologia da Cultura Brasileira. S. Paulo: Ática, 1978.
- Fernando A Novais
Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808). SP: Hucitec, 1995.

- Fernando A Novais (org.)
História da vida privada no Brasil [4 volumes]. SP: Cia das Letras, 1998.
- Renato Ortiz
Cultura brasileira e identidade nacional. S. Paulo: Brasiliense, 1998.
Mundialização e cultura. S. Paulo: Brasiliense, 1996.
A moderna tradição brasileira. S. Paulo: Brasiliense, 1994.
- Lincoln de Abreu Penna
O progresso da ordem — o florianismo e a construção da república. RJ: Sette Letras, 1997.
- Caio Prado Jr
Formação do Brasil contemporâneo. S. Paulo: PubliFolha, 2000.
- Paulo Prado
Retrato do Brasil. SP: Cia das Letras, 1997.
- Marcio Pochmann
A década dos mitos. S.P.: Editora Contexto, 2001
- Ronald Raminelli
Imagens da colonização — a representação do Índio de Caminha a Vieira. RJ: Jorge Zahar, 1996.
- Darcy Ribeiro
O povo brasileiro. S. Paulo: Companhia das Letras, 1995.
O processo civilizatório. S. Paulo: PubliFolha, 2000.
- Milton Santos
A natureza do espaço. SP: Hucitec, 1996.
- Muniz Sodré
O monopólio da fala. Editora Vozes.
- Lilia Moritz Schwarcz
Retrato em branco e negro — jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. SP: Cia das Letras, 1987.
O espetáculo das raças — cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). SP: Cia das Letras, 1993.
- Roberto Schwarz
Um mestre na periferia do capitalismo — Machado de Assis. SP: Duas Cidades, 1998.
Seqüências Brasileiras. S. Paulo: Companhia das Letras, 1999.
Ao Vencedor as Batatas. S. Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000.
- Ronaldo Vainfas
A heresia dos índios — catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. SP: Cia das Letras, 1995.

9. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- Theodor W. Adorno
Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
Indústria Cultural e Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Perry Anderson
As origens da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- Giovanni Arrighi
A ilusão do desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Roland Barthes
Mitologias.
- Homi K. Bhaba
O local da cultura. Editora da UFMG.
- Jesus Martin Barbero
Dos meios às mediações. Editora da UFRJ, 2001.
- Walter Benjamin
Obras escolhidas (3 vol.). S. Paulo: Brasiliense, 1994.
- Pierre Bourdieu
La distinction — critique sociale du jugement. Paris: Minuit.
- Fernand Braudel
A dinâmica do capitalismo. Lisboa: Editorial Teorema, 1985.
- Nestor Garcia Canclini
Consumidores e cidadãos. Editora da UFRJ, 2001.
Culturas Híbridas. Editora da Unesp.
- Manuel Castels
A era da informação: economia, sociedade e cultura (3 vol.). RJ: Paz e Terra, 1999.
- François Chesnais
A Mundialização do Capital. S. Paulo, Editora Xamã, 1996.
- Guy Debord
A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- Gilles Deleuze
Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- Marc Ferro
História das colonizações. S.P.: Companhia das Letras, 1996.
- Isleide Fontenelle
O nome da marca. SP: Boitempo Editorial.
- Antonio Gramsci
Cadernos do Cárcere.
- Clifford Geertz
O saber local. Petrópolis: Vozes, 2001.
A interpretação das culturas. LTC, 1989.
- Stuart Hall
A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1999
- David Harvey
A condição pós-moderna. S. Paulo: Edições Loyola, 1992.
- Robert Heilbroner
O capitalismo do século XXI. Jorge Zahar Editor.
- Eric Hobsbawm
Era dos extremos, o breve século XX: 1914-1991. S. P.: Cia das Letras, 1998.
- Fredric Jameson
Cultura do Dinheiro. Petrópolis: Vozes.
- Naomi Klein
Sem Logo — a tirania das marcas em um planeta vendido. RJ: Record, 2002.
- Edmund Leach
"Anthropos"; "Cultura/Culturas"; "Natureza/Cultura" in *Enciclopédia Einaudi*, vol. 5. Lisboa, INCM.
Cultura e comunicação. Lisboa: Edições 70.
- Giorg Lukács
A teoria do romance. S.P.: Ed. Duas Cidades/Editora 34.
História e consciência de classe.
- Antonio Negri e Michael Hardt
Império. RJ: Record, 2001.
- Dolf Oehler
Quadros Parisienses. S. Paulo: Companhia das Letras.
O velho mundo desce aos infernos. S. Paulo: Companhia das Letras.
- David Riesman
A multidão solitária. S. Paulo: Perspectiva.
- Carl Schorske
Viena fin-de-siècle — política e cultura. SP: Ed. Unicamp/Cia das Letras, 1988.
- Immanuel Wallerstein
Capitalismo histórico e civilização capitalista. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.