

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENRIQUE SÉRGIO BLANCO

**O LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DO DEBATE
CRÍTICO EM UMA SOCIEDADE PLURAL**

Porto Alegre
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENRIQUE SÉRGIO BLANCO

O LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO
DO DEBATE CRÍTICO EM UMA SOCIEDADE PLURAL

Porto Alegre

2017

ENRIQUE SÉRGIO BLANCO

**O LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO
DO DEBATE CRÍTICO EM UMA SOCIEDADE PLURAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.

Linha de Pesquisa: Teorias e Culturas em Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre

2017

Ficha Catalográfica

B641L Blanco, Enrique Sérgio

O livro didático de filosofia no ensino médio e a formação do debate crítico em uma sociedade plural / Enrique Sérgio Blanco . – 2017.

203 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. debate crítico. 2. livro didático de filosofia. 3. sociedade plural. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário responsável: Marcelo Votto Texeira CRB-10/1974

ENRIQUE SÉRGIO BLANCO

**O LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO
DO DEBATE CRÍTICO EM UMA SOCIEDADE PLURAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Profa. Dr^a. Andreia Mendes dos Santos

Profa. Dr^a. Valdevez Marina do Rosário Lima

Profa. Dr^a. Nadja Mara Amilibia Hermann

Porto Alegre

2017

RECONHECIMENTOS

Reconhecer que o caminho não é percorrido sozinho. Reconhecer os que me apoiaram para que eu pudesse chegar até aqui. Reconhecer que o aprendizado que vivi me fez amadurecer como pesquisador e como pessoa.

Minha amada Erika esteve sempre de mãos dadas comigo, muito antes de eu ter decidido seguir nesta empreitada. Foi ela que lançou as primeiras luzes neste caminho. Meu amor e reconhecimento à Erika.

A todos os meus amigos e amigas da PUC e do SENAI do Rio Grande do Sul. A todos vocês meu carinho e amizade pelo apoio e pela compreensão. Não é fácil compartilhar angústias e alegrias que nos acompanham nestes longos e curtos dois anos de caminhada. Amigos e amigas de trabalho, amigos e amigas da faculdade, professoras e professores, todos vocês marcaram e marcam minha caminhada.

Penso que estou conseguindo amadurecer minha forma de entender o que é um trabalho acadêmico rigoroso e o que implica se lançar na tarefa de compreender o pensamento do outro, este outro que devemos respeitar em nossa análise, de modo que a sua voz apareça e com ela possamos dialogar. Reconheço, claramente, que foi o olhar aguçado e rigoroso do prof. Marcos Villela, meu orientador, que me permitiu construir esta trajetória. Caminho sem atalhos, que me fortalecia a cada momento em que eu superava as dificuldades desta caminhada. Tenho orgulho de ter conseguido acompanhar os passos que ele deixava à minha frente.

Meu reconhecimento à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e à Capes por terem me acolhido e permitido que eu tivesse as condições para realizar este trabalho.

Os passos que me foram ensinados a trilhar na vida devo à minha amada mãe Hercília e ao meu pai Oscar. Os passos que me trouxeram à existência devo a Deus. Os passos que continuarei a trilhar devo a todos que estão nesta página e aos que estarão nas próximas páginas da minha vida.

Aquele que se crê seguro na sua falta de preconceitos, porque se apoia na objetividade de seu procedimento e nega seu próprio condicionamento histórico, experimenta o poder dos preconceitos que o dominam incontroladamente como uma *vis a tergo*. Aquele que não quer conscientizar-se dos preconceitos que o dominam acaba considerando erroneamente o que vem a se mostrar sob eles.

(Gadamer, Verdade e Método).

RESUMO

O livro didático de filosofia pode contribuir para que os alunos do Ensino Médio consigam desenvolver debates críticos sustentados por argumentos plausíveis acerca de temas contemporâneos? Debates críticos que contemplem as diferentes formas de compreender a realidade e incluam a voz do outro e a heterogeneidade de modos de ser e de pensar em uma sociedade plural. Debates críticos que envolvam os princípios da pluralidade, da identidade, da diferença e da diversidade. Para tentar responder a este questionamento, investigarei como o livro didático de filosofia desenvolve seus conteúdos tendo em vista a possibilidade de que seus leitores, os estudantes do Ensino Médio, possam construir debates críticos acerca de questões contemporâneas. Entendo que o livro didático pode contribuir para que o aluno: i) desenvolva seu repertório acerca das possíveis compreensões da realidade; ii) construa argumentações plausíveis tendo em vista a participação de debates críticos, a partir de seus conhecimentos adquiridos acerca da realidade; iii) elabore propostas de intervenção social solidária, a partir do respeito aos valores do outro e as diferentes compreensões acerca da realidade. Partindo deste entendimento, empreenderei uma investigação interpretativa de caráter exploratório a fim de compreender como o livro didático de filosofia para o Ensino Médio, “Filosofia: experiência do pensamento”, desenvolve filosoficamente os conceitos de cultura, pluralidade, identidade, diferença e diversidade e se este desenvolvimento didático-pedagógico contribuiria para que os alunos pudessem desenvolver debates críticos acerca temas sociais contemporâneos que envolvem esses conceitos.

Palavras-chave: debate crítico, livro didático de filosofia, sociedade plural.

ABSTRACT

Can the philosophy textbook support high-school students succeed in developing critical debates supported by plausible arguments about contemporary issues? Critical debates that cover the different ways of understanding reality and include the voice of the other and the heterogeneity of the ways of being and thinking in a plural society. Critical debates involving the principles of plurality, identity, difference and diversity. I will try to answer this question investigating how the philosophy textbook develops its contents as a possibility that its readers, the high-school students, can develop critical debates about contemporary issues. I understand that the textbook can contribute to the students: i) develop their knowledge bases on possible understandings of reality; ii) develop plausible arguments through reasoning about possible understandings on reality in order to participate on critical debates; iii) make solidarity social proposals, based on respect for the values of the other and your different understandings of reality. Based on that understanding, I will undertake an interpretative investigation research in order to understand how the didactic book of philosophy for high-school, "Filosofia: experiência do pensamento", philosophically develops the concepts of culture, plurality, identity, difference and diversity, and if that didactic-pedagogical development can help students to participated on critical debates about contemporary social themes involving these concepts.

Keywords: critical debate, philosophy textbook, plural society.

SUMÁRIO

| | |
|---|---------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | p. 11 |
| 2. METODOLOGIA..... | p. 18 |
| 3. UM BREVE PERCURSO ACERCA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO..... | p. 22 |
| 4. OS SENTIDOS DE CULTURA..... | p. 34 |
| 4.1 UMA CONCEPÇÃO CLÁSSICA DE CULTURA..... | p. 34 |
| 4.1.1 A razão da cultura e a cultura da razão..... | p. 35 |
| 4.1.2 A construção do sujeito na cultura como experiência vivida..... | p. 41 |
| 4.1.3 Mudança radical no conceito de cultura..... | p. 44 |
| 4.2 UMA CONCEPÇÃO MODERNA DE CULTURA..... | p. 51 |
| 4.2.1 O homem busca-se no mundo da cultura..... | p. 52 |
| 4.2.2 A cultura como trama simbólica..... | p. 57 |
| 4.3.3 Limites e possibilidades: os usos da cultura..... | p. 61 |
| 4.4 UMA CONCEPÇÃO PÓS-MODERNA DE CULTURA..... | p. 74 |
| 4.4.1 As transformações da cultura: transculturalidade, heterogeneidade e hibridismo..... | p. 78 |
| 5. OS SENTIDOS DE CULTURA E O PAPEL DA FILOSOFIA..... | p. 96 |
| 5.1 PENSAR A CULTURA E A EDUCAÇÃO DE FORMA CRÍTICA..... | p. 96 |
| 5.2 O DIÁLOGO QUESTIONADOR E AUTORREFLEXIVO NO ESPAÇO-TEMPO DA CULTURA..... | p. 100 |
| 5.3 A DIMENSÃO PRÁTICA DA FILOSOFIA NO DEBATE CRÍTICO ACERCA DA CULTURA..... | p. 106 |
| 6. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO..... | p. 113 |
| 6.1 A ESTRUTURA DO LIVRO DIDÁTICO..... | p. 113 |
| 6.2 O CARÁTER DEONTOLÓGICO DO LIVRO DIDÁTICO..... | p. 116 |

| | |
|---|---------------|
| 6.3 AS “CULTURAS” PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO..... | p. 122 |
| 6.3.1 Uma concepção clássica de cultura no livro didático..... | p. 124 |
| 6.3.2 Uma concepção moderna de cultura no livro didático..... | p. 147 |
| 6.3.3 Uma concepção pós-moderna de cultura no livro didático..... | p. 172 |
| | |
| 7. CONCLUSÃO E APRENDIZADOS..... | p. 186 |
| | |
| 8. REFERÊNCIAS..... | p. 194 |

1. INTRODUÇÃO

O ensino da filosofia no Ensino Médio traz consigo diversos questionamentos acerca de práticas didático-pedagógicas, de implicações legislativas sobre sua obrigatoriedade na Educação Básica e de todo um percurso sócio-histórico acerca do próprio ensino da filosofia no Brasil. Diante desta multiplicidade de possibilidades, a presente Dissertação busca compreender como um livro didático de filosofia poderia contribuir para a formação do debate crítico, por parte dos alunos do Ensino Médio, em uma sociedade plural.ⁿⁿ

O livro didático é considerado um relevante recurso de mediação didático-pedagógica para a prática docente em sala de aula. Seja adotado por meio de programas, como o PNLD¹ (Programa Nacional do Livro Didático), seja adquirido em contato direto com as diversas editoras especializadas neste tipo de produção, o livro didático é utilizado em larga escala na Educação Básica. Como os livros didáticos aprovados e ofertados pelo PNLD² estão alinhados com as orientações das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), eles podem contribuir com a aplicação dos princípios definidos pelas Diretrizes, permitindo que haja uma ampliação importante da qualidade do ensino de filosofia em todo território nacional³. O capítulo “A centralidade do PNLD e seus objetivos”, do “Guia do Livro Didático PNLD-2012: Filosofia”, afirma que o livro didático de filosofia tem o objetivo de “assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento, como a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia nesta etapa da educação básica” (BRASIL, 2011, p. 9). Com a difusão das obras didáticas, que são previamente selecionadas por meio de critérios

¹ O Programa Nacional do Livro Didático, criado em 1985, é uma política de Estado, ligada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo prover as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários, mediante solicitação. O Programa é formado pelos PNLD-EJA, PNLD-CAMPO, PNLD-Obras Complementares, PNLD-Alfabetização na Idade Certa e PNLD-Dicionários. O Programa não tem caráter obrigatório, mas para as instituições receberem os livros devem cumprir um processo específico de adesão ao Programa. De acordo com o Programa, em 2016, foram distribuídos quase 200 milhões de livros em todo o Brasil (119.200.984 livros), para 199.963 escolas, alcançando 6.569.175 alunos.

² O PNLD tem o objetivo de adquirir livros didáticos produzidos pelo mercado editorial nacional e distribuir as publicações para as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, por meio de solicitação das instituições. Desse modo, o PNLD não estipula a obrigatoriedade do uso do livro didático na escola, mas indica as publicações a partir de critérios específicos criados por comissões técnicas que analisam a qualidade dos livros didáticos a partir de diversos critérios técnicos e pedagógicos, que orientam a produção de livros didáticos promovida pelo mercado editorial nacional.

³ O processo de produção sistemática de livros didáticos no Brasil tem início com a criação de um órgão de Estado, o Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, a partir de legislações específicas sobre políticas do livro didático. O Decreto-Lei 1.006/38 que institui a Comissão Nacional do Livro Didático, no período da Reforma Capanema, estabelece a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país.

específicos⁴ visando assegurar a qualidade didática e editorial dos livros, os professores podem fazer uso desses recursos em suas aulas, como importante apoio didático para que os conhecimentos de filosofia possam ser ministrados aos alunos do Ensino Médio.

Desse modo, a articulação entre as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia com os eixos cognitivos comuns às áreas de conhecimentos definidas pelas DCNEM pode ser disseminada por meio dos livros didáticos entre os alunos que estão concluindo a etapa final da Educação Básica. Sujeitos que procurarão dar conta do que estabelece os eixos cognitivos, elencados na Matriz de Referência do ENEM⁵ (Exame Nacional do Ensino Médio):

- I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 2009b).

As DCNEM devem chegar à ponta, isto é, aos ambientes escolares onde os alunos poderão ter acesso à construção formal de conhecimentos que visa à formação crítica e reflexiva de sujeitos, para que possam participar de uma sociedade democrática. Como enfatizam Ramos, Freitas e Pierson, o estudante de Ensino Médio

⁴ O funcionamento completo do processo do PNLD consiste em nove fases, que se inicia com a adesão das escolas federais e dos sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejem participar dos programas de material didático. Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC que elabora o Guia do Livro Didático, composto de resenhas de cada obra aprovada. Os livros são disponibilizados às escolas participantes, pelo FNDE. Desse modo, cada escola tem a liberdade para escolher, dentre os livros apresentados no Guia, os que deseja utilizar em sala de aula a partir do seu planejamento pedagógico.

⁵ De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira): “As competências do sujeito são eixos cognitivos, que, associados às competências apresentadas nas disciplinas e áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e Médio, referem-se ao domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas. Dessas interações resultam, em cada área, habilidades que serão avaliadas por meio de questões objetivas (múltipla escolha) e pela produção de um texto (redação)”. Para aprofundamento neste tema, ver: <http://portal.inep.gov.br/web/enceja/matriz-de-competencias>.

tem o direito, reconhecido pelas DCNEM, de: “se inserir no mundo formal dos conhecimentos - culturalmente produzidos e sistematizados pelas ciências, e difundidos, aplicados e socialmente valorados - para que possa participar de maneira inclusiva na dinâmica da sociedade” (RAMOS, FREITAS, PIERSON, 2013, p. 6). As atuais orientações pretendem romper com a lógica conteudista e com a cisão entre teoria e prática social, pois, agora, os objetivos estabelecidos para o Ensino Médio buscam:

(...) preparar o educando para o trabalho e a cidadania, de modo que ele possa continuar aprendendo e ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; promover o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, além do pensamento crítico; possibilitar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (RAMOS, FREITAS, PIERSON, 2013, p. 6).

Nesse sentido, uma investigação que problematize o desenvolvimento conceitual veiculado em livros didáticos de filosofia utilizados no Ensino Médio permite compreender como este desenvolvimento didático-pedagógico pode vir a contribuir para a formação crítica dos alunos. Assim, meu objetivo é problematizar o uso de um livro didático como recurso utilizado para o ensino de filosofia no Ensino Médio⁶, a partir da preocupação com a possível contribuição desse recurso didático para a formação crítica e plural dos alunos. Formação de sujeitos que possam participar de uma sociedade em que o debate crítico esteja fundamentado na construção argumentativa, no respeito aos valores do outro, na compreensão das diferentes visões acerca da realidade e na intervenção solidária, consideradas como demandas necessárias à democracia contemporânea.

É necessário reconhecer os limites de qualquer livro didático, inclusive o de filosofia, em seu contexto de uso – a sala de aula. Reconhecer os limites de um recurso didático também implica considerar os efeitos que ele pode alcançar em seus usuários, neste caso, os alunos do Ensino Médio. Apesar de compreender que o papel do professor nos processos de ensino e de aprendizagem pode permitir que este recurso didático seja explorado de diversas maneiras, o que potencializaria seus possíveis

⁶ Como será exposto na Metodologia desta Dissertação, o livro escolhido para minha análise será um dos livros que foi adotado pelo PNLD 2015: “Filosofia: Experiência do Pensamento”, de Sílvio Gallo. Este livro, juntamente com “Filosofia: por uma Inteligência da Complexidade”, de Celito Meier, foi incorporado à lista de livros didáticos do PNLD 2012, que manteve para o PNLD 2015 os seguintes títulos: “Iniciação à Filosofia”, de Marilena Chauí, “Fundamentos da Filosofia”, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes e “Filosofando: Introdução à Filosofia”, de Maria H. P. Martins e Maria L. de A. Aranha. Assim, o PNLD de 2015, com vigência até 2018, conta com essas cinco obras.

resultados, entendo que por mais instigante que o livro didático de filosofia seja e por mais que o professor lance mão de estratégias inovadoras, o desenvolvimento do pensamento crítico por parte dos alunos depende muito mais do que o uso deste recurso em sala de aula. Esses aspectos fundamentais estão relacionados diretamente com a questão da presença do livro didático na Educação Básica. Entretanto, o foco da análise desta Dissertação caminha em um sentido bem delimitado, que é o próprio desenvolvimento do livro didático de filosofia, enquanto recurso elaborado a partir de objetivos específicos. A preocupação da presente investigação restringe-se, assim, à potencialidade do livro didático enquanto recurso elaborado com vistas a fins, de modo que análises acerca de todo um contexto de uso deste recurso poderá ser objeto de possíveis estudos posteriores.

Assim, caberá investigar como o livro didático a ser analisado foi desenvolvido e se este desenvolvimento permitiria contribuir para que certos objetivos fossem alcançados. Logo, não terei condições, a partir dos limites desta Dissertação, de investigar se tais objetivos poderiam ser de fato alcançados, ou empreender análises que investigassem a efetividade do uso deste recurso didático de acordo com seus objetivos. Incluir tais aspectos nesta pesquisa poderia enriquecer a análise, sem dúvida, ampliando a abrangência desta Dissertação, mas poderia restringir o objetivo de empreender um sentido de análise mais vertical em relação ao próprio desenvolvimento do livro didático, devido a limitações de tempo de investigação.

Desse modo, para que seja possível empreender a análise que me proponho nesta Dissertação, torna-se fundamental investigar como o livro apresenta seus conteúdos, tendo em vista a perspectiva de poder contribuir para a construção de debates críticos por parte de seus leitores, os estudantes do Ensino Médio. Entendo, pois, que o livro didático pode contribuir para que o aluno:

- i) desenvolva seu repertório acerca das possíveis compreensões da realidade;
- ii) construa argumentações plausíveis por meio da reflexão acerca das possíveis compreensões da realidade, tendo em vista a participação em debates críticos;
- iii) elabore propostas de intervenção social solidária, a partir do respeito aos valores do outro e às diferentes compreensões acerca da realidade.

É necessário estabelecer algumas considerações sobre o que compreendo por “participação em debates críticos” e o papel da crítica em uma sociedade plural. Acredito que pensar de forma crítica representa compreender que a realidade poderia ser de outra forma. Para tanto, a partir de meu repertório e de minhas compreensões acerca da realidade, posso elaborar críticas e, assim, participar ativamente da vida social. No entanto, enfatizo que ao pensar de forma crítica devo incluir outras visões acerca da realidade e não apenas exercer uma crítica em relação ao modo de como as coisas são, unicamente a partir de meu ponto de vista. Ora, pensar de forma crítica é uma mão de duas vias e não uma via de mão única que aponta os erros da realidade e das visões que são diferentes das minhas, porque simplesmente não concordo com elas. A minha maneira de compreender a realidade é apenas uma maneira de compreender a realidade e não a única possível, mas sim uma compreensão plausível. Plausíveis como são as outras visões acerca da realidade, que eu mesmo critico. Não detenho a verdade sobre a interpretação da realidade, apenas porque a critico. Minha forma de ver a realidade é apenas a minha forma de ver a realidade.

A realidade é plural e diversa como são as formas de compreendê-la. Por isso, a crítica à realidade não deveria partir do pressuposto que minha posição e meu ponto de vista estão isentos à crítica, pois representariam a melhor interpretação acerca da realidade. Pensar dessa maneira significa não respeitar a diversidade de visões de mundo. Com esta postura, reduzimos o diferente a mero objeto de crítica, de minha crítica ao outro. A construção de uma sociedade melhor, mais plural, mais diversa, mais solidária, enfim, não contempla unicamente minha visão crítica acerca da realidade, mas deve necessariamente incluir as vozes do outro. Compreendo, pois, que o livro didático de filosofia deve caminhar nesta direção, isto é, contribuir para que os alunos possam construir debates críticos acerca da realidade, mas que esses debates não excluam a voz do outro, mas a incluam⁷. Isso significa que meu modo de ser e de pensar não está isento à crítica. Esta constatação não deve servir como justificativa para que se eternize uma luta incessante e infundável entre pontos de vista, a fim de que *vença o melhor* com a aniquilação do diferente – o outro visto como um inimigo. Não vejo como defender a

⁷ Como já explicitiei, reconheço os nítidos limites do livro didático visto que os possíveis objetivos aqui destacados extrapolam as possibilidades do livro didático, compreendido como um recurso didático que depende de todo um contexto de uso. No entanto, acredito que este reconhecimento não invalida as problematizações que são ressaltadas nesta Dissertação.

solidariedade sem incluir o outro, inclusive o outro com o qual não concordo. Meus pré-conceitos e meus pré-juízos não devem ser encobertos pelo manto da crítica.

Ecoam as palavras de Gadamer que citei na epígrafe desta Dissertação, “Aquele que se crê seguro na sua falta de preconceitos, porque se apoia na objetividade de seu procedimento e nega seu próprio condicionamento histórico, experimenta o poder dos preconceitos que o dominam incontroladamente como uma *vis a tergo*.” Esta força incontrolável do que não pode ser encoberto faz com que “Aquele que não quer conscientizar-se dos preconceitos que o dominam acaba considerando erroneamente o que vem a se mostrar sob eles” (GADAMER, 1999, p. 531-532).

Se o ato de criticar parte do princípio que as situações criticadas poderiam ser de outra maneira, então acredito que se deva trabalhar com o outro para que esta construção aconteça, respeitando a pluralidade e a diversidade de visões de mundo. Assim, não devo excluir o outro, pois não sou um ser isolado que interajo exclusivamente comigo mesmo ou apenas com os meus *iguais*. Meus pontos de vista, minhas crenças e minhas experiências pessoais estão eivadas da participação marcante dos outros.

Compreendo que o livro didático de filosofia deve contribuir para que os alunos possam construir debates críticos que sejam plurais, que ouçam e incluam a voz do outro, e não tenha o outro como simples objeto de crítica. Construir um sentido de crítica que seja desenvolvido pelo diálogo com o outro e não em detrimento do outro. Em vez de instrumentalizar o outro como mero objeto de crítica, acredito que deve haver a construção de um horizonte de compreensão crítica em que eu e tu possamos participar da construção desta própria visão crítica acerca da realidade. Se o vir a ser representa um projeto, um projeto de vida, ao me projetar para fora de mim eu encontro o outro. A realidade é múltipla e diversa e não há como eu encontrar apenas os meus iguais, pessoas que pensam e interpretam a realidade da mesma forma que eu acredito.

Assim, entendo que o sentido de crítica no ensino da filosofia deve, necessariamente, incluir o outro, enquanto projetos de vida que são construídos no plano da cultura que podem e devem ser constantemente reconstruídos e reelaborados partindo de novas interpretações acerca da realidade. Realidade em que a transculturalidade, a diversidade e a pluralidade de modos de ser e de pensar sejam efetivamente respeitadas e não sejam utilizadas como conceitos para que se enxergue

unicamente no outro as causas e efeitos de situações que devem ser transformadas. Ao me colocar na condição do outro, me aproximo e me abro à experiência do outro, de modo que o outro pode ser visto não como inimigo ou obstáculo à minha interpretação de mundo, mas parceiro e coadjuvante. Nessa busca pelo outro em mim, realizo o exame de minhas próprias reflexões e desenvolvo uma perspectiva autorreflexiva. Esses modos de pensar, de ser e de fazer refletem a preocupação com a construção de uma sociedade democrática e plural, em que a cultura assume nítida importância. Entendo a inevitável complexidade que envolve a dimensão da cultura na contemporaneidade, mas acredito que essa realidade não deve ser entendida como um obstáculo para a possibilidade de construção de debates críticos em uma sociedade plural por parte das juventudes, que trazem suas diferenças culturais para o espaço-tempo escolar. Desse modo, procurarei compreender como essas reflexões se materializam no livro didático de filosofia que irei analisar.

2. METODOLOGIA

Empreenderei a análise de um livro didático de filosofia, que faz parte do PNLD 2015: “Filosofia: experiência do pensamento”, de Sílvio Gallo, primeira edição, de 2014, a partir de uma investigação interpretativa de caráter exploratório. Esta investigação será desenvolvida da seguinte maneira.

Apresentarei a estrutura formal do livro a ser analisado com a quantidade de capítulos, seções, unidades e os temas abordados em cada parte/seção para mostrar um painel geral da obra; descreverei os destaques didático-editoriais utilizados pelo autor, como leitura sugerida, seções específicas, indicação de filmes, temas para debate em sala de aula, atividades propostas, entre outras; procurarei investigar como são desenvolvidos o conceito de cultura e as noções correlatas de pluralidade, diversidade, identidade e diferença nas seções de destaque do livro didático – destaques didático-editoriais – e sua articulação com o conteúdo apresentado no texto-base.

Esses conceitos serão os marcadores de minha investigação. Ao articular os conteúdos apresentados no texto-base com os destaques didático-editoriais pretendo compreender a lógica didático-pedagógica do autor, identificando como ele apresenta e interpreta os sistemas de pensamentos, os filósofos e seus conceitos com vistas a construir o raciocínio crítico dos alunos acerca dos conceitos investigados.

Para que eu possa entender como os conceitos analisados são trabalhados no livro didático de filosofia é necessário perceber como a ideia de cultura foi desenvolvida do ponto de vista sócio-histórico. Esta investigação buscará compreender como se constitui a ideia de cultura a partir de três sentidos: uma concepção clássica de cultura, uma concepção moderna de cultura e uma concepção pós-moderna de cultura. A partir desta contextualização, poderei compreender como o desenvolvimento do conceito de cultura e as noções de diversidade, pluralidade, identidade e diferença presentes no livro didático poderiam favorecer uma abordagem clássica, moderna e pós-moderna de cultura⁸. Como referencial metodológico desta Dissertação, parto dos desenvolvimentos conceituais propostos por Martha Nussbaum, Wolfgang Iser, Homi Bhabha e Stuart Hall acerca da cultura, da diversidade, da pluralidade, da identidade e da diferença. O

⁸ Como já expus, quando apresentei a relação que entendo existir entre a participação em debates críticos e a formação do pensamento crítico, a realidade é plural e diversa como são as formas de compreendê-la. Assim, entendo que as compreensões acerca da realidade estão diretamente associadas com o desenvolvimento sócio-histórico do conceito de cultura, pois os debates críticos acerca da sociedade são ambientados no espaço-tempo da cultura e envolvem a reflexão filosófica acerca dos conceitos de diversidade, pluralidade, identidade e diferença.

desenvolvimento teórico desses autores contribuirá para que eu possa entender a articulação desses conceitos com a construção de debates críticos em uma sociedade plural por parte de seus sujeitos e qual o papel do ensino da filosofia neste processo.

Desse modo, esta Dissertação busca se inserir em um movimento de construção conceitual e reflexão filosófica que envolve os conceitos aqui citados, buscando investigar como este movimento foi didaticamente materializado no livro didático de filosofia. Considero que dessa maneira poderei verificar a *performance* dos citados conceitos, no sentido de observar como a noção de pluralidade, por exemplo, seria contextualizada no livro didático: a partir de uma abordagem clássica, moderna ou pós-moderna, de forma exclusiva, ou teria um caráter transversal? Com isso não quero dizer que as reflexões clássicas acerca da cultura, por exemplo, estão restritas a um espaço e tempo delimitados. Muito pelo contrário, os conceitos são desenvolvidos, apropriados e reapropriados ao longo de todo um percurso de construção social. O que busco investigar no livro didático é como esse desenvolvimento está didaticamente exposto e se este desenvolvimento conceitual do ponto de vista das reflexões filosóficas apresentadas contribuiria para que os alunos pudessem desenvolver um pensamento crítico para a participação social em uma sociedade plural⁹.

Acredito que esta investigação interpretativa de caráter exploratório me permitirá compreender como o autor do livro didático analisado interpreta o conceito de cultura a partir dos sentidos de cultura construídos sócio-históricamente por sistemas de pensamentos, pois entendo que a interpretação do autor do livro didático permite que seja construído um horizonte de sentido compreensivo para o aluno como leitor do livro didático. Portanto, a partir deste repertório conceitual, o aluno teria condições de

⁹ Aproveito a oportunidade para enfatizar que reconheço os limites de um livro didático enquanto recurso a ser utilizado pelo professor em sala de aula com seus alunos – o contexto de uso do livro didático. Assim, não procuro superestimar e nem idealizar o papel do livro didático. Ressalto, pois, que ao buscar investigar se o livro didático contribuiria para a formação do pensamento crítico dos alunos a fim de que eles tivessem condições de participar de forma ativa da construção social, como, por exemplo, por meio de debates críticos, reconheço que tais pretensões vão muito mais além do que pode um livro didático. No entanto, esses limites não invalidam a presente análise nem tampouco a produção e distribuição de livros didáticos de filosofia ou de qualquer outra área de conhecimento. Não é porque um livro de física, química, matemática, biologia, história ou de qualquer disciplina não atinge seus objetivos ou não conseguem converter tudo que eles pretendem ensinar em aprendizagem efetiva em seus leitores, que devemos considerar esses livros didáticos como ineficazes ou limitados a toda uma realidade que os transcendem. Obviamente, um livro didático é apenas um recurso didático e tem os seus limites. Do mesmo modo, quando elaboramos um planejamento curricular, um plano de aula, ou os objetivos de um curso, por exemplo, não estamos idealizando a função desses documentos ou superestimando seu valor, mas nem por isso, deixamos de desenvolvê-los e acreditar em seus objetivos.

articular esses conhecimentos a fim de construir argumentos com vistas a participar de debates críticos acerca de temas e assuntos prementes para uma sociedade plural.

Associada a essas análises, buscarei ainda identificar, na seção de Apresentação do livro didático:

- i) o significado do que é filosofia para o autor – qual é o sentido que o autor concede à filosofia;
- ii) o significado do que é o fazer filosófico para o autor – como o autor compreende a tarefa do filosofar.

Esta análise é importante, pois me permitirá compreender qual é o caráter normativo do livro didático, do ponto de vista do que a filosofia significa para o autor e qual é a sua compreensão acerca da prática filosófica. Assim, poderei enxergar ao longo da obra a própria voz do autor no desenvolvimento de temas e conceitos que servirão para que o aluno construa seu repertório de conhecimentos acerca do que é filosofia e como se realiza o exercício da prática filosófica, segundo o autor do livro didático. Cada autor sustenta suas visões sobre o que é filosofia e qual o papel da prática filosófica e as apresenta no início da obra didática ou ao longo dos capítulos introdutórios. O aluno deve compreender como os filósofos pensam e devem raciocinar de forma crítica e reflexiva como propõe a filosofia. Assim, compreender o caráter normativo da obra didática de filosofia, isto é, como o aluno deve entender o que é filosofia e como se deve raciocinar filosoficamente, faz parte da análise que buscarei empreender. Desse modo, pretendo compreender como os conceitos a serem analisados são desenvolvidos pelo autor no livro didático e quais são suas compreensões acerca do papel da filosofia e da prática filosófica, pois tais compreensões estão intrinsecamente associadas à construção do raciocínio crítico por parte dos alunos.

Parto da compreensão de que em uma sociedade democrática os princípios da pluralidade, da diversidade e da diferença devem fazer parte dos debates críticos acerca dos temas que atravessam esta sociedade, pois esses princípios se materializam, de forma prática, no espaço-tempo da cultura. Ora, os alunos do Ensino Médio já participam e participarão ainda mais como sujeitos ativos que interpretam a sociedade em que vivem e buscam compreender como ela se constitui e quais são seus papéis nesta construção social. Neste sentido, a construção de debates críticos sobre temas que

dizem respeito aos sujeitos e à coletividade é uma das formas de participação ativa na construção social.

3. UM BREVE PERCURSO ACERCA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

O desenvolvimento do livro didático de filosofia está associado à presença do ensino da filosofia no Ensino Médio no Brasil, um processo que conta com uma longa história de avanços e retrocessos. Assim, o ensino de filosofia no Ensino Médio é uma realidade que deve ser entendida a partir de seu próprio movimento. Após a inclusão da obrigatoriedade do ensino da filosofia e da sociologia nos três anos do Ensino, por meio de legislação específica, em 2008¹⁰, convivemos, atualmente, com uma realidade distinta, mediante a Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415, de 2017.

Não terei condições e nem é o meu objetivo analisar a Reforma do Ensino Médio e seus múltiplos desdobramentos, por mais importantes que eles sejam, mas, em relação ao ensino de filosofia, destaco que ainda estamos passando por um processo de definições. Até o presente momento, ainda não foi possível termos em mãos uma versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹, o que dificulta a compreensão de como será, na prática, a presença da filosofia no Ensino Médio, mas é previsto que a inclusão da filosofia ocorra por meio de “estudos e práticas” e não necessariamente como disciplina, ficando a critério das escolas a forma de inserção do estudo da filosofia ao longo dos três anos do Ensino Médio. Devido a este cenário de incertezas e indefinições com o qual nos deparamos no presente, busco contextualizar um breve percurso histórico sobre a presença da filosofia no Ensino Médio e o papel do livro didático neste processo, para que se possamos compreender um pouco melhor o que ocorre na atualidade, mediante uma visão retrospectiva.

Independentemente da obrigatoriedade ou não do ensino da filosofia na Educação Básica, a disciplina já está presente nos currículos das escolas públicas em vários estados brasileiros¹²:

A partir de 1979, com a progressiva redemocratização do país, vários estados passaram a adotar a filosofia como disciplina no ensino médio da rede pública, por meio de leis estaduais ou recomendações das secretarias estaduais de educação. Com a nova legislação de finais dos anos de 1990, alguns estados passaram a adotar os PCNEM como orientação para o ensino nas escolas. Em alguns casos, há indícios de uma defesa da transversalidade; noutros, pode-se

¹⁰ A Lei 11.684, de 2 de junho de 2008, “Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio” (BRASIL, 2008).

¹¹ Esta última versão da BNCC é considerada, na verdade, a terceira versão do documento oficial, que até o momento, início de 2018, não está concluído.

¹² Para aprofundamento sobre a presença da filosofia na rede pública e particular de ensino no Brasil, até 2004, Ver: FÁVERO, A. A. et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. Cad. CEDES [online]. 2004, vol.24, n.64, p.257-284.

identificar, ao contrário, o início de um processo em direção à adoção da filosofia como disciplina (FÁVERO et al., 2004, p. 262).

Da mesma forma, a filosofia também já faz parte do currículo de escolas particulares, em diversas regiões do país. Em relação à presença de livros didáticos de filosofia nas escolas particulares, observa-se que, independentemente do PNLD, as instituições particulares já dispõem de consolidada produção do mercado editorial brasileiro, como comprova Renato José Oliveira, ao desenvolver um extenso levantamento com um grupo de pesquisadores, entre agosto de 1998 a julho de 2000, com apoio do CNPq. Nesta pesquisa, foram analisados 20 livros de filosofia disponíveis no mercado editorial, voltados para o Ensino Médio (OLIVEIRA, 2004).

As análises de Fávero e de Renato José Oliveira denotam que mesmo antes da promulgação da Lei 11.684/08, que tinha trazido a obrigatoriedade do ensino de filosofia no Ensino Médio, a presença do ensino de filosofia no Brasil, seja na rede pública, seja na rede privada, é uma realidade em várias regiões do país. Nesse sentido, nem a Lei 11.684/08 inaugura o ensino de filosofia na Educação Básica e nem a inclusão dos livros no PNLD inova na área da produção e uso de livros didáticos, em sentido amplo¹³, nem em relação à filosofia, especificamente.

Com efeito, a presença oficial ou não da filosofia no Ensino Médio reflete uma preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico dos seus leitores – os alunos do Ensino Médio. Assim, ao observar o Ensino Médio como período escolar voltado à formação de jovens para que possam participar de uma sociedade democrática e em constante transformação, percebe-se o lugar desses sujeitos diante das mudanças estruturais pelas quais passa a sociedade. Formar os jovens para que possam participar de uma sociedade democrática, de maneira crítica e cooperativa, ao mesmo tempo em que estejam preparados para os desafios do mundo do trabalho, é uma tarefa complexa que deve considerar as constantes transformações sociais, no plano da cultura e do trabalho, e as mudanças identitárias pelas quais passam esses sujeitos.

No caso do ensino de filosofia no Ensino Médio, o processo legislativo de elaboração de leis, pareceres e diretrizes tentou dar conta de inconsistências herdadas historicamente¹⁴, a partir das condições políticas e socioculturais do momento em que

¹³ Como enfatiza Marco Antônio Silva, em “A fetichização do livro didático no Brasil”, “No caso brasileiro, a utilização mais sistemática do livro didático no ensino remonta ao período imperial” (SILVA, 2012, p. 807).

¹⁴ Ao longo deste capítulo ressalto aspectos relativos à presença da filosofia na Educação Básica, de um ensino enciclopédico e conteudístico para uma proposta que problematiza aspectos sociais e desafios contemporâneos associados à ciência, à tecnologia, ao trabalho e à cultura. Temas que fazem parte de

foram elaboradas, com vistas a construir uma estrutura que permitisse a filosofia contribuir com a formação dos jovens, para que eles pudessem enfrentar os desafios sociais, presentes e futuros. Nesse sentido, as pretensões legislativas de ordenar e garantir as condições para que os sujeitos estejam preparados para as transformações sociais sempre estarão em descompasso com esta mesma realidade social, pois ela se constrói e reconstrói constantemente.

Isso não quer dizer que, no caso do ensino de filosofia no Ensino Médio, o processo legislativo não trouxe nítidos avanços no que diz respeito a construir as condições de possibilidade para que a formação dos jovens contasse com a presença da filosofia nesta etapa de conclusão da Educação Básica. Deve-se observar que a formação filosófica dos jovens não é uma tarefa que pode prescindir de um processo constante de debates e problematizações, que devem antes buscar o questionamento crítico do que soluções conclusivas. Daí porque, aceitar o caráter de movência, inconstância e precariedade sobre o qual se constitui a formação dos jovens, como sujeitos em uma sociedade democrática e plural, parece ser mais plausível do que pretender obter respostas e definições conclusivas. Esta compreensão permeia as constantes idas e vindas, avanços e retrocessos, permanências e discontinuidades que marcaram e ainda marcam, na atualidade, o percurso da presença da filosofia no Ensino Médio.

Considerando o papel da filosofia no Ensino Médio e de seus conteúdos em sala de aula, Marcia Pechula observa que “Ao longo de sua história a disciplina de filosofia sofreu várias alterações no que se refere ao seu lugar, ao seu papel e à sua importância junto ao trabalho de formação educacional” (PECHULA, 2003, p. 487). Nesse percurso de busca do seu lugar, o ensino de filosofia no Brasil inicia-se com uma abordagem predominantemente conteudista, que remonta ao período colonial¹⁵, como esclarece Zita Ana Lago Rodrigues em “O ensino da filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas”. Esta abordagem filosófica restrita ao ensino enciclopédico, desvinculada da prática social, teve início no Brasil-Colônia e perdurou até meados do século XX, com fortes repercussões no currículo (RODRIGUES, 2012, p. 70). Ensino este, de caráter

uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade em que os alunos, enquanto sujeitos de direitos e deveres, estão inseridos.

¹⁵ Para aprofundamento sobre a história do ensino da filosofia no 2º grau no Brasil ver os trabalhos de Maciel (1959); Ribeiro (1984); Cartolano (1985) e Costa (1992).

conteudista de base escolástica tomista, o *Ratio Studiorum*¹⁶, voltado ao ensino da elite brasileira (CARTOLANO, 1985; RODRIGUES, 2012). De acordo com Cartolano, aprender filosofia, neste período, se restringia a “um ensino centrado em conteúdos acadêmicos e enciclopédicos que primavam por cindir a teoria da prática social” (CARTOLANO, 1985, p. 74). O processo descontínuo que o ensino de filosofia percorreu no Brasil¹⁷, ressaltado por Rodrigues, ainda exerce influência nos currículos do Ensino Médio: “O desenrolar histórico da presença/ausência da Filosofia nos currículos dos cursos de ensino médio (ou do anteriormente denominado Segundo Grau) nunca foi linear. Conflitos e resistências têm permeado esse processo” (RODRIGUES, 2012, p. 72).

Procurando detalhar um pouco mais o contexto do ensino de filosofia, Romana Pinho, ao comentar a abordagem apresentada em “O estudo do pensamento filosófico brasileiro”, de Antônio Paim, descreve que o ensino da filosofia no Brasil se divide em três grandes períodos (PINHO, 2014, p. 757): o período colonial (que abrange os séculos XVI, XVII e XVIII), o período imperial (século XIX) e o período republicano (século XX). A orientação tomista e aristotélica do ensino de filosofia mudou de rumo apenas no século XIX, por influência dos ideais positivistas de Comte, que passaram a marcar o ensino de filosofia no Brasil. Nova orientação ocorreu ao longo do século XX, como esclarece Romana Pinho, quando o ensino de filosofia passou a contar com uma variedade de correntes filosóficas, no período republicano. De acordo com a autora, essas correntes filosóficas, que nortearam o ensino de filosofia ao longo de século XX, estão centradas em quatro grandes bases: o culturalismo, o espiritualismo de pendor cristão, o imanentismo e o marxismo. (PINHO, 2014, p. 759).

Observa-se que durante os períodos colonial, imperial e republicano, o ensino de filosofia no Brasil não teve caráter obrigatório. De fato, a inserção da filosofia como ensino obrigatório, especialmente nas escolas religiosas, passa a ser regulamentada pela Reforma Capanema, em 1942. Entretanto, a Lei 4.024/61 interrompeu a obrigatoriedade do ensino da filosofia, que vigorava desde 1942. Fávero e colaboradores, ao analisar o

¹⁶ Para aprofundamento sobre o método pedagógico dos jesuítas aplicado ao ensino da filosofia no Brasil, ver o trabalho Leonel Franca, “O método pedagógico dos jesuítas: o ‘Ratio Studiorum’: Introdução e Tradução”. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

¹⁷ Nesta mesma linha de raciocínio, o Guia do PNL 2012, na seção dedicada ao ensino da filosofia no Brasil e o livro didático, diz que a filosofia no Brasil seguiu um caminho descontínuo e frágil, desde suas origens: “Desde 1663, ano em que a Filosofia foi pela primeira vez inserida nos currículos das escolas brasileiras - tratava-se então da primeira escola de ensino secundário da Companhia de Jesus, na Bahia - a presença da filosofia na escola brasileira se deu de forma descontínua e frágil” (BRASIL, 2011, p. 7).

papel das disciplinas de filosofia nos espaços curriculares do Ensino Médio, ressaltam que o ensino de filosofia deixou de ser obrigatório em 1961 (Lei 4.024/61) e, a partir de 1971, época do regime militar, a Lei 5.692/71 praticamente fez desaparecer o ensino da filosofia das escolas (FÁVERO et al., 2004, p. 259). Ainda de acordo com Zita Rodrigues:

Com a promulgação da Lei 4.024/61, a Filosofia deixa de ser disciplina obrigatória e passa a disciplina complementar nos currículos escolares. A Lei 5.692, promulgada em 1971, em pleno regime militar, extingue a Filosofia dos currículos, destarte as reações e mobilizações ocorridas no país em prol de sua manutenção/retorno aos currículos escolares. Tais mobilizações estimulam reações em diversos níveis e, por meio do Parecer 7.044/82, do então Conselho Federal de Educação – CFE –, abrem-se possibilidades para o retorno da disciplina de Filosofia aos currículos do Ensino Médio (RODRIGUES, 2012, p. 71).

As reações e mobilizações em prol da manutenção/retorno da filosofia nos currículos das escolas brasileiras, como ressaltadas por Rodrigues, têm início na década de 1970, com um debate nacional acerca do ensino de filosofia no país¹⁸. Como observa Juarez Gomes Sofiste, esse debate discutiu a supressão da filosofia em todos os níveis de ensino:

A partir da década de 70 teve início um grande debate em nível nacional sobre o ensino da filosofia. A Editora Convívio em 1978 promoveu um Encontro Nacional de Professores de Filosofia com o tema: *A filosofia e o ensino da filosofia*, onde, ironicamente, comentava-se que o objetivo do Encontro de Professores de Filosofia era propor e defender a tese da supressão da filosofia em todos os níveis de ensino. Ou como afirmou, não ironicamente, George Gusdorf na conferência de abertura do encontro: “A filosofia e a universidade têm isto em comum: brilham neste mundo pela sua ausência” (SOFISTE, 2009, p. 3)

Os debates iniciados neste período promoveram “em primeiro lugar, uma corrida das editoras na produção, sob encomenda, de livros didáticos para o ensino da filosofia e, em segundo lugar, a formação de grupos de estudos com a promoção de simpósios, seminários, semanas de estudos, etc., o que resultou na produção de muito material sobre a temática” (SOFISTE, 2009, p. 3-4). Neste mesmo período, de acordo com Maria Dulcinea da Silva Loureiro, em “O movimento pelo retorno da filosofia no 2º grau em Fortaleza: resgate histórico”, começaram as articulações para o retorno do ensino de filosofia em todo o país, especificamente, no 2º grau (LOUREIRO, 2000). Loureiro

¹⁸ O resultado deste encontro está registrado em “Teses e debates apresentados no Encontro Nacional de Professores de Filosofia”. São Paulo: Convívio, 1979.

nomeia esse processo como “movimento”, que teve início quando a Lei 5692/71, editada na época do regime militar, começa a cair em descrédito. Neste momento:

funda-se o Centro de Atividades Filosóficas que depois passou a denominar-se de Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF). O SEAF teve uma ação decisiva no movimento pela reintrodução da filosofia no ensino do 2º grau se engajando na discussão, tendo como objeto de ação e reflexão o retorno da Filosofia no 2º grau (LOUREIRO, 2000, p. 3).

Ainda de acordo com Loureiro:

No período que vai de 1977 a 1985, o SEAF, junto a outras entidades filosóficas, organizou o I, II e o III Encontro Nacional dos Chefes dos Departamentos de Filosofia que ocorreram no Rio de Janeiro (1981), Goiânia (1982) e Santos (1983). O I Encontro formou uma Coordenação Nacional do Departamento de Filosofia e elaborou um documento sobre a Filosofia no 2º grau que ficou conhecido como o “Documento do Rio de Janeiro”. O II Encontro aprovou o documento sobre “Reintegração da Filosofia no Currículo do 2º grau” entregue à Ministra da Educação Esther de Figueiredo Ferraz, que garante a recomendação da Filosofia junto às Secretarias Estaduais e aos Conselhos de Cultura (LOUREIRO, 2000, p. 3-4).

A proposta de retomada do ensino de filosofia no 2º grau se irradia pelo país ao longo da década de 1980, ficando à critério das escolas públicas e privadas inserirem o ensino da filosofia em seus currículos. Como aponta Flávio Rovani de Andrade, em “A obrigatoriedade do ensino da filosofia e a emergência de uma didática filosófica”, “Pouco a pouco, a partir de 1980, iniciando-se no Rio de Janeiro e depois generalizando-se para todo o Brasil, a filosofia retorna à escola. Entretanto, a decisão de se colocar a disciplina na grade ficava a critério da escola” (ANDRADE, 2015, p. 15). A inserção da filosofia na grade curricular das escolas enfrentou problemas estruturais que vieram à tona:

(...) a carga-horária da escola não ver-se-ia aumentada, o que gerava resistência dos professores de outras disciplinas para que não vissem diminuídas suas horas de trabalho e, por consequência, a remuneração; o processo de atribuição de aulas era, em geral, manipulável, permitindo que os diretores das escolas atribuíssem aulas de filosofia a quem lhes fossem convenientes; havia também o problema de as aulas não serem atribuídas a professores com formação em filosofia, subvertendo a especificidade da disciplina (ANDRADE, 2015, p. 15).

O retorno da filosofia ao Ensino Médio neste momento não ocorreu de forma organizada, como também esclarecem Antonio José Romera Valverde e Anderson Alves Esteves, em “O movimento pendular da disciplina filosofia no ensino médio”, ao ressaltarem o movimento “pendular” da retomada do ensino de filosofia no Ensino

Médio. Ainda na década de 1980, os autores observam que a Lei 7.044/82¹⁹, sobre regime militar, “atribuiu à Filosofia o estatuto de disciplina optativa e às instituições de ensino a decisão acerca da maneira como ela deveria ser trabalhada” (VALVERDE, ESTEVES, 2015, p. 274). Todavia, enfatizam os autores “(...) a despeito de a disciplina fazer parte de um elenco de componentes disciplinares e, assim, poderia ser contemplada no currículo da unidade escolar, a situação material do começo da década de 1980 embargava a real incorporação da Filosofia como um dos componentes curriculares nas escolas” (VALVERDE, ESTEVES, 2015, p. 274).

Passando pela década de 1980, enfrentando todos os problemas estruturais de inserção da disciplina filosofia no currículo do Ensino Médio, os estados passaram a adotar o ensino de filosofia na rede pública de ensino. Como observa Lucrécio Araújo de Sá Júnior, em “Reflexões sobre o ensino da filosofia no nível médio”: “A partir de 1979, com a progressiva redemocratização do país, vários estados passaram a adotar, nas décadas de 1980 e 1990, a filosofia como disciplina no ensino médio da rede pública, através de leis estaduais ou recomendações das secretarias estaduais de educação”. (SÁ JÚNIOR. 2010, p. 152-153). Neste período, se revela a importância da presença da filosofia na escola, com possibilidade de formação do alunos. De acordo com Sá Júnior, “A inclusão da disciplina nos estados correspondeu à mobilização de diversos setores da sociedade, motivada, fundamentalmente, pela percepção da importância de um trabalho sistemático com a filosofia na formação dos jovens, a partir dos mais diversos argumentos e pontos de vista.” (SÁ JÚNIOR. 2010, p. 153). Essas demandas fizeram com que a filosofia ocupasse lugar na escola, mas mantendo-se ainda os debates acerca da transversalidade e da disciplinariedade do ensino de filosofia: “Com a nova legislação de finais dos anos 1990, alguns estados passaram a adotar os PCNEM como orientação para o ensino nas escolas. Em alguns casos, há indícios de uma defesa da transversalidade; noutros, pode-se identificar, ao contrário, o início de um processo em direção à adoção da filosofia como disciplina. (SÁ JUNIOR. 2010, p. 153).

Na década de 1990, o processo de tornar obrigatório o ensino de filosofia no Ensino Médio, do ponto de vista legislativo, inicia-se em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96. De acordo com a LDB, os conhecimentos

¹⁹ A Lei 7.044 de 1982 foi revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 2007.

de filosofia deveriam ser integrados aos conteúdos ministrados no Ensino Médio para que os alunos pudessem exercer a cidadania, como apresenta o inciso III, do §1º, do Art. 36: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...) III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Com a adoção da LDB, de 1996, o ensino de filosofia passa a ser indicado, mas ainda não de forma obrigatória, como sublinha Rodrigues: “Pelos determinações da LDBEN 9.394/96, o ensino da Filosofia em nenhum aspecto é proibido, mas, apesar de indicação de sua possibilidade, também não se caracteriza como obrigatório” (RODRIGUES, 2012, p. 72). Apesar de ainda o ensino não ser obrigatório, observa-se o nítido avanço trazido pela LDB em relação à Lei 4.024/61 e à Lei 5.692/71 (FÁVERO et al., 2004, p. 259). No entanto, a partir da leitura do Art. 36 da LDB, verifica-se que o ensino de filosofia (e de sociologia) se estabelece de forma transversal. Como Andrade comenta, no Art. 36, da LDB, a filosofia e a sociologia:

são pensadas pelo legislador tão somente como reflexo dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação, não como diretriz para a estruturação do currículo. Assim, a lei não dá aos conhecimentos de filosofia e sociologia tratamento disciplinar, e por isso mesmo, não é obrigatória (ANDRADE, 2015, p. 16).

O não tratamento disciplinar da filosofia e da sociologia se baseava no pressuposto de que as demais disciplinas das Ciências Humanas continham conteúdos filosóficos e sociológicos. Como observa Andrade: “O argumento mais utilizado como justificativa da ausência das disciplinas era, supostamente à luz da lei, de que todas as disciplinas contêm conteúdos filosóficos e sociológicos, tornando filosofia e sociologia preteríveis enquanto componentes curriculares” (ANDRADE, 2015, p. 16).

Rodrigues sustenta que de acordo com a LDB de 1996, “é possível perceber que a filosofia é contemplada referencialmente apenas como conhecimentos a serem dominados e demonstrados ao final do EM” (RODRIGUES, 2012, p. 76), mas ressalta:

Se a lei educacional maior do país não aponta objetiva e diretamente a obrigatoriedade da presença da Filosofia no currículo, permanecendo sua indicação apenas como “conhecimentos a serem dominados pelo aluno ao final do ensino médio”, sua oferta será, portanto, decorrente da vontade expressa dos gestores da escola, a qual poderá ou não ofertá-la no percentual de 25% das disciplinas complementares ao currículo pleno (RODRIGUES, 2012, p. 76)

Assim, apesar dos avanços trazidos pela LDB de 1996, o ensino da filosofia no Ensino Médio não tinha o caráter de obrigatoriedade e sua importância estava relacionada à necessidade de os alunos dominarem seus conteúdos, que poderia se dar

de forma transversal. A proposta relativa ao domínio dos conteúdos de filosofia estabelecida pela LDB está inserida no objetivo mais amplo para o Ensino Médio, como definido pelo Art. 35, da LDB:

Art. 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Logo, a LDB buscou contemplar aspectos mais amplos e significativos para a vida dos jovens em formação, e os conhecimentos da filosofia e da sociologia contribuiriam de forma transversal. Ainda neste momento, a demanda pela presença da filosofia (e da sociologia), como disciplina das Ciências Humanas, e a obrigatoriedade do ensino de seus conhecimentos, nesta etapa conclusiva da Educação Básica, não se apresentavam com uma necessidade a ser incluída no processo legislativo.

Enquanto o processo legislativo caminhava neste período, a produção de livros didáticos promovida pelo Governo Federal, por meio PNLD, conseguia avanços. A universalização da distribuição do livro didático no Ensino Fundamental já tinha iniciado um caminho de retorno, desde 1995, de forma gradativa, que tinha sido comprometida por limitações orçamentárias em 1992, quando houve a restrição de atendimento até a 4ª série do Ensino Fundamental. Ainda em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa no PNLD. Em 1996, são incluídas as disciplinas de ciências e, em 1997, as de geografia e história. Em 1997, o FNDE assume a responsabilidade pela política e execução do PNLD, devido à extinção, em fevereiro deste ano, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Com a ampliação do PNLD, o Ministério de Educação “passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de

alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental público”²⁰.

Acompanhar, mesmo que brevemente, o desenvolvimento do PNLD com a inserção das Ciências Humanas na Educação Básica permite observar que a produção de livros didáticos e os caminhos percorridos pelo Ensino Médio e pelo ensino de filosofia, nesta etapa final da Educação Básica, não são instâncias independentes. As alterações legislativas e as demandas relativas ao papel das Ciências Humanas na formação de jovens, para que possam participar, de forma crítica e reflexiva, na construção de uma sociedade democrática, faz parte de um contexto social que envolve essas instâncias no movimento de transformações culturais e sociopolíticas.

Como se observou, as alterações realizadas rumo à obrigatoriedade do ensino de filosofia faziam parte de uma conjuntura mais ampla de debates que envolveu as DCNEM e o próprio Ensino Médio. Como Sabrina Moehlecke diz em, “O ensino médio e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais: entre recorrências e novas inquietações”, relacionando as mudanças ocorridas no Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais, esse processo de debates teve início pouco tempo antes de 2005, especificamente, em 2003, quando a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC, promoveu consultas e debates sobre o DCNEM, resultando no Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política” (MOEHLECKE, 2012, p. 52). Os resultados desse seminário foram publicados em 2004 e, em 2006, são publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por iniciativa da Secretaria de Educação Básica (SEB). Ao contextualizar o percurso do ensino da filosofia no Brasil e o papel do livro didático, antes da promulgação da Lei 11.684/08, o “Guia de livros didáticos: PNLD 2012-Filosofia” enfatiza que até à obrigatoriedade do ensino de filosofia, trazida pela citada lei, “o caráter transversal dos conteúdos filosóficos excluía, de fato, dois protagonistas essenciais, sem os quais o ensino de filosofia não poderia acontecer e encontrar seu lugar no interior da oferta didática, cada dia mais ampla e complexa, do currículo do ensino médio: o professor e o livro” (BRASIL, 2011, p. 7-8). Neste cenário, “era o professor de outras disciplinas (‘afins’) a desenvolver estes conteúdos transversais; e isso a partir de uma oferta didática não organizada, isto é sem um livro que o auxiliasse neste sentido” (BRASIL, 2011, p. 8).

²⁰ Para um detalhamento completo do histórico do Programa Nacional do Livro Didático ver <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>, fonte da qual foram retiradas as informações apresentadas.

Ainda contextualizando o momento histórico anterior à promulgação da obrigatoriedade do ensino de filosofia trazida pela Lei 11.684/08, ressaltamos o que trazia o “Guia de livros didáticos: PNLD 2012-Filosofia” sobre o ensino de filosofia:

Este ensino de filosofia sem professor e sem livro didático, que, graças ao movimento da comunidade filosófica brasileira e à sensibilidade do poder público, conseguiu reverter-se com o Parecer nº 38/2006, que foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação em 7 de julho de 2006. Com base neste parecer foi aprovada recentemente a Lei 11.684, assinada pela Presidência da República em junho de 2008, que prevê a obrigatoriedade do ensino de filosofia (e sociologia) nos três anos do ensino médio (BRASIL, 2011, p. 8).

Neste cenário de debates e leis buscava-se problematizar o ensino de filosofia do Ensino Médio e a necessidade da reflexão crítica contextualizada associada ao conhecimento histórico-social para os alunos desta etapa final da Educação Básica. Em decorrência desses debates e de todo um percurso histórico e legislativo aqui brevemente apresentado foi promulgada a Lei 11.684, em 2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de filosofia no Ensino Médio. Desse modo, após esta breve conjuntura histórica apresentada até aqui, entendo que a obrigatoriedade do ensino de filosofia no Ensino Médio, trazida pela Lei 11.684, em 2008, foi resultado de um longo processo de debates gestado em um contexto de transformações políticas e socioeconômicas no país, que envolveu mudanças pela quais passou o Ensino Médio.

Apesar de atualmente vivermos um momento de incertezas no que tange à presença da filosofia no Ensino Médio, compreendo a necessidade de entender a conjuntura histórica apresentada neste momento, a fim de buscar contextualizar a contribuição dos livros didáticos de filosofia para a formação crítica e plural dos alunos do Ensino Médio, no que diz respeito à possibilidade de construção de sujeitos para uma sociedade em que o debate fundamentado e consistente se revela como uma demanda necessária para a democracia contemporânea.

De fato, o contexto histórico e a conjuntura aqui apresentados são necessários para que se possa compreender o ambiente educacional, político, social e institucional no qual o livro didático de filosofia está inserido. Ressaltamos que o livro didático é um recurso pedagógico relevante de suporte ao professor em sala de aula, especificamente, em relação à Educação Básica. Em alguns casos, o livro didático é um dos poucos recursos educacionais formalmente estruturados que o professor dispõe em sala de aula. Como o “Guia dos Livros Didáticos PNLD-2015: Filosofia” enfatiza, “Enquanto

suporte ao trabalho docente nos mais diversos contextos e regiões do país, o livro didático torna-se roteiro de trabalho e interlocutor do professor na sua concepção e em suas práticas de ensino de filosofia” (BRASIL, 2015, p. 9). Nesse sentido, o livro didático de filosofia pode contribuir não apenas para a construção do diálogo crítico e reflexivo dos alunos no convívio social, mas auxiliar o exercício docente:

Por meio dele [o livro], o professor dialoga com os especialistas sobre a atividade de docência em Filosofia, sustenta histórica e teoricamente sua atuação em sala de aula, recebe materiais de apoio e textos, encontra alternativas de abordagem dos temas e dos roteiros de cursos (BRASIL, 2015, p. 9).

Compreendo, assim, que mesmo levando em conta suas limitações, o livro didático de filosofia no Ensino Médio pode revelar-se como um recurso pedagógico que possa vir a contribuir para a formação do debate crítico no contexto de uma sociedade plural, democrática e em constante transformação. Como Trindade e Colaboradores afirmam, para que o estudante do Ensino Médio aprofunde o conhecimento de si, do outro e do seu contexto cultural, “(...) o exercício da leitura de textos filosóficos é uma estratégia fundamental. Os textos filosóficos contém o registro daquilo que unicamente se pode chamar, sem nenhum equívoco, ‘filosofia’” (TRINDADE, et. al., 2014, p. 40). Ainda de acordo com Trindade e colaboradores, “Todos os demais usos de adjetivos desse termo – reflexão filosófica, atividade filosófica, prática filosófica etc. –, para que tenham algum sentido, devem ser remetidos a uma tradição do passado ou do presente materializada em algum tipo de registro literário (TRINDADE, et. al., 2014, p. 40).

Percebe-se, assim, a importância do livro didático de filosofia no processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos que possam contribuir para que os jovens, que estão passando pela experiência de conclusão da etapa final da Educação Básica, desenvolvam raciocínios críticos acerca de si, do outro e da sociedade compreendida como uma democracia plural e diversa. Por isso, investigarei como conceitos específicos apresentados nos livros didáticos podem contribuir para que os alunos do Ensino Médio construam argumentos plausíveis e consistentes que sirvam de base para o desenvolvimento de debates críticos sobre temas que afetam os sujeitos, no contexto de uma sociedade plural.

4. OS SENTIDOS DE CULTURA

Meu objetivo, neste capítulo, é compreender como foi construído o conceito de cultura do ponto de vista sócio-histórico, a partir de possíveis sentidos da ideia de cultura: um sentido clássico, um sentido moderno e um sentido pós-moderno. Reconheço o limite de uma classificação e uma nomenclatura que sempre terá consequências reducionistas. Não pretendo estabelecer essas designações de forma absoluta, portanto, mas como um expediente que ajude a entender três grandes linhas ou vertentes de compreensão que sequer chegam a ser independentes. Os três blocos estão entrelaçados, se interpenetram e não pretendem esgotar a possibilidade de compreensão. Lanço mão desse recurso como uma estratégia de análise do livro em questão, como um recurso metodológico mais do que como um construto teórico. Para tanto, na primeira seção, buscarei compreender como alguns pensadores dos séculos XVIII e XIX marcaram esse período histórico com reflexões que se relacionam diretamente com o conceito de cultura, e como tais concepções contribuíram para constituir um sentido clássico de cultura do ponto de vista sócio-histórico. Na segunda seção, empreenderei essa investigação a partir do período histórico que compreende a segunda metade do século XIX até meados do século XX e seu sentido moderno de cultura e na terceira seção, me dedicarei à análise acerca de como o conceito de cultura é compreendido na atualidade, a partir da segunda metade do século XX, o que representa um sentido pós-moderno acerca da cultura.

A partir dessa compreensão sócio-histórica sobre os possíveis sentidos de cultura, espero perceber quais as possíveis relações e articulações conceituais que Sílvio Gallo estabelece, em seu livro didático, acerca da cultura e de suas relações com o ser humano e a sociedade, do ponto de vista filosófico.

4.1 UMA CONCEPÇÃO CLÁSSICA DE CULTURA

A iniciativa de nomear como *clássica* esta concepção não é mera deliberação nossa. Neste caso, estamos exercitando um agrupamento de concepções de cultura que têm uma relativa afinidade, em torno de alguns elementos destacados por John B. Thompson que, como veremos mais adiante, é quem utiliza esta nomenclatura. O ponto de partida é pensar a cultura em sua dimensão sócio-histórica, refletindo sobre como as

transformações sociais foram construindo os sentidos de cultura ao longo do tempo. Pode-se pensar a cultura por diversas linhas de estudo. Da antropologia até a história da arte, passando pela sociologia e a filosofia, os eixos de entendimento acerca da cultura parecem ter uma preocupação geral comum: observar como as relações entre as pessoas e o contexto em que vivem se constituem. Assim, pode-se analisar o conjunto de realizações humanas e as variadas relações entre elas que ocorrem em tempos e espaços definidos, como culturas de povos e de países e/ou investigar a especificidade dos fenômenos culturais e as possíveis relações com seus contextos de desenvolvimento.

Neste capítulo, analisarei como o sentido clássico de cultura foi sendo construído sócio-históricamente. De fato, parece uma obviedade dizer que as transformações sociais constroem os sentidos de cultura ao longo do tempo. Mas o que busco evidenciar neste capítulo é uma compreensão acerca de um sentido específico de cultura que se construiu e marcou os modos de ser e de pensar de uma época. Como John B. Thompson diz, no capítulo dedicado ao desenvolvimento do conceito clássico de cultura, em “Ideologia e Cultura Moderna”²¹, cultura é “um conceito que possui uma longa história própria, e o sentido que ele tem hoje é, em certa medida, um produto dessa história” (THOMPSON, 1995, p. 165). Desse modo, analisarei como este sentido clássico de cultura foi sendo construído, mais especificamente, a partir do século XVIII e XIX, e suas relações como a ideia de civilização.

4.1.1 A razão da cultura e a cultura da razão

Não faria sentido buscar compreender a importância dos pensadores do século XVIII para a concepção clássica de cultura sem considerar a conhecida “revolução copernicana” trazida pelas investigações de Kant, como ele mesmo nomeou²², acerca do

²¹ “Ideologia e Cultura Moderna” de John B. Thompson se inscreve no campo de estudos da Teoria Social Crítica (TCS), de modo que esta obra estaria mais adequada para ser contextualizada no próximo capítulo desta Dissertação, quando analisarei os sentidos da cultura moderna. No entanto, não utilizarei aqui as compreensões de Thompson quanto ao desenvolvimento da cultura do ponto de vista da TCS, mas me servirei de suas esclarecedoras análises sobre a construção dos sentidos da cultura clássica que ele apresenta no capítulo específico desta obra, “O conceito de cultura”.

²² Foi o próprio Kant que aludiu suas análises acerca do conhecimento humano, mais especificamente na Crítica da Razão Pura, à revolução feita por Copérnico. Em vez de girar em torno do objeto, cabia ao sujeito deslocar-se dessa posição e estabelecer uma nova relação com o objeto do conhecimento. Os objetos não deveriam mais regular todo nosso conhecimento acerca deles. Os objetos não deveriam mais regular todo nosso conhecimento acerca deles, mas nós deveríamos ter condições *a priori* de conhecer. “O mesmo aconteceu com os primeiros pensamentos de Copérnico que, depois das coisas não quererem andar muito bem com a explicação do movimento dos corpos celestes admitindo-se que todo o exército

conhecimento humano do ponto de vista de um conhecimento verdadeiro²³ sobre o mundo. Mas por que “revolução copernicana”? Tal qual Copérnico²⁴, que alterou a compreensão do mundo ao deslocar a terra do centro da galáxia e trazer o sol como o principal astro ao redor do qual se movimentam os orbes celestes, Kant deslocou, de uma só vez, a centralidade do objeto e do sujeito, concebidos como fontes exclusivas do conhecimento acerca do mundo. As “luzes” do conhecimento verdadeiro não partiriam mais do objeto nem do sujeito, de forma exclusiva, mas do fenômeno²⁵, que passaria a ser entendido como a relação entre sujeito cognoscente e objeto do conhecimento: o vigor de uma crítica racional pura caminhava na estrada aberta pelo Iluminismo. Seus reflexos na cultura não tardariam a aparecer.

Poucos anos antes da *Crítica da Razão Pura*, escrita em 1787, Kant publicou, em 1784, “*Ideia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita*”, uma obra de grande relevância para a construção cultural do ponto de vista clássico, sentido este que busco compreender. Como Caio Moura observa, em “O advento dos conceitos de cultura e civilização: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito moderno”, Kant traz uma nova compreensão acerca de civilização e cultura, na referida obra. Até meados do século XVIII, as palavras civilização e cultura eram inteiramente desconhecidas (MOURA, 2009), de modo que a relação entre civilização e cultura não era problematizada. Em oposição ao selvagem ou bárbaro utilizava-se, na Europa, o

de astros girava em torno do espectador, tentou ver se não seria mais bem-sucedido se deixasse o espectador mover-se e, em contrapartida, os astros em repouso (...) pode-se então tentar algo similar no que diz respeito à intuição dos objetos”. (KANT, 1999, p. 39). Para aprofundamento acerca da “revolução copernicana”, ver as próprias obras que compõem a trilogia crítica kantiana, mais especificamente, a *Crítica da Razão Pura*. Além disso, há vasta bibliografia disponível sobre Kant, dentre as quais, “Kant’s transcendental idealism”, de Henry Allison, “Kant” de Paul Guyer e “Immanuel Kant” de Otfried Höffe, entre outras.

²³ A ideia de que haveria um conhecimento verdadeiro sobre o mundo já acompanha a filosofia e as diversas escolas de pensamento há séculos. Seja pelo ceticismo, seja pelo dogmatismo, seja pelo idealismo, seja pelo realismo, esta questão envolve outras compreensões como, por exemplo, o que é realidade, o que é conhecer, o que é verdade, entre outras questões não menos importantes. Como refletir sobre esses princípios extrapolaria por demais os objetivos e limites desta Dissertação, observo que a questão do conhecimento sobre o mundo representava, no período histórico analisado, uma das principais preocupações dos pensadores da época, pois dela derivaram diversas outras reflexões fundamentais, como a que irei tratar mais detidamente, que é a construção do conceito de cultura.

²⁴ Em 1543, o astrônomo Nicolau Copérnico publica *De revolutionibus orbium coelestium* comprovando que o Sol estava no centro do sistema de planetas que formava a galáxia, e não a Terra, como se acreditava até então.

²⁵ Em “Introdução à Fundamentação da Metafísica dos Costumes, de I. Kant”, José Henrique Silveira de Brito esclarece que ao investigar a estrutura transcendental do sujeito do conhecimento, na *Crítica da Razão Pura*, “Kant verifica que a realidade, as sensações, é dada ao sujeito no espaço e no tempo, forma a priori da sensibilidade, faculdade pela qual os objetos nos são dados. A esta síntese entre sensação e formas a priori da sensibilidade dá-lhe o nome de fenômeno”. Logo, o que nos é dado a conhecer são os fenômenos e não a coisa em si (*Ding an sich*), o *noumenon* incongnoscível. (BRITO, 1994, p. 21).

termo *civilidade*, que estabelecia padrões de conduta sobre o corpo e as aparências, mas Kant “nos apresenta uma nova forma de ver a questão” (MOURA, 2009, p. 159). A passagem que Moura faz referência da obra em questão é a seguinte²⁶:

Somos altamente cultivados no domínio da arte e da ciência. Somos civilizados ao ponto de termos sido fatigados para aquilo que é da urbanidade e da decência de toda ordem. Mas quanto a considerar-nos como já moralizados, é preciso ainda muito para isso. Pois a ordem da moralidade pertence ainda à cultura (*Cultur*) (sic): por outro lado, a aplicação daquela ideia, que redundava apenas em uma aparência de moralidade na honra e na decência exterior, constitui simplesmente a civilização (*Civilisirung*) (KANT, 1990, p. 82, apud MOURA, 2009, p. 159).

Moura ressalta que Kant traz uma nova compreensão sobre o significado do conceito de cultura, distinto do entendimento corrente na época. A realeza francesa tinha se apropriado do conceito de civilidade como polidez e bons costumes e esta forma de pensar e de agir disseminou-se como padrão de conduta a ser seguido. A nobreza e aristocracia prussiana de Frederico II passaram a seguir este padrão e assumir o francês como “língua dos deuses”, dotada de “elegância e fineza” diante do próprio alemão como “língua verborrágica” utilizada “senão para fazer guerra” ou para se dirigir aos animais, nas próprias palavras de Frederico II (MOURA, 2009, p. 159). Entretanto, Kant enfatizava que a cultura, compreendida como polidez aparente, representava, na verdade, mera moralidade exterior. Por isso, a moralidade não deveria ser definida pelas aparências, mas pela dimensão interior do sujeito. As realizações do espírito seriam as responsáveis pela constituição das ações morais que se exteriorizariam no espaço social. O conceito de cultura é utilizado por Kant, segundo Moura, no sentido de cultivo interno de valores em vez de mera ostentação aparente de bons costumes, indo frontalmente de encontro aos ideais sustentados pela nobreza francesa de cultura e de civilização, esta como progresso material, aquela como decência e decoro.

Portanto, o que se via na época, eram transformações valorativas acerca do conceito de cultura. Sentidos por vezes antagônicos estavam a construir uma nova

²⁶ Esta passagem é citada por Moura a partir da tradução francesa KANT, E. 1990. *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*. 1990. In: E. KANT, *Opuscules sur l'histoire*. Paris, Flammarion, p. 69-89. Decidi manter a citação de Moura, mas cito a tradução portuguesa de Artur Mourão da mesma obra, a título de comparação: “Somos civilizados, até ao excesso, em toda a classe de maneiras e na respeitabilidade sociais. Mas falta ainda muito para nos considerarmos já moralizados. De facto, a ideia da moralidade faz ainda parte da cultura; mas o uso de tal ideia, que se restringe apenas aos costumes no amor matrimonial e na decência externa, constitui simplesmente a civilização” (KANT, s/d, p. 14).

compreensão sobre a cultura, na Europa, naquele momento. Sentidos esses que marcariam a sociedade setecentista e oitocentista, mas deixariam vestígios e influenciariam nossas atuais compreensões sobre cultura. Desse modo, Thompson esclarece, ao investigar como se constituiu a formação histórica e social do conceito de cultura, que é possível pensá-la a partir de quatro sentidos básicos: i) a própria concepção de filósofos e historiadores alemães dos séculos XVIII e XIX, que construiu as primeiras discussões sobre cultura; ii) a *concepção descritiva* de cultura; iii) a *concepção simbólica* de cultura; iv) a *concepção estrutural* de cultura (THOMPSON, 1995) (grifos do autor)²⁷. As primeiras discussões sobre cultura desenvolvidas nos séculos XVIII e XIX representam o que Thompson nomeia como concepção clássica de cultura: “Nessas discussões, o termo ‘cultura’ era, geralmente, usado para se referir a um processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual, um processo que diferia, sobre certos aspectos, do de ‘civilização’” (THOMPSON, 1995, p. 166). Thompson afirma que o termo civilização utilizado na França e na Alemanha, durante os séculos XVIII e XIX, descrevia o processo progressivo de desenvolvimento humano, do ponto de vista do refinamento e da ordem, por oposição à barbárie e selvageria. Pela cultura, o ser humano se tornaria “culto” ou “civilizado”. Mas, na Alemanha, civilização e cultura assumiram sentidos opostos; a primeira tinha “uma conotação negativa” e a segunda “positiva”. Como observa Thompson “A palavra ‘*Zivilisation*’ foi associada com polidez e refinamento das maneiras, enquanto ‘*Kultur*’ era usada mais para se referir a produtos intelectuais, artísticos e espirituais no quais se expressavam a individualidade e a criatividade das pessoas” (THOMPSON, 1995, p. 168). Ora, é a esta distinção que Kant se refere quando diferencia civilização, como polidez aparente, e cultura como uma dimensão produzida pelas determinações internas do ser humano do ponto de vista da moralidade. De fato, Kant estabelece uma visão distinta da cultura entendida como uma dimensão exterior de aparências, que servem apenas a regras de polidez e bons

²⁷ Segundo Thompson, as concepções *descritiva* e *simbólica* representam as concepções antropológicas de cultura que surgiram com o aparecimento da disciplina Antropologia no fim do século XIX, concepções das quais Thompson distingue e nomeia exatamente como *descritiva* e *simbólica*. A concepção *estrutural* busca dar conta da insuficiência da concepção simbólica da cultura elaborada pelo antropólogo Clifford Geertz, em “A interpretação das culturas”, como observa Thompson. Enquanto a concepção *descritiva* compreende o conjunto de hábitos, crenças e costumes de uma sociedade específica ou período histórico, a concepção *simbólica* busca interpretar os símbolos e a ação simbólica que constituem os fenômenos culturais, concepção que, segundo Thompson, seria apropriada para desenvolver uma abordagem construtiva dos estudos dos fenômenos culturais. Tal concepção, seguida por Geertz, não levaria em consideração, segundo Thompson, a relações sociais estruturais nas quais os símbolos estão inseridos, como as relações de poder, por exemplo. Para dar conta dessa insuficiência, Thompson desenvolveu sua concepção *estrutural* (THOMPSON, 1995).

costumes. Tal diferenciação marca duas compreensões e apropriações acerca da cultura. Enquanto a nobreza e aristocracia francesa nutria uma visão de civilização que se apresentava no âmbito da cultura como bons modos e polidez, como forma de oposição à barbárie, visão apropriada também pelas classes superiores alemãs, filósofos e historiadores alemães sustentavam a ideia de cultura como *Kultur*, como construção interna do espírito humano.

Como já observei, essas visões antagônicas marcaram o desenvolvimento do conceito de cultura na Europa. Baseado nos estudos de Norbert Elias, apresentados em “*The Civilizing Process*”, de 1978, Thompson diz que a *intelligentsia* alemã zombava das classes superiores, a corte nobiliárquica e expoentes da burguesia alemã, que imitavam o refinamento dos franceses. Tal refinamento estava apoiado na visão francesa acerca da cultura entendida como civilização, tal qual Voltaire e Diderot defendiam. Thompson ressalta que surgiu uma “polêmica contra as classes superiores”, polêmica que “era expressa em termos do contraste entre *Kultur* e *Zivilisation*” (THOMPSON, 1995, p. 168) e ilustra esta polêmica com uma passagem de Kant, quando o filósofo ressalta que tornamo-nos civilizados por meio de requintes e refinamentos pessoais, mas tornamo-nos cultos por meio das artes e das ciências.

O que este movimento produziu? Como a *intelligentsia* alemã foi excluída da vida na corte, como observa Thompson, devido à sua visão antagônica acerca da cultura, ela “buscou sua realização e encontrou seu orgulho em outro lugar, no campo da academia, da ciência, da filosofia, da arte, isto é, no campo da *Kultur*” (THOMPSON, 1995, p. 168). Nesta mesma linha de compreensão, Caio Moura, buscando também compreender as transformações pelas quais passou a construção do conceito de cultura, reflete sobre esta “oposição de valores”. Moura observa que *Kultur*, “palavra que surge na segunda metade do século XVIII entre os alemães” (MOURA, 2009, p. 160), por oposição à ideia de civilização defendida pelos franceses e ingleses, “integra um domínio pertencente às realizações do espírito, por meio do qual o homem se reconhece como sujeito moral”, e que apesar de Kant não ser o primeiro nem o único pensador alemão que se opôs à ideia de civilização, o filósofo “demarca um limite entre *Cultur* e civilidade e sela, por assim dizer, uma oposição que há muito vinha se firmando entre os alemães, mais precisamente desde que uma geração de poetas, escritores e filósofos começou, em meados do século XVIII, a por abaixo alguns dos valores do seu tempo” (MOURA, 2009, p. 160).

A geração de poetas, escritores e filósofos a que Moura se refere é a geração que ficou conhecida como *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto).²⁸ Goethe, Lessing, Moritz, Herder, Schiller entre outros, afirmam a língua alemã e abandonam o francês e o latim. A afirmação dos valores nacionais diante das influências estrangeiras será uma marca desta época. Um aspecto importante a ser ressaltado é que o campo escolhido por esta *intelligentsia* alemã foi exatamente a *Kultur*, como forma de exercer um antagonismo diante dos valores que fizeram com que esses poetas, historiadores, escritores e poetas fossem excluídos da vida na corte, naquele momento. Este campo da *Kultur*, observa Moura, constrói um espaço e um tempo²⁹ de afirmação de valores para os pensadores e artistas alemães “uma espécie de refúgio existencial onde poderia afirmar seus valores, recuperar sua autoestima, e obter, assim, a legitimação de sua condição social” (MOURA, 2009, p. 161). Neste momento, os pensamentos de Rousseau, uma filosofia voltada ao vigor da natureza pura e corrompida pelo homem, fornecem “fermento intelectual para que toda uma atitude contrária às principais linhas do programa da Filosofia das Luzes pudesse ganhar corpo, volume e consistência” (MOURA, 2009, p. 161). A necessidade de reconciliação com este elo perdido, juntamente com a ideia de uma “vertente nacionalista liderada por Herder”, servirá, de acordo com Moura, para a afirmação do povo e da cultura alemã diante dos franceses. “Era preciso reatar o elo perdido de uma unidade espiritual há muito esquecida, recuperá-la e dar-lhe uma nova grandeza e dignidade” (MOURA, 2009, p. 162). Herder irá resgatar as raízes medievais germânicas para afirmar uma identidade alemã forte e vigorosa, que deveria se consolidar diante do classicismo francês.

Como se observa, a cultura passou a ser uma dimensão de afirmação da identidade. As ideias iluministas começam a perder força diante do ímpeto da

²⁸ *Sturm und Drang* foi “um movimento surgido na década de 70, do século XVIII, em reação ao conjunto de valores, convenções sociais e princípios literários vigentes na época que, sob a ótica de uma nova geração de poetas e escritores, representavam um obstáculo à expansão do gênio criativo do homem ou de tudo mais que fosse relacionado à expressão de sua interioridade individual” (MOURA, 2009, p. 160)

²⁹ Nesta pesquisa, ao me referir à ideia de espaço-tempo busco apenas localizar os acontecimentos próprios da cultura, em tempo e lugar definidos, de modo que a cultura seja entendida a partir dos modos de pensar e de agir que se estabelecem por meio de relações humanas que ocorrem no espaço social e no curso do tempo em que acontecem. Logo, ao analisar um acontecimento cultural, deve-se levar em consideração o caráter relacional entre o tempo (histórico-social) e o espaço (ambiente) em que ocorreu ou ocorre o acontecimento, evitando análises parciais e segmentadas que podem compreender a cultura de forma fragmentária. Com efeito, trabalhar na área da Educação com esta noção não é novidade. Ver, por exemplo, “Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural” de Elizabeth Macedo, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200007 e “Integração dos elementos do tempo/espaço e aprendizagem no cotidiano da sala de aula” de Evelise Maria Labaut Portilho e Liliamar Hoça, disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=4300&dd99=view&dd98=pb>.

tempestade trazida pelos filósofos e poetas alemães pré-românticos. A ideia de progresso moral fundada na razão começa a se esvanecer diante da potência da arte e da construção de uma identidade baseada na ideia de uma cultura forte e singular. Não se busca mais uma iluminação da humanidade baseada na razão, mas uma construção singular do indivíduo que se distingue e se diferencia como um sujeito particular. A cultura de uma razão universal perde espaço para uma cultura de identidade individual. Estamos em plena tempestade artística e intelectual que trará a ideia de *Bildung* para o âmbito da cultura.

4.1.2 A construção do sujeito na cultura como experiência vivida

O sujeito transcendental que tinha as condições a priori de processar o conhecimento dá lugar ao indivíduo que elabora, a partir de suas próprias experiências vividas, sua autoconstrução³⁰. O jovem Werther³¹ sofre devido às imposições da corte que não condiziam como sua forma de ser e de pensar e vai ao encontro da natureza. Mas nesta caminhada rumo ao mundo natural, Werther não vai sozinho. Ele leva os cantos de seu Homero para criar um refúgio nas montanhas, distante dos palácios da corte, mas com a presença marcante da *Kultur*. Como lembra Moura:

(...) o indivíduo abandona o universo da convenção social para buscar abrigo em um espaço propício ao seu desenvolvimento interior; a natureza não mais constitui um refúgio do espírito, ela agora é sucedida pelo mundo da *Kultur*, este horizonte singular onde o homem doravante poderá projetar o seu ser interior para com isto ver a sua própria individualidade constituída e afirmada como princípio e valor (MOURA, 1995, p. 166).

A cultura será o espaço e o tempo de construção dessas experiências vividas. O ser humano vai seguir sua experiência e produzir verdades sobre sua própria experiência não precisaria mais voltar-se para dentro de si buscando os fundamentos últimos de suas

³⁰ Não tenho intenção em nenhum momento de relativizar a marcante importância do pensamento de Kant, no sentido de suas reflexões estarem datadas ou válidas apenas a certos momentos históricos. Minha intenção é apenas localizar a atuação de seu pensamento de forma mais específica nos períodos ora estudados, a partir da temática investigada. Como Manuel Tavares e Mario Ferro consideraram, em “Análise da obra “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”, especificamente no capítulo “Kant, pensador da modernidade”, “Os segredos, as virtudes e as limitações da época moderna estão já contidos na obra kantiana. De certo modo, todo o pensamento ocidental dos quatro últimos séculos aparece simplificado, com rigor, devido ao seu gênio” (FERRO, TAVARES, 1995, p. 18).

³¹ “Os Sofrimentos do Jovem Werther”, romance epistolar de Goethe, e “Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister” fazem parte dos *Bildungsroman*, os romances de formação. Tanto em uma obra como em outra, há o sentido de aprendizado, de formação humana que se constrói por meio do desenvolvimento moral, estético, físico, psicológico, social e político do indivíduo.

ações, para que tais ações servissem de modelo para toda a humanidade, tal como Kant prescrevia em seu imperativo categórico. A formação individual depende mais da construção decorrente da *Kultur*, do que de uma investigação metafísica sobre os limites e possibilidades da razão. A vivência da *Kultur*, em suas mais variadas formas, prepara o terreno para um novo momento. “É justamente na medida em que a *Kultur* se consolida como experiência vivida que se assiste ao surgimento daquilo que os alemães chamariam de *Bildung* (formação)” (MOURA, 2009, p. 166). São vivências representativas de práticas que se relacionam no mundo da vida. Nesse sentido, *Bildung* não é considerada uma mera sucessão conceitual de *Kultur*, mas a porta de acesso, o processo de formação necessário para ingresso no mundo da *Kultur*, como enfatiza Moura. Estamos caminhando rumo ao final do século XVIII e iniciando o século XIX, tendo a consolidação do ideal de formação por meio da cultura e a cultura como espaço e tempo de formação.

Este novo sentido de cultura que emergia no final do século XVIII e início do XIX, segundo Thompson, é considerada a **concepção clássica de cultura**, entendida como “processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna” (THOMPSON, 1995, p. 170). Nas primeiras décadas do século XIX, após se consolidar a relação entre *Kultur* e *Bildung*, o *Bildungsroman*, o romance de formação, passa a marcar a individualidade moderna, como atesta Moura. Nessas obras, é apresentado “o conjunto de experiências e situações que conduzirão, ao fim de uma jornada de autoaprendizado, o indivíduo a si mesmo” (MOURA, 2009, p. 166). A *Bildung* se afasta no plano simbólico e avança para o mundo da vida e “consuma aquilo que era até então uma promessa ou uma tarefa realizada pela metade. O florescimento da individualidade não se depara mais com os mesmos obstáculos de outrora” (MOURA, 2009, p. 166). O homem, o indivíduo “agora possui a certeza e a segurança de chegar a si mesmo, unicamente por intermédio de seus próprios esforços, sem se deparar com entraves de ordem social que representem uma ameaça ao seu desenvolvimento interior” (MOURA, 2009, p. 166). Permanece aceso o ideal de progresso do Iluminismo, mas agora não se restringe a pequenos grupos nobiliárquicos. Os cantos de Homero não mais seriam utilizados para confortar as dores do jovem Werther nas montanhas, mas a *Bildung*, como processo de formação humana, passa a abrir a porta da *Kultur* que se manifesta nos centros urbanos e não mais em

refúgios. A vida exterior passa a ser reflexo da vida interior dos indivíduos no âmbito da cultura. Como Moura destaca, há um ponto de entrelaçamento entre *Kultur* e civilização:

Ambas nascem da necessidade do sujeito de externar sua humanidade em algo que ele possa, sem quaisquer impedimentos, exprimir sua natureza de modo pleno. Por esse motivo, a ideia de civilização, a despeito de seu forte conteúdo subjetivo, jamais poderia nascer em meio ao século XVII no esteio do sujeito cartesiano, nem mesmo nas décadas que imediatamente se seguiram ao seu nascimento (MOURA, 2009, p. 171).

A *externalização* da humanidade do sujeito é uma necessidade e não uma imposição heterônoma. Assim, o exercício da autonomia do sujeito que se compreende como alguém que pode autodeterminar-se não está associado apenas à ideia de se considerar como um sujeito de conhecimento, mas também como um sujeito estético e moral. Este movimento estético e moral de *externalização* da humanidade também é compreendido como uma exteriorização que deve ser concretizada, de modo que tal necessidade tem no plano da cultura e da civilização o espaço-tempo de sua manifestação. O sujeito “tem necessidade de que a imagem que faz de si mesmo se desdobre para fora e se materialize em um plano exterior, que constitui o firmamento para a consolidação definitiva de sua própria identidade” (MOURA, 2009, p. 171). O homem projeta sua autoimagem em um “substrato fictício, doravante chamado de ‘civilização’ e ‘cultura’”, de modo que a cultura e a civilização tornam-se “o prolongamento de um sujeito que encontra na exteriorização de si mesmo a possibilidade de alcançar a plenitude de sua manifestação” (MOURA, 2009, p. 171). Assim, observa-se que a cultura passa a ter uma importância distinta, do que um sentido superficial de polidez aparente, como Kant criticava. Agora, a cultura, como observado por Kant, não deveria ser uma mera dimensão exterior de aparências, que serviria apenas a regras de polidez e bons costumes.

Agora, a cultura não mais eleva o homem para além de si mesmo; é o próprio homem, como sujeito, que é elevado para além de todas as coisas, constituindo o núcleo de gravidade, a partir do qual tudo se organiza, incluindo aí a natureza, a história e a arte (...) Nessa inversão de perspectivas, “cultura” e “civilização” não apenas assumem a forma de uma fundação do sujeito. Elas figuram como uma espécie de espelho que devolve ao homem a sua imagem para fundi-la no regozijo de sua própria representação (MOURA, 2009, p. 172).

No entanto, esta concepção clássica de cultura, que cultiva as qualidades e valores mais elevados do indivíduo, em um sentido de progresso ainda iluminista,

representa sua própria limitação, como explicita Thompson. Mesmo com todo ímpeto da experiência vivida, a tempestade que trazia o desenvolvimento completo do indivíduo, do ponto de vista estético, político, social físico, psicológico e moral, perdia suas forças. O forte vínculo com os valores inerentes à autoafirmação e à autoimagem da *intelligentsia* alemã e a ideia de privilégio de alguns trabalhos em relação a outros, para que os indivíduos se tornassem cultos, são aspectos que, associados à crença do progresso iluminista, limitarão esta concepção de cultura. “O conceito de cultura não poderia carregar o peso desses pressupostos por muito tempo”, como Thompson vaticina. A mudança decisiva, observa Thompson, ocorre no fim do século XIX “com a incorporação do conceito de cultura à nova disciplina emergente – a antropologia (...) O estudo da cultura estava agora menos ligado ao enobrecimento da mente e do espírito no coração da Europa e mais ligado à elucidação dos costumes, práticas e crenças de *outras* sociedades que não as europeias” (THOMPSON, 1995, p. 170).

Esta mudança decisiva sublinhada por Thompson estará diretamente relacionada à passagem do sentido clássico de cultura para a cultura dos modernos, como veremos no próximo capítulo, quando analisaremos a concepção moderna de cultura. Mas antes, devemos analisar as condições de possibilidade para que esta passagem de um sentido clássico para um sentido moderno de cultura ocorresse. Essas condições serão investigadas agora, no próximo subcapítulo, que destaca uma mudança significativa que ocorreu em relação ao conceito de cultura.

4.1.3 Mudança radical no conceito de cultura

A mudança radical que o conceito de cultura sofreu foi ressaltada por Bernard Valade, em “Tratado de Sociologia”, especificamente, em relação à seguinte transformação ocorrida na segunda metade do século XVIII: a afirmação de um conceito de cultura radicalmente diferente da ideia de formação do espírito. Tal conceito totalmente distinto de cultura, enquanto formação do espírito, foi sustentado pelo historiador-etnólogo alemão Gustav Klemm (VALADE, 1995, p. 497). Além de Valade, Thompson observa que houve mudanças significativas em relação ao conceito de cultura neste período e seus reflexos continuaram em momentos posteriores, durante o século XIX e início do século XX. Thompson também resalta os trabalhos de Klemm, autor que “buscou oferecer uma abordagem ampla e sistemática do ‘desenvolvimento

gradual da espécie humana’, através do exame dos costumes, habilidade, artes, ferramentas, armas, práticas religiosas e assim por diante, de povos e tribos em todo o mundo” (THOMPSON, 1995, p. 171). Mas em que consiste este novo conceito de cultura, radicalmente distinto da ideia de formação do espírito?

Como vimos, Thompson esclarece que os valores da concepção clássica de cultura representaram sua própria limitação. De acordo com Thompson, a ideia de cultura não poderia mais carregar a crença no progresso associado ao Iluminismo europeu. O conceito de cultura foi subtraído de algumas conotações etnocêntricas e adaptado às tarefas da descrição etnográfica (THOMPSON, 1995, p. 170). A mudança decisiva para que houvesse esta passagem para outro sentido de cultura foi motivada pelo surgimento, no fim do século XIX, de uma nova disciplina emergente, a antropologia. Todavia, movimentos anteriores a este surgimento são identificados nos trabalhos de história da cultura produzidos por Herder. Diante do etnocentrismo das histórias universais da época, Herder³² caminha em um sentido não universalista, procurando as particularidades, as singularidades e define um novo sentido de cultura. Como destaca Thompson “Herder preferiu falar em ‘culturas’ no plural, chamando a atenção para as características particulares dos diferentes grupos, nações e períodos. Este novo sentido de ‘cultura’, foi subseqüentemente adotado e elaborado, no século XIX, por Gustav Klemm, E. B. Tylor e outros (...)” (THOMPSON, 1995, p. 169). O sentido de uma cultura plural que olha para as especificidades dos indivíduos será contextualizado nos trabalhos etnográficos de Klemm e, posteriormente, de Tylor, trabalhos esses que estimularão o desenvolvimento da antropologia. Esta é a mudança radical do conceito de cultura, que era considerada como desenvolvimento do espírito. Estava surgindo um **conceito descritivo de cultura**.

Como se pode observar, a mudança de um sentido clássico de cultura, como formação do espírito, para um sentido moderno de cultura, começará a ocorrer durante o próprio período sócio-histórico considerado como clássico. Com efeito, não apenas este novo conceito descritivo de cultura estava surgindo. Não se pode considerar, do ponto de vista sócio-histórico, que a sociedade se constitui e se transforma como partes delimitadas e estanques, sem que haja comunicações e atravessamentos entre conceitos,

³² De acordo com Bernard Valade, em “Tratado de Sociologia”, Herder protestava “contra o universalismo das Luzes e, retroativamente, contra o universalismo romano” (VALADE, B. In: BOUDON, R. “Tratado de Sociologia”. Editora Zahar, 1995, p. 493).

formas de pensar e de ser, que estão inter-relacionadas. Por isso, Thompson esclarece que além do conceito descritivo de cultura, a concepção simbólica também estava presente no período do surgimento da antropologia, no final do século XIX³³. A concepção descritiva buscava dar conta do conjunto de hábitos, crenças e costumes de uma sociedade específica ou período histórico. Assim, a ideia de cultura concebida por Herder, que será adotada por Klemm e, na sequência, pelos estudos antropológicos do século XIX, caminha no sentido de uma cultura descritiva, como destaca Thompson. A atmosfera intelectual do período é ressaltada por Thompson como condição de possibilidade para que surja este novo conceito cultura. Tal conceito é entendido como: “a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (THOMPSON, 1995, p. 173). Essa concepção de cultura traz perspectivas importantes para a época, como uma busca pela pluralidade, no sentido definido por Herder, e a contraposição ao sentido universalista de cultura.

Nesta mesma linha de raciocínio, Valade tece análises importantes sobre a construção da dimensão antropológica do conceito de cultura e reconhece que, diante da concepção vigente na época, os estudos de Herder permitiram um sentido distinto de cultura, que apelava pela “vida cultural”:

Vemos, portanto, a cultura – definida como o conhecimento vivo e íntimo de todas as coisas – contraposta a um conjunto esclerosado de erudição livresca que faz com que a sociedade resvale para a vertente do artifício, e a civilização oscile no sentido da exterioridade. A cultura não está consumada, e sim em vias de formação; ela é interioridade, apropriação subjetiva de uma série de conteúdos, livre interpretação dos conhecimentos adquiridos; projeta a reconciliação, no seio de uma comunidade autêntica, do espírito subjetivo e de suas realizações sociais. (VALADE, 1995, p. 494).

Assim, como Valade observa³⁴, o conceito de cultura herderiano não buscava a “linguagem universal do Iluminismo”, pois acentuava as particularidades (VALADE,

³³ Não tratarei neste momento de analisar a concepção simbólica de cultura, visto que esta será abordada posteriormente, ao estudar como Geertz entende a cultura do ponto de vista simbólico.

³⁴ Essa citação esclarecedora de Valade faz eco ao que já apresentamos no capítulo anterior desta Dissertação em relação à ideia de cultura como formação ligada necessariamente ao mundo da vida. Faço essa marcação para que não se tenha a impressão que procuro confrontar críticas a determinadas considerações de cultura desenvolvidas por alguns pensadores imprescindíveis para a construção do sentido de cultura, desde o século XVIII, como estou buscando contextualizar nesta Dissertação. Quando trago as considerações de filósofos, antropólogos e demais pensadores no decorrer desta Dissertação busco compreender, de forma mais abrangente possível, dentro dos limites e objetivos deste trabalho,

1995, p. 494). São as particularidades dos indivíduos e não propriamente as concepções universalistas do Iluminismo que estarão na base da concepção de cultura de Herder. Como se sabe, os escritos sobre a história da cultura desenvolvidos por Herder são produzidos durante a segunda metade do século XVIII, período em que Valade também ressalta como um momento de mudança em relação à concepção de cultura vigente. De acordo com Valade, data da segunda metade do século XVIII “a afirmação de uma ideia de cultura radicalmente distinta da “educação do espírito”, cujo programa fora antes traçado por Hobbes” (VALADE, B. 1995, p. 497) (aspas do autor). Esta concepção nova acerca da cultura é:

bastante próxima da que se insere da história geral da cultura humana (*Allgemeine Kulturgeschichte der Menschheit*), publicada pelo historiador-etnólogo Gustav Friedrich Klemm entre 1843 e 1852. Ora, este constitui, juntamente com Theodor Waitz e Adolf Bastian, uma das fontes da *Primitive Culture* (1871) de Edmund B. Taylor, a que é tradicionalmente atribuída a constituição como conceito científico do conceito de cultura (VALADE, B. 1995, p. 497).

Nesta passagem de Valade, destaco duas importantes informações. A primeira é que a concepção de cultura desenvolvida por Herder está inserida em um momento histórico e social que privilegia uma ideia de cultura “radicalmente distinta” da “educação do espírito”, tão cara à ideia de *Bildung*. Outro ponto importante é que este momento em que se desenvolvem os estudos de história cultural por Herder representa a base para os escritos de história da cultura humana. De um sentido etnocêntrico, a cultura passa a ser compreendida a partir de um ponto de vista etnológico. Assim, apesar de a ideia de antropologia cultural só ter sido desenvolvida muito tempo após os escritos de Klemm³⁵, Valade considera que já é possível vislumbrá-la nos escritos do etnólogo alemão, em que a “cultura já abrange os costumes, a informação, o artesanato, os fatos da vida privada e pública em tempo de paz e de guerra, a religião, a ciência e a arte” (VALADE, B. 1995, p. 498). Esses estudos etnográficos, como destaca Thompson, estão inseridos na concepção descritiva da cultura: “A concepção descritiva de cultura pode ser rastreada nos escritos dos historiadores culturais do século XIX interessados na descrição etnográfica de sociedades não europeias. Entre os mais

como o conceito de cultura foi sendo e continua sendo construído em nossa sociedade, e não necessariamente estabelecer um confronto de ideias diferentes sobre o mesmo tema, com o objetivo de ressaltar qual seria a melhor concepção de cultura.

³⁵ Como esclarece Valade: “A *International Encyclopedia of the Social Sciences*, pela pena de Milton Singer, constituiu o ponto de partida da antropologia cultural. É possível detectá-lo também em Klemm”. A *International Encyclopedia of the Social Sciences* foi primeiramente publicada em 1968.

importante deles estava Gustav Klemm” (THOMPSON, 1995, p. 171). Mas não apenas Klemm, mas Tylor também está inserido nesta visão descritiva etnográfica de cultura. Ao comentar a definição de cultura elaborada por Tylor em *Primitive Culture*, Thompson assevera que “A definição de Tylor contém os elementos-chave da concepção descritiva de cultura”. Esta definição considera que a cultura “pode ser vista como o conjunto inter-relacionado de crenças, costumes, formas de conhecimento, arte, etc., que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade particular e que pode ser estudados cientificamente”. (THOMPSON, 1995, p. 171-172). A concepção científica de cultura desenvolvida por Tylor compreende que as particularidades formam um “todo complexo”. Cada sociedade é caracterizada por esses “todos complexos” que a torna distinta de outros lugares e épocas. A partir dessa concepção descritiva de cultura, para que fosse possível estudar e entender essa complexidade cultural seria necessário “dissecar esses todos em suas partes componentes e classificá-los e compará-los de uma maneira sistemática” (THOMPSON, 1995, p. 172). Thompson se refere a essa concepção descritiva de cultura, assim, como uma cientificação do conceito de cultura (THOMPSON, 1995, p. 172).

Portanto, como já tinha observado Valade, neste momento temos uma mudança radical em relação ao conceito de cultura. Ao refletir também sobre este momento Thompson enfatiza a passagem da concepção clássica de cultura para a concepção descritiva, concepção esta mais alinhada com os tempos modernos em que o caráter científico de análise cultural influenciará o surgimento da antropologia.

Ao passo que a primitiva concepção clássica da cultura era uma noção humanística ligada ao cultivo das faculdades humanas através de trabalhos acadêmicos e de arte, a concepção descritiva, da forma como emergiu dos escritos de Tylor e de outros, era vista com a viga-mestra de uma disciplina científica emergente que se preocupava com a análise, classificação e comparação dos elementos constitutivos das diferentes culturas. (THOMPSON, 1995, p. 172).

No entanto, apesar deste caráter cientificista, a ideia de progresso iluminista não desapareceu do horizonte da cultura, sendo inscrita como um “referencial evolucionista” presente nos trabalhos de Tylor, como observa Thompson. “O caráter científico e evolucionista da obra de Tylor era consistente com a atmosfera intelectual geral do fim do século XIX” (THOMPSON, 1995, p. 172). A atmosfera intelectual a que Thompson se refere era permeada pelos “métodos das ciências positivas”. De fato, o Positivismo de

Comte já marcava a produção científica da época e a própria ideia de cultura se constituía neste cenário. Apesar de Thompson afirmar que após Tylor os escritos antropológicos moderaram as ênfases positivistas, como nos escritos de Malinowski, de 1930 e 1940, fazendo surgir um sentido funcionalista em relação à abordagem cultura, o sentido evolucionista e cientificista era a marca do período, a ponto de Thompson afirmar que apesar das distintas ênfases entre Tylor e Malinowski, por exemplo, entre outros autores, os escritos antropológicos partilhavam uma visão comum de cultura e de tarefas relacionadas ao estudo dos fenômenos culturais.

Ressalto que até agora observamos que a concepção descritiva de cultura iniciada por Klemm e passada a Tylor foi influenciada pela concepção herderiana de cultura. O contexto intelectual do fim do século XIX, que proporcionou o desenvolvimento da concepção descritiva da cultura, não respirava apenas os ares positivistas, mas o evolucionismo. Naquele momento, os métodos das ciências positivas “estavam sendo adaptados a novos campos de pesquisa e quando o impacto das ideias de Darwin era geral”. (THOMPSON, 1995, p. 172-173). Veremos que este cenário será alterado pelos estudos antropológicos, principalmente, os estudos de Clifford Geertz e sua concepção simbólica de cultura, a partir dos estudos de Max Weber. Para tanto, devo antes observar como o homem moderno vivia propriamente a cultura da época, que caminhava ao lado dos estudos antropológicos que buscavam descrever o que acontecia no campo da cultura. Neste capítulo, “Uma concepção clássica de cultura”, segui os passos de Thompson e de Moura para compreender como surgiu a concepção clássica de cultura. Observei a importância da crítica da razão como marca para a distinção entre civilização, entendida como reprodução de padrões de elegância e bons costumes, e a relação entre moralidade, como desenvolvimento interno do sujeito que se mostrava no âmbito da cultura. Acompanhei o processo de desenvolvimento dos conceitos de *Zivilisation*, *Kultur* ou *Cultur* e *Bildung*, durante os séculos XVIII e XIX, por meio do antagonismo entre valores distintos, defendidos por pensadores e pela nobreza e aristocracia francesa e inglesa, por um lado, e por filósofos, artistas e historiadores alemães, a *intelligenstia* alemã, por outro. Constatei que os sentidos que constituíram uma concepção clássica de cultura foram sendo construídos com o desenvolvimento de uma visão de indivíduo que buscava se inserir na sociedade pelo contexto da cultura, como espaço e tempo de projeção de valores pessoais. A busca pela ocupação de um espaço de expressão, seja pela autoafirmação individual, seja pela

imposição de pequenos grupos, marcou a construção da cultura no período analisado. Entendo que a ocupação dos espaços de expressão não é a causa, mas efeito de uma necessidade maior: a *vontade de expressão*³⁶, que se constituiu, primeiramente, por meio da exposição frívola de aparências de requinte, passando pela exteriorização de valores do sujeito que buscava em seu interior caminhos de conduta, até chegar à afirmação e projeção do enobrecimento da mente e do espírito. Uma vontade que construiu as condições de possibilidade para que ela própria fosse exercida: o espaço e o tempo da cultura. Acompanhei também as argumentações de Thompson, no que diz respeito aos limites que a própria concepção clássica de cultura trouxe para si. Na verdade, essas transformações não são estanques e vestígios e marcas de um período continuam a construir modos de ser e de pensar que atravessam outras épocas. Até hoje, alguns lampejos das luzes do Iluminismo e dos ventos do *Sturm und Drang* se fazem sentir não apenas na Europa, mas em outras sociedades não europeias, como o Brasil. No entanto, como Thompson esclarece, o final do século XIX trouxe uma mudança decisiva em relação ao sentido clássico de cultura, o surgimento da antropologia, que também busquei ressaltar a partir dos estudos de Bernard Valade.

Posto isso, agora é o momento de continuar no caminho de compreensão dos sentidos da cultura. Passarei a investigar como se constitui uma concepção moderna de cultura. Iniciarei este novo capítulo, seguindo os passos de Thompson, quando ele analisa as concepções antropológicas de cultura, mais especificamente, a “Interpretação da Cultura” de Geertz. Analisarei a concepção weberiana acerca da cultura e trarei as reflexões de Marx sobre cultura devido à sua importância para a Escola de Frankfurt, que também será estudada neste capítulo. Do mesmo modo, Darcy Ribeiro e suas análises sobre a cultura e a cultura brasileira também farão parte deste capítulo. Isso porque, entendo que suas reflexões antropológicas fazem parte do que pode ser entendido como uma concepção moderna de cultura.

³⁶ Compreendo que houve um sentido de constituição do sujeito que teria atravessado este período analisado, que nomeio como *vontade de expressão*. Por este conceito, entendo a necessidade que o sujeito passou a ter de afirmar sua forma de ser e de pensar, exteriorizando-as no espaço-tempo da cultura. Tal necessidade pode ser considerada como uma vontade de afirmação de ser e de estar no mundo, uma necessidade ontológica, por assim dizer. Desse modo, a *vontade de expressão* teria passado por um momento de mero desejo de aparição no mundo da cultura, determinado por condicionantes heterônomas, atravessado um momento de afirmação do indivíduo que buscava construir uma condição social baseada em seus próprios valores, e alcançado um sentido mais denso, um impulso do ser que se projeta para fora de si, como uma autodeterminação de ser e estar no mundo da vida.

4.2 UMA CONCEPÇÃO MODERNA DA CULTURA

“Quero falar hoje de um homem singular, originalidade tão poderosa e tão decidida que se basta a si própria e não busca sequer a aprovação de outrem”. Com essas palavras, Charles Baudelaire inicia o capítulo “O artista, homem do mundo, homem das multidões e criança”, em sua obra “Sobre a Modernidade” (BAUDELAIRE, 1996, p. 14). A quem Baudelaire se refere? Quem é este homem que sustenta uma originalidade tão poderosa e autossuficiente que não precisa de aprovação de ninguém? Este homem encerrado em si mesmo está sozinho em meio à multidão que observa e que por ela é observado como um *flâneur*. Caminha de forma errática pelas ruas da cultura moderna que ajudou a construir. De alma nômade, vagueia por uma sociedade que precisa absorver e de tudo provar, sentir, ter o prazer estético da fruição do mundo, antes que a transitoriedade de seus *tempos modernos* lhe imponha o limite de sua existência. Multifacetado pelos múltiplos tempos, olhares, coisas e pessoas que passam a frente de seus olhos de forma ágil e fugidia, este é o homem moderno a que Baudelaire se refere, como personagem de si mesmo que vive intensamente o tempo e o espaço da modernidade. É este homem moderno que buscarei compreender neste capítulo, indivíduo que ao mesmo tempo em que construiu a cultura de sua época, por ela foi constituído como criatura e criador.

Como vimos no capítulo anterior, diante das ideias iluministas que perdiam sua força devido às transformações valorativas que davam novos sentidos à cultura, a própria cultura se revelava como espaço e tempo de manifestação e afirmação da identidade, condição motivada pelo que considerei como *vontade de expressão*. Esta nova visão do indivíduo sobre si mesmo traz novas compreensões sobre a própria realidade em que ele está inserido. A dimensão interior, individual, não faria sentido se não estivesse relacionada e unida ao mundo exterior; partes de uma mesma unidade formando um mesmo sentido para a existência. “Vida interior e exterior não são independentes uma da outra; ambas entrelaçam-se, determinam-se mutuamente” (MOURA, 2009, p. 170). No entanto, essa concepção de dependência mútua entre vida interior e exterior não foi elaborada sem a necessidade de um fundamento para justificá-la. A ideia de uma causa ou de uma origem para explicar a condição do homem na sociedade estava presente no horizonte da cultura: “(...) essas duas formas fundamentais da vida humana devem ser remetidas a uma origem que se coloca como causa primeira e fundamento de sua existência” (MOURA, 2009, p. 170). O fundamento para a união

entre vida interior e exterior não se revelaria como uma causa externa ao sujeito: “(...) esse fundamento não pode mais ser encontrado em um elemento exterior, independente do homem e da vida social, tão pouco na noção de Deus, como garantia última de todas as coisas”, como observa Moura. Ao se remeter à dimensão interna do homem, pensava-se no sujeito transcendental kantiano ou em uma concepção espiritual do ser humano como criação divina. Mas, não agora. “É o próprio homem, como sujeito, que doravante aparece como o elemento imanente e originário nessa relação”. (MOURA, 2009, p. 170-171). A relação entre a vida interior do homem e a vida exterior não tem mais um fundamento transcendente, mas imanente ao próprio mundo em que o indivíduo habita. Atravessando a metade do século XIX, o homem se vê como próprio fundamento de si. O homem é o início e o fim de todas as coisas. “É ele quem desempenha o papel de garantia e fundamento da civilização”. (MOURA, 2009, p. 170-171). Não é mais necessário buscar explicações em instâncias metafísicas nem espirituais. O homem singular se basta a si mesmo no mundo moderno das multidões transitórias.

4.2.1 O homem busca-se no mundo da cultura

O homem moderno não precisava mais buscar compreender a realidade e a si mesmo do ponto de vista transcendental nem a partir de uma concepção divina como norteadora de suas ações. Esse homem passou a olhar para fora de si e encontrar a cidade transformada e em transformação. Ao vaguear pela cidade, o “homem do mundo inteiro” busca-se no mundo da cultura, absorve tudo o que vê e tudo o que sente para que, fora de casa, encontre no mundo um espaço e um tempo que façam sentido. Desse modo, o homem moderno pode ser representado pelo personagem baudelairiano, o *flâneur*. Como Eckert e Rocha observam, em “Etnografia de rua: estudo de antropologia urbana”, ao caminhar pela cidade, o *flâneur* traça um percurso sem compromissos, sem destino fixo. Mas esta caminhada tem uma intencionalidade. “O estado de alma deste personagem-tipo é de indiferença, mas seus passos traçam uma trajetória, um itinerário que concebe a cidade, o movimento urbano, a massa efêmera, o processo de civilização. Logo, esta não é uma caminhada inocente” (ECKERT, ROCHA, 2003, p. 102).

Não poderíamos entender o antropólogo, este homem da cultura que surgia nesse período, como um *flâneur*, um homem-pesquisador do mundo inteiro que, ao buscar compreender o homem e a cultura, também procura compreende-se? Walter Benjamin

considera o *flâneur* baudelairiano como um espectador e um investigador do mundo moderno, um homem que vagueia pela cidade. O antropólogo-*flâneur* enquanto homem-pesquisador do mundo inteiro amplia seus horizontes e investiga povos, sociedades, homens e culturas que constroem e vivenciam relações espaço-temporais longe dos centros urbanos. Nesse sentido, uma intencionalidade comum habitaria o homem moderno em suas relações com o mundo da vida, seja ao vagar pelas cidades como mais um entre todos, seja ao perscrutar mundos desconhecidos como um diferente entre muitos. Seja como um homem que basta sair de casa para encontrar seu mundo, seja como um homem que precisa fazer uma imersão em um mundo que procura compreender, este homem moderno busca-se no mundo da cultura.

Como Martha D'Angelo observa, em “A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin”: “É no interior da multidão e nas passagens, por sua posição intermediária entre a rua e a residência, que o flâneur se sente em casa. É desses espaços que ele extrai suas alegorias, distintas das alegorias comuns por encontrarem no banal do cotidiano urbano sua fonte de criação” (D'ANGELO, 2006, p. 244.). Benjamin procurava no âmbito da filosofia e suas possíveis articulações com a arte, especificamente, com a concepção de modernidade exposta nos escritos de Baudelaire, compreender como se constituiu o homem moderno na sociedade moderna e perceber as conexões entre as relações sociais com a dimensão da experiência estética. Como apresentei no capítulo anterior desta Dissertação, o âmbito da cultura passou a se revelar como espaço e tempo de manifestação e afirmação da identidade, condição motivada pelo que considere como *vontade de expressão*. Como analisa Oliveira, em “Antropologia e filosofia: estética e experiência em Clifford Geertz e Walter Benjamin”, a ideia de expressão é ressaltada e enfatizada em Benjamin, que procurava enfatizar a “expressão da economia da cultura”, em suas próprias palavras. Assim, as narrativas pertencentes à cultura deveriam “ser lidas com as dimensões sociais, históricas e ontológicas” (OLIVEIRA, 2012, p. 219).

A vontade de expressão, como uma necessidade ontológica a se manifestar no espaço-tempo da cultura, atravessou o século XIX e encontrou na modernidade um ambiente que abrigaria o seu exercício. Viver a cidade; viver a arte. É no mundo da vida que o homem moderno rodeado pela cultura e pelos habitantes da cidade se encontra. Uma experiência individual imersa na multidão. “O sentimento de Baudelaire em relação à multidão está ligado também ao reconhecimento de que só o mergulho na

multidão permite ao poeta tornar-se moderno” (D’ANGELO, 2006, p. 243). A vida frenética relatada e vivida por Baudelaire na cidade moderna e analisada por Benjamin é destacada por Katia Muricy, em “Benjamin: Política e Paixão”. Na cidade, as pessoas e suas produções passam de forma transitória e efêmera. A cultura e a arte também se revelam como transitoriedade e efemeridade, constituindo, assim, uma estética e uma concepção própria do belo, de modo que, segundo Muricy, a “transitoriedade é a marca do belo. Descrevendo, em tom de manifesto, o ‘pintor moderno’, Baudelaire refere-se a Constantin Guys: ‘Ele buscou por toda parte a beleza transitória, fugaz, da nossa vida presente. O leitor nos permitiu chamá-la de modernidade’” (MURICY, 2009, p. 498). Não apenas Guys, mas Monet tenta retratar o fugidivo e transitório pintando dezenas de telas de um mesmo *objeto* – a Catedral de Rouen era registrada em diferentes horas do dia, durante os meses de inverno, entre 1892 e 1893, para que Monet pudesse captar as diferentes visões que a luz produzia sobre a forma: “Tudo muda, inclusive a pedra”, impressionava-se Monet. “Tudo que é sólido se desmancha do ar” declaram Marx e Engels, no “Manifesto Comunista”, anos antes, em 1848, impressionados pelas mudanças radicais pelas quais passavam a sociedade, em suas mais variadas formas. Deslocados em um mundo que buscavam compreender, filósofos, pintores e poetas compartilhavam do que Herder nomeava como *Zeitgeist*. O espírito do tempo, de um tempo transitório e efêmero.

Diante de um mundo hostil, as pessoas sentem-se deslocadas, não pertencentes a esta terra e buscam outros lugares, mesmo que utópicos. Elaboram-se planos e teorias para construir este não lugar, que não é aqui, mas pode ser construído a partir do presente, a partir das condições de possibilidade deste espaço-tempo adverso. Frente às dificuldades da empreitada, filósofos e artistas – como versões modernas de Ulisses em busca de suas Ítacas que não mais existem e nem mais existirão, pois os tempos agora são modernos – avançam rumo ao passado e tentam encontrar suas ilhas da utopia nas brumas do que já se foi, construindo futuras sociedades imaginárias. Rousseau e seus bons selvagens que viviam no estado de natureza, Marx e Engels, na “Ideologia Alemã”, que buscam na “sociedade comunista”, as condições para que o homem consiga “fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear a noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico” (MARX, ENGELS, 1980, p. 41).

Desencantados com a sociedade que se erigia, tal qual Milton e seu Paraíso Perdido, as pessoas buscam novos mundos.

Mas, além da busca por não lugares, utópicos, também era necessário frear o avanço do inevitável. Nos mesmos bulevares de uma Paris em que vagueava Baudelaire ao buscar uma cidade que não mais existia, erguem-se barricadas a partir dos destroços da cidade. Como diz Berman, em “Tudo que é sólido desmancha no ar: aventura da modernidade”, “o artista – ou o pensador, ou o político – antimoderno encontra-se nas mesmas ruas, no mesmo lodaçal, como o artista moderno. Esse ambiente moderno serve como linha de ação ao mesmo tempo física e espiritual – fonte primária de matéria e energia – para ambos” (BERMAN, 1986, p. 156). Quem é moderno e quem é antimoderno? Independentemente da condição ambos vivem no mesmo lugar, “não importa quão opostos o modernista e o antimodernista julguem ser: no lodaçal de macadame e segundo o ponto de vista do tráfego interminável, eles são um só” (BERMAN, 1986, p. 156). Baudelaire “se arremessa de encontro ao ‘caos’ do tráfego e se esforça não apenas por sobreviver, mas por manter a própria dignidade em meio ao esforço” (BERMAN, 1986, p. 156), dignidade ainda representada por uma auréola de respeito, mas que não tarda a cair, como Baudelaire nos conta em “Perda do halo”, em seu *Spleen* de Paris:

Agora mesmo, quando atravessava a avenida, muito apressado, saltando pelas poças de lama, no meio desse caos móvel, onde a morte chega a galope de todos os lados ao mesmo tempo, minha auréola, em um brusco movimento, escorregou de minha cabeça e caiu na lama do macadame” (BAUDELAIRE, 1995).

Spleen, melancolia, angústia, *mal du siècle*, mal de um tempo-espaço moderno. Revolucionar a cidade, revolver os escombros. Da Comuna de Paris, em 1871, aos movimentos de 1968, em uma mesma Paris, quase um século após, as pessoas “incorporam os destroços resultantes erguendo as barricadas: estão recombinaando os elementos isolados, inanimados, em novas e vitais formas artísticas e políticas” (BERMAN, 1986, p. 157). Todas essas rupturas, barricadas, cruzamentos, trânsitos, tráfegos e amálgamas nos coloca uma questão: como andar na lama sem se sujar? Será esta a ideia? Será possível viver neste mundo hostil sem sê-lo? Será possível erigir uma cultura crítica ao lodaçal sem imergir na lama em que caiu a aura de Baudelaire? O poeta prefere perder suas “insígnias” ao se arriscar a quebrar seus ossos ao tentar recuperar sua aura, mas logo em seguida muda de ideia: “há males que vêm para o bem.

Posso agora passear incógnito, cometer ações reprováveis e abandonar-me à crapulagem como um simples mortal, e eis-me aqui, igual a você, como você vê.” (BAUDELAIRE, 1995).

Esta cidade multifacetada como um mundo de símbolos produzidos pela cultura precisa ser interpretada e vivenciada. Uma “floresta de símbolos” como Baudelaire considera. O homem, imerso em uma teia de símbolos que constitui a cidade e, ao mesmo tempo, constitui a si próprio. Como Álvaro Cardoso Gomes observa, em “Baudelaire e a linguagem das Correspondências”, “Baudelaire diz que o homem passa pelas florestas de símbolos que lhe lançam ‘olhares familiares’” (GOMES, 2012, p. 133). Os “olhares familiares” que a floresta lança ao homem que vagueia entre suas árvores fazem parte das metáforas utilizadas por Baudelaire.

Por meio de metáforas e símbolos Baudelaire expressa a floresta de símbolos que constroem a cidade. Cidade também construída, por sua vez, como uma teia de símbolos. Não posso deixar de lembrar-me da noção da cultura como teia de significados trazida por Weber e adotada por Geertz em suas análises sobre a cultura. Como Massimo Canevacci esclarece em “A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana”, ao citar estudos de Benjamim sobre Baudelaire, Benjamim considerava que a repercussão das “Flores do Mal” estaria associada à visão da cidade que se tinha da época e de seu contexto urbano. Canevacci diz: “Para mim, aquilo que Baudelaire designa como flor-do-mal é a metrópole nascente, é a alegoria de Paris, uma distorção depravada e porca, separada de sua origem mítico-natural. Paris é a flor malsã. A cidade é malsã” (CANEVACCI, 2004, p. 102).

A polifonia da cidade moderna ora seduz os passantes a adensarem as multidões que vagueiam por suas ruas, ora empurra as pessoas para fora de seus limites, impelindo-as a buscar outros lugares, refúgios possíveis, cidades imaginárias ou sociedades utópicas. Novas sociedades passam a ser investigadas e indagadas para que o homem possa, ao compreender como vivem e pensam os que ficam à margem, ver sentido no que ocorre nos centros. Das ruas urbanas e civilizadas com suas culturas prósperas e desenvolvidas, os homens começam a vaguear por rumos e caminhos *incivilizados* das culturas primitivas. O homem do mundo, o homem das multidões vai ao mundo questionar outros homens, outros agrupamentos humanos. Sua cidade é o mundo inteiro.

4.2.2 A cultura como trama simbólica

Mundo dos símbolos. A cultura como trama simbólica, que precisa ser vivenciada, interpretada, compreendida. Deixamos o século XIX e passamos ao século XX, tendo a modernidade ainda em mente. Tentaremos observar como a antropologia foi afetada pela modernidade e como esta disciplina emergente, que tem o homem e sua cultura como centro de investigação, afetou a modernidade, que ainda se recusava a virar passado, ao longo do século XX.

Pensar o espaço urbano e as sociedades não urbanas pela dimensão simbólica é uma reflexão que “tomou a forma de uma elaboração daquilo que pode ser descrito como uma ‘concepção simbólica’ da cultura” (THOMPSON, 1995, p. 175). Thompson faz referência à concepção simbólica da cultura esboçada na década de 1940 por L. A. White, em *A Ciência da Cultura*. Todavia, apesar deste caráter originário, os trabalhos de White serviram para preparar o “caminho que enfatizasse o caráter simbólico da vida humana”. O desenvolvimento deste tipo de cultura de “maneira efetiva e plausível” foi deixado para outros autores. Thompson está se referindo, especialmente, a Clifford Geertz e sua concepção simbólica da cultura.

Registrar e interpretar os significados dos discursos sociais. Esta será a linha geral de compreensão da sociedade trazida pelo século XX. A questão do registro é destacada por Thompson ao dizer que “O etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social, isto é, registra-o por escrito” (THOMPSON, 1995, p. 176). Assim, os registros são passíveis de interpretação, de compreensão. Ao buscar os significados do discurso social, o intérprete não se apoia em leis, mas nos próprios registros, nas observações que se tornam discursos sobre as coisas. “Enquanto tal, a análise da cultura tem pouco a ver com a formulação de leis e predição, muito menos com a construção de grandiosos esquemas evolucionistas; tem mais a ver com a interpretação de um texto literário do que com a observação de regularidades empíricas” (THOMPSON, 1995, p. 176). Este tipo de análise interpretativa baseada na busca de sentido do que se observa com vistas à compreensão da realidade investigada é considerada, de acordo com Thompson, a concepção simbólica elaborada por Geertz. Esta concepção simbólica de cultura é definida por Thompson da seguinte forma: “Cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos

significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças (THOMPSON, 1995, p. 176).

Assim, temos uma visão totalmente distinta da concepção descritiva da cultura, que orientou o surgimento da antropologia no século XIX por Klemm e Tylor, tendo por base a noção herderiana de cultura. Agora, temos a elucidação de “padrões de significados” e a “explicação interpretativa dos significados incorporados às formas simbólicas”, como destaca Thompson, em vez da afirmação dos pressupostos classificatórios de mudanças evolucionistas e interdependências funcionais. O ponto forte desta nova concepção de cultura trazida por Geertz é a importância da interpretação do fenômeno cultural. A cultura passa a ser lida como um texto, de modo que cabe ao intérprete compreender a narrativa das tramas simbólicas que se articulam na sociedade. Em “A narrativa como problema filosófico”, Gesuina Leclerc diz que a cultura passa a ser compreendida como sendo um documento de atuação. “Sendo assim, o objetivo da antropologia é o alargamento do universo do discurso humano, e o conceito mais adequado de cultura, então, é semiótico: sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que Geertz chama de símbolos)” (LECLERC, 2009, p. 9).

A cultura passa a ser entendida como estrutura de significados que precisam ser lidos, registrados e interpretados. Tais estruturas são pré-existentes ao homem, de modo que quando nascemos somos lançados, por assim dizer, nesta teia construída e entrelaçada de significados, que estrutura e molda nossas formas de ser. Como explicita Sherry Ortner, em “Subjetividade e crítica cultural”: “Tanto para Weber, como para Geertz: culturas são sistemas públicos de símbolos, significados, textos e práticas, que tanto representam um mundo como moldam sujeitos de forma que se encaixem no mundo tal como representado.” (ORTNER, 2007, p. 386). Ortner dirá que a antropologia de Geertz está orientada à subjetividade. A cultura, nesse sentido, seria composta por emaranhados de camadas de significados criadas pelo próprio homem que o constitui. Este é o sentido de cultura trazido por Geertz, a partir da ideia de trama simbólica, de Weber. De fato, em “A interpretação das Culturas”, Geertz diz:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 2008, p. 4).

Trata-se ainda de uma descrição, mas não de uma abordagem descritiva da cultura. Será “Uma descrição Densa”, a Teoria Interpretativa da Cultura trazida por Geertz, tal qual ele apresenta no primeiro capítulo de sua obra “A interpretação das Culturas”. Geertz entende a etnografia como uma descrição densa. O que isso significa? Descrever uma cultura de modo denso implica descrevê-la em seus próprios termos, de acordo com os significados que a constitui e não a partir dos significados de quem a observa. Daí porque as descrições dos comportamentos que Geertz observa são extensas e intensas. Ele busca compreender o fluxo dos comportamentos. “Deve-se atentar-se para o comportamento, e com exatidão, pois é através do fluxo do comportamento – ou, mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulação” (GEERTZ, 2008, p. 12). O significado das formas culturais também emerge dos artefatos e dos estados de consciência, isto é, do “papel que desempenham (Wittgenstein diria seu ‘uso’) no padrão de vida decorrente não de quaisquer relações intrínsecas que mantenham umas com as outras” (GEERTZ, 2008, p. 12-13).

Ressalto os termos empregados por Geertz: “formas culturais”, “padrão de vida”, “fluxos de comportamento”. O objetivo é identificar os padrões de significado que estão articulados com as formas simbólicas. Logo, Geertz acredita que na cultura há padrões que devem ser lidos e interpretados como textos que se articulam com as formas simbólicas próprias e resultantes desta cultura. Daí a ideia de uma trama simbólica como uma rede de significados construídos e estruturados que representam o arcabouço de uma dada cultura. Mas como entrar neste emaranhado de significados e ainda poder ler suas formas e interpretá-las, não como um observador, mas densamente, a partir de seus próprios significados? As relações que se estabelecem entre os comportamentos humanos constroem um sistema de símbolos “em seus próprios termos”, diz Geertz. Essa é a porta de entrada nesta trama simbólica: “ganhamos acesso empírico a eles [sistema de símbolos] inspecionando os acontecimentos e não arrumando entidades abstratas em padrões unificados” (GEERTZ, 2008, p. 13). Esse mergulho na densidade de uma dada cultura implica uma imersão nas estruturas mais íntimas de vida vivida pelos homens e em suas próprias formas de significação da realidade. Uma antropologia hermenêutica ou simbólica, como é considerada a linha interpretativa de Geertz acerca da cultura.

As considerações apresentadas por Thompson em relação à concepção de cultura desenvolvida por Geertz³⁷ permitiram-me avançar em minha compreensão acerca de uma concepção moderna de cultura, tendo por base a nova compreensão da cultura do ponto de vista de ser uma trama simbólica, e da ênfase dada por essa nova visão ao papel subjetivo da interpretação.

No próximo subcapítulo tratarei dos limites e possibilidades dos usos da cultura, buscando entender como certos teóricos compreenderam a cultura enquanto uma dimensão de transformação da realidade. Nesse sentido, entendo que teríamos duas linhas básicas de compreensão da cultura: a cultura poderia se revelar como um aspecto que limitaria ou ampliaria a compreensão acerca da própria realidade. Logo, as compreensões antropológicas, sociológicas, filosóficas, enfim, buscam analisar de forma crítica a realidade não como mera descrição do que ocorre, mas como condição de possibilidade para que o que é analisado possa ser transformado. Compreender a realidade implica compreender a cultura e vice-versa. Portanto, compreender a cultura como um limite não representa afirmar que ela não pode ser utilizada como meio para transformação social, muito pelo contrário. É no espaço-tempo da cultura em que se concretizam e se disseminam as propostas de transformação da realidade. Por outro lado, compreender a cultura como possibilidade não representa mera aderência acrítica ao *status quo*.

Como tenho observado em minhas análises, não apenas seguindo os passos de Thompson acerca de suas reflexões sobre o desenvolvimento sócio-histórico do conceito de cultura, mas as considerações de outros autores que tenho trazido ao longo deste capítulo, as distintas concepções de cultura estão associados a todo um arcabouço teórico (que não consegui aprofundar aqui nesta Dissertação devido aos limites e objetivos deste trabalho) que envolve a compreensão da realidade e possíveis transformações que poderiam ser concretizadas no mundo da vida, a partir dessas próprias compreensões.

Entendo que cheguei ao momento desta Dissertação em que tenho duas linhas gerais de compreensão da realidade e, conseqüentemente, da cultura. Como observei, a

³⁷ Não tratarei das críticas desenvolvidas por Thompson em relação à concepção simbólica da cultura de Geertz, bem como não estudarei a própria concepção estrutural de cultura elaborada por Thompson, pois tais análises não fazem parte do escopo desta Dissertação. Para tais análises, ver à própria obra de Thompson que ora utilizo.

teoria weberiana seria uma linha de compreensão, principalmente para Geertz. Logo, é fundamental investigar um pouco mais a teoria weberiana para buscar compreender o que significa pensar a cultura como trama simbólica. Por outro lado, buscarei também compreender as críticas desferidas à dimensão cultural elaborada por pensadores da Escola de Frankfurt, devido à sua importância para o desenvolvimento de uma concepção moderna da cultura. Portanto, buscarei compreender de maneira geral³⁸ como essas duas principais linhas de compreensão da cultura, a perspectiva weberiana e a concepção frankfurtiana e sua influência marxista, entendem a dimensão cultural. Considero, pois, desde a nomeação do próximo subtítulo, que ambas as linhas de pensamento conceberiam a cultura como condição de possibilidade de compreensão da realidade e sua possível transformação, seja como um limite que deveria ser superado, seja como possibilidade a partir da qual poderia ser transformada, isto é, não bastaria compreender o que é, mas o que deve ser ou, pelo menos, o que poderia ser.

4.3.3 Limites ou possibilidades: os usos da cultura

Chegamos ao século XX, tendo a concepção simbólica da cultura como uma possibilidade de compreender “os fenômenos culturais”, a partir da interpretação do sujeito como a via de acesso às redes, às teias de significados construídas pelos sujeitos. Como já vimos, quando o indivíduo passou a não mais procurar refúgio na cultura em sua dimensão exterior, ele se voltou para dentro de si buscando uma construção individual enquanto *Bildung*. A tentativa de construir uma sociedade utópica, melhor do que a realidade existente, impulsionou a crença em um mundo mais razoável e menos hostil. Todavia, o sentido de se sentir deslocado em uma sociedade que parecia ignorar todos que nela viviam, revelou-se como desencantamento, um sentimento de angústia e impotência diante da marcha dos acontecimentos, o *spleen*, a melancolia, a angústia, o *mal du siècle*, um mal de um tempo-espaço moderno. O indivíduo ainda buscava por um paraíso perdido que, na verdade, ele nunca teve. Mas esta busca não deveria mais se

³⁸ Como tenho ressaltado ao longo desta Dissertação, busco compreender determinadas concepções e teorias acerca da cultura que são por demais complexas e associadas a todo um arcabouço teórico que não é possível dar o merecido aprofundamento, devido aos nítidos limites do presente trabalho. Tento, assim, aprofundar os temas e autores até o limite das reflexões que estejam alinhadas com o tema que estou a analisar: o desenvolvimento sócio-histórico do conceito de cultura em uma possível perspectiva clássica, moderna e pós-moderna. Deste modo, entendo como imprescindível analisar as concepções marxista e weberiana acerca da cultura para tentar compreender como se desenvolveu uma concepção moderna de cultura.

limitar à “floresta de símbolos” do século XIX. Enfrentar a realidade concreta como ela é interpretada mostrou-se como um caminho. Assim, o homem mergulha, profundamente, no que vê e no que não vê.

A cultura, essa estrutura subjacente implícita e explícita, produzida e produtora. Espaço e tempo em constante transformação que permeia as sociedades e atravessa as pessoas que nela vivem e convivem. A cultura, que estabelece um sentido de produção, manutenção e transformação de suas próprias realizações, que caminha conforme seu próprio ritmo independentemente dos significados que damos a este sentido quando buscamos compreendê-la. Com o mergulho na densidade dos significados que constituem a cultura foi possível enxergar os significados das formas culturais que emergiam “dos artefatos e dos estados de consciência”, como Geertz dizia. No entanto, das profundidades da compreensão não emergem apenas os significados acerca da cultura, mas os sujeitos que a interpretam. O que os sujeitos veem quando chegam à tona? Compreenderam as entranhas do tecido social, enfim? Interpretações sobre interpretações. Compreensões diferentes constroem pontos de vista distintos. Mas não bastava apenas compreender a realidade, mas transformá-la, de maneira radical. Desde Marx, ecoava a crítica que não mais bastava pensar sobre a realidade, mas era necessário interferir no mundo, como postula a décima primeira Tese contra Feuerbach “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo diferentemente, cabe *transformá-lo*” (MARX, 1978, p. 53) (grifos do autor). Independentemente do que implica considerar o pretense caráter de verdade inabalável desta categórica tese, o que importa ressaltar é que esta posição define uma visão diante da realidade com o objetivo de marcar a posição do intérprete e disseminar esta interpretação. Qual melhor espaço e tempo para essa intervenção do que a cultura, esta estrutura movente, ao mesmo tempo criadora e criatura das ações humanas individuais e coletivas, tecido em que se articulavam a arte, o pensamento, a política, enfim, todas as dimensões do pensar e do fazer humanos? No entanto, tal empreitada não seria um trabalho fácil, pois se a cultura era vista como condição de possibilidade para o avanço de ideias de transformação social também era vista como um sistema de reprodução do *status quo*.

Descobriu-se que a cultura servia para manter uma ordem vigente. Havia um sentido, então, que podia ser conduzido e reproduzido. E mais, este sentido podia ser produzido. A cultura poderia ser utilizada de forma a limitar ou a possibilitar certas formas de ser e de pensar a realidade presente e futura. Mas também o próprio passado

poderia ser reinterpretado, ressignificado, uma nova narrativa permitiria um novo presente. Para isso, a cultura deveria ser analisada, investigada, a fim de compreender seu sentido. A Escola de Frankfurt³⁹ se propôs a realizar este trabalho.

Desde a perda de sua aura, quando a obra de arte passou a ser reproduzida tecnicamente, como analisou Benjamin, primeiramente em 1936, em “A obra de arte da era de sua reprodutibilidade técnica”, a cultura passa a assumir um importante papel de destaque para os pensadores alinhados com um pensamento voltado à crítica social, como crítica predominante ao capitalismo e suas formas de reprodução. O valor da tradição presente na herança cultural era aniquilado por causa das tecnologias de reprodução. A transmissão da cultura e a herança cultural eram consideradas valores que estavam sendo destruídos pelo sistema capitalista. A “natureza” da cultura foi maculada pela tecnologia e os modos de produção capitalista. Esse mau uso da cultura deveria ser criticado e combatido. As fotografias e as técnicas de reprodução multiplicavam as imagens. Apenas as imagens que se sobrepunham a mais imagens. As pessoas se relacionavam com imagens que velozmente tornavam-se fugazes e reproduziam outras imagens. A ideia de reprodutibilidade técnica estava diretamente associada à crítica ao sistema de produção capitalista, modo de produção já criticado enfaticamente por Marx.

Como se sabe, a cultura, entre outros aspectos constituintes da realidade, é pensada por Marx do ponto de vista do materialismo histórico e dialético, a partir de uma nova concepção da própria realidade. De forma extremamente sintética, isso significa que ao mesmo tempo em que as condições materiais são analisadas e criticadas do ponto de vista histórico, elas são interpretadas dialeticamente no sentido de se conceber as relações causais e as conexões de todos os fenômenos envolvidos em um processo contínuo de transformações quantitativas em condições objetivas qualitativas. Neste sentido “É a cultura, em seu sentido mais amplo, que é debatida na famosa oposição que Marx estabelece entre “o pior dos arquitetos” (que, ao menos, planeja suas próprias construções) e “a melhor das abelhas” (O Capital I, cap. V)” (BOTTMORE,

³⁹ Como esclarece Paul-Laurent Assoun, em “A Escola de Frankfurt”, por trás nome “Escola de Frankfurt” há uma pluralidade e autonomia de individualidades de pensadores que compuseram o que se convencionou chamar de pensadores frankfurtianos (ASSOUN, 1991).

2001)⁴⁰. De acordo como Marx, o homem: “não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito” (MARX, 1978). Ora, é no espaço-tempo da cultura, em seu processo sócio-histórico, que se concretizam materialmente as produções humanas. “Em outras palavras, o conceito de cultura está no âmago da concepção de consciência como existência consciente: a consciência diretamente ligada a um estado de coisas existente e, também, condição para a possível transformação desse estado de coisas”. (BOTTMORE, 2001).

Os pensadores da Escola de Frankfurt terão como base a teoria marxista, tal qual destaca Rodrigo Duarte em “Adorno/Horkheimer & A dialética do esclarecimento”. Marx foi a “influência mais decisiva para o surgimento do que ficou conhecido depois como ‘teoria crítica da sociedade’” (DUARTE, 2002, p. 15). Nesta mesma linha de raciocínio, Assoun destaca “O marxismo não intervém na problemática frankfurtiana como uma doutrina exterior: é a principal referência teórica que legitima a Teoria Crítica” (ASSOUN, 1991, p. 56). Mas qual o sentido desta influência? Adauto Filho destaca, em “O marxismo de Marcuse na Escola de Frankfurt”, que há uma “atuação conjunta” dos pensadores frankfurtianos de criticar o sistema capitalista e defender que o homem deveria assumir seu próprio destino (FILHO, 2011, p. 231). Pensar sobre a potencialidade e a necessidade dos homens em relação ao seu destino não pode prescindir de considerar a importância do papel da cultura neste processo. Como Adauto Filho destaca, tanto Marx como os pensadores frankfurtianos compreendem o homem como senhor de sua própria vida social. Esta “vida social” se concretiza e se efetiva no plano da cultura. Logo, a cultura representa o espaço e o tempo que o homem tem a seu dispor para se autorrealizar como senhor de si.

O homem moderno passou a adquirir um papel central na condução de sua própria vida e, conseqüentemente, na transformação das vidas das pessoas e da sociedade como um todo. Todavia o capitalismo monopolista, de acordo com a perspectiva da Escola de Frankfurt, “ofuscou a dimensão emancipatória da razão Iluminista e privilegiou a sua dimensão instrumental, a serviço do poder dominante e da

⁴⁰ Bottmore se refere à clássica distinção entre o trabalho humano e animal, tal qual fazem a abelha e a aranha. A ideia é afirmar que a transformação da realidade decorre, de forma consciente e planejada, do pensamento humano.

sociedade industrial” (FILHO, 2011, p. 232). Por isso, Adorno e Horkheimer insistem, em “A dialética do esclarecimento”, que as promessas de esclarecimento do homem trazidas pelo Iluminismo redundaram em fracasso e desencanto, diante do sistema opressor do capitalismo. Contra este inimigo sistêmico, o capitalismo, compreendido quase como uma entidade metafísica que paira sobre a sociedade controlando os homens como fantoches ao seu bel prazer, impedindo a transformação social, a Teoria Crítica da Sociedade (TCS) aponta um rumo, uma possibilidade de enfrentamento deste inimigo: retomar o caráter libertário não concretizado, abrir as portas de um novo mundo, ou melhor, construir as portas deste novo mundo⁴¹. Nesse cenário, a cultura assume um papel fundamental. Como diz Marcuse em “A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional”: “O que está ocorrendo agora não é a deterioração da cultura superior numa cultura de massa, mas a refutação dessa cultura pela realidade. A realidade ultrapassa sua cultura”. (MARCUSE, 1982, p. 69). Neste mundo em que a cultura está a serviço da realidade, realidade esta definida pelo sistema capitalista e sua racionalidade tecnológica, a dimensão criadora da cultura se aniquila. Como destaca Luiz Antonio da Silva Peixoto em “Marcuse: cultura, ideologia e emancipação no capitalismo tardio”, pelo fato de a cultura ter-se transformado em realidade, ela perdeu sua força de questionamento. “O âmbito cultural já não garante a bidimensionalidade do homem porque está integrado, dirigido e fragmentado pela sociedade de consumo”. (PEIXOTO, 2011, p. 161).

Todavia, a cultura poderia servir para estabelecer um processo desrepressivo e libertador do homem e da sociedade subjugada por um sistema perverso e desumano. Esta seria a finalidade, já que “a vocação da Teoria Crítica” é considerada por Assoun como “uma crítica (científica) da opressão” (ASSOUN, 1991, p. 39). A razão emancipatória se preocuparia com a realização de meios desrepressivos com vistas a um fim previsto: a libertação do homem e da sociedade da opressão sistêmica e estrutural imposta e controlada pelo capitalismo global e suas artimanhas concretizadas no domínio da técnica e da ciência a fim de subjugar os povos.

Como teoria explicativa totalizante, esta concepção descreve as relações presentes, decorrentes de todo um processo histórico, como vistas ao desenvolvimento

⁴¹ Para tanto, diante da crença na modernidade, o homem deveria apostar em seu potencial de transformação social, uma nova racionalidade, visto que a razão iluminista tornou-se instrumental. (FILHO, 2011, p. 232).

de acontecimentos futuros. Para compreender o alcance desta teoria totalizante da sociedade, Adauto Filho, cita as considerações de Miguel Reale, acerca da TCS: “A teoria crítica pretende ser uma compreensão totalizante e dialética de uma sociedade humana em seu conjunto e, para sermos mais exatos, dos mecanismos da sociedade industrial avançada, a fim de promover sua transformação racional” (REALE, 1991, p. 839). Assim, a cultura não deveria ser mais utilizada pelo sistema que a controla pela base. Como enfatiza Assoun, a *Kultur* que estava em curso era considerada uma doença que deveria ser tratada. “Através do destino da sociedade ‘ultra-repressiva’, Marcuse radicalizava a sua crítica marxista numa crítica dos sintomas de doença da própria *Kultur*” (ASSOUN, 1991, p. 87). Logo, a cultura deveria atender a outra visão de mundo, deveria estar alinhada a outra ideologia: deveria construir um mundo a partir de outra visão acerca da realidade.

Tal visão não destituiu a força da *Bildung*, mas a ressignificou. Como Ilan Gur-Ze’ev ressalta em “A *Bildung* e a teoria crítica na era da educação pós-moderna”: “Os pensadores da Escola de Frankfurt conceberam seu projeto como inseparável da tradição do Esclarecimento e da *Bildung* como missão”. (GUR-ZE’EV, 2006, p. 6). A *Bildung* deveria ser repensada e utilizada de outro modo, deveria estar alinhada com a compreensão do homem como senhor de sua própria vida social. “A concepção de *Bildung* com a qual a Teoria Crítica estava comprometida colocou uma característica essencial do sujeito humano” (GUR-ZE’EV, 2006, p. 6). Mantem-se a ideia da *Bildung* como condição de possibilidade para se vislumbrar (mesmo que utopicamente) a transformação social – anseio que marcou a tradição iluminista. No entanto, essa transformação não deveria ser relegada apenas ao desenvolvimento do indivíduo per se, por assim dizer, pois a ideia não era desenvolver o homem apenas, mas desenvolver o homem com vistas a um fim. “Pode-se até ver todo o projeto como uma tentativa de estender e realizar o conceito de *Bildung* como um projeto politicamente revolucionário” (GUR-ZE’EV, 2006, p. 6).

Tal finalidade seria a transformação social que só poderia ser concretizada pela via revolucionária, como considera o antropólogo Darcy Ribeiro em “Os brasileiros: livro 1 – teoria do Brasil”, mas também em outras obras de sua autoria⁴². Darcy seguirá principalmente a teoria marxista tal qual a Escola de Frankfurt. Quanto aos “esquemas

⁴² “Os Brasileiros” faz parte de uma série de estudos de antropologia da civilização composta por cinco livros desenvolvidos por Darcy Ribeiro.

teóricos” esposados por Darcy, especificamente em relação às teorias da história, ele diz que seguirá “o esquema marxista de sucessão das formações econômico-sociais, porque os disponíveis eram, evidentemente, inaplicáveis” (RIBEIRO, 1987, p. 16). Em linha de raciocínio semelhante à Escola de Frankfurt, Darcy analisa as “Revoluções Tecnológicas e Processos Civilizatórios” e diz que “As formações Imperialistas Industriais completam a unificação da economia mundial iniciada no ciclo de expansão mercantil-salvacionista” (RIBEIRO, 1987, p. 41), enfatizando os objetivos de opressão, controle e domínio exercido por meio da exploração tecnológica em relação aos povos. “Como a incorporação histórica é sempre exercida por um povo ativado por uma nova revolução tecnológica”, explica Darcy, tal processo “estabelece relações econômicas assimétricas e intrinsecamente espoliativas entre dominador e dominado” (RIBEIRO, 1987, p. 44). A tecnologia exerce uma função fundamental nos processos de dominação, pois abre o terreno a ser explorado e dominado, enquanto a cultura dominante semeia a terra arada para que seja cultivada por uma nova cultura. Nesse sentido, a cultura exercida pelos povos dominadores serve como forma de controle sobre os povos a serem dominados. Darcy enfatiza a revolução tecnológica em relação à dominação dos povos, mas diz: “Entretanto, armada dos poderes provenientes da defasagem evolutiva, a cultura da sociedade em expansão tende a impor-se – salvo casos excepcionais – à sociedade dominada, impugnando suas tradições com novos corpos e valores e provocando uma verdadeira transfiguração cultural” (RIBEIRO, 1987, p. 44). Fundamental este conceito exposto por Darcy de “transfiguração cultural”, pois parte do princípio que a cultura possui uma figura, que seria transformada por meio da imposição de uma cultura sobre a outra⁴³, cultura entendida como patrimônio estrutural de um povo, “A cultura reflete a experiência prévia da sociedade e reflete, por igual, suas características estruturais” (RIBEIRO, 1987, p. 138). Esse patrimônio estrutural deve ser transmitido como herança cultural e, no jogo expansionista de dominadores sobre povos a serem dominados, a cultura serve para que seja imposta sobre os subjugados a cultura dominante no espaço aberto pelo domínio tecnológico.

⁴³ Além da concepção de história de Marx, Darcy seguirá uma visão evolucionista. Como ele mesmo diz, ao se referir aos seus estudos acerca das formações econômico-sociais, tal estudo “ajuda a compreender o desenvolvimento das sociedades modernas na medida em que permite situá-las no quadro geral da evolução humana” (RIBEIRO, 1987, p. 53). Os povos “no plano étnico-cultural experimentaram alterações mais ou menos profundas resultantes da conjunção conflitiva entre seu patrimônio de tradições culturais e dos dominadores” (RIBEIRO, 1987, p. 54).

Todavia, Darcy compreende que há uma saída para esse processo de dominação que vinha sendo constituído. A sociedade brasileira estaria alcançando uma certa “autonomia cultural”, pois começávamos “a criar nossa própria visão de mundo e a exercer uma criatividade cultural genuína” (RIBEIRO, 1987, p 145). No último capítulo de sua obra, “Consciência e Revolução”, Darcy afirma que a consciência nova vem-se afirmando e “ganhando a juventude” para posturas revolucionárias, (RIBEIRO, 1987, p. 165), de modo que a “revolução necessária”, entendida como “tarefa histórica”, então, poderá se concretizar a partir de uma “consciência crítica capacitada a compreender a conjuntura em que ela se desencadeará”, e conclui tendo em vista um futuro eminente de transformação social a ser realizado pelo processo revolucionário. Este discurso está consoante ao momento vivido pelo Brasil na época, mas está fundado em bases teóricas que estamos analisando, enquanto um dos discursos da modernidade que já vinha sendo construído desde Marx, como já observamos.

Nesta última etapa deste capítulo, enfoco a compreensão de Weber acerca da cultura, como já aludi tal necessidade, a fim de entender como se constituiu uma possível concepção moderna da cultura. Para tanto, devemos nos questionar: qual seria este sentido de modernização para Weber? De acordo com Astor Antônio Diehl, em “Max Weber: ciência, cultura e história”, Weber entende que a modernização implica a “perda do sentido e da significação da cultura”, de modo que o resultado seria “a perda do poder de orientação temporal da conduta de vida no processo histórico, quando ocorre a instrumentalização da sociedade burguesa e o Estado burocrático moderno, cujo surgimento contém a particularização da identidade humana” (DIEHL, 2016, p. 71). A racionalização da sociedade institucionalizada produziu e reproduziu em diferentes dimensões um modo de ser e de pensar que desorientou os indivíduos.

A razão a que Weber se refere é a racionalidade moderna⁴⁴ que desacralizou as tradições religiosas, costumes e hábitos, por meio de uma razão instrumental como forma institucional de organização social e como modelo de explicação da realidade, em um mundo burocratizado e administrado por estruturas hierárquicas. Em vez de motivações morais e humanistas, a razão administrada e instrumental se move com vistas a fins de controle e produção. Neste mundo controlado e administrado, o homem,

⁴⁴ A questão da racionalização da sociedade, de acordo com Weber, é complexa e representa muito mais do que está apresentado nessas breves linhas. Um aprofundamento dessa questão extrapolaria os objetivos dessa Dissertação.

mais uma vez, sente-se deslocado, sozinho e angustiado – tal é o sentido de desencantamento do mundo trazido por Weber. “Este aspecto representa a definitiva despedida do tempo cheio de humanidade em favor da entrada em cena do sujeito da modernidade, cuja completa inexistência de cultura – de humanidade – para Weber era evidente: o perito moderno”, como afirma Diehl a fazer referência a Weber (DIEHL, 2016, p. 71). A ideia de uma especialização extrema concretizada na vida social que orienta as condutas humanas está associada a uma visão de cultura. Como Diehl observa “O conceito de cultura em Weber fundamenta-se em uma antropologia que compreende o homem como sendo transcendental sob a coação da auto transcendência. Cultura, neste sentido, define então primeiramente as condições sobre as possibilidades do ser homem como sendo a base de sua finitude” (DIEHL, 2016, p. 76). As possibilidades transcendentais do homem, segundo interpretação de Diehl acerca do pensamento de Weber, eram tensionadas na relação entre mundo real e mundo utópico, isto é, entre o ser e o dever ser. “O processo de modernização da cultura é entendido por Weber como mundificação do que era anteriormente transcendente, mas que ao mesmo tempo a cultura deva permanecer cultura, como uma necessária transcendência do mundo, cuja herança vem da religião” (DIEHL, 2016, p. 77).

De um sentido transcendente, a cultura se concretiza por meio da racionalização dos modos de vida modernos em uma imanência institucionalizada, por assim dizer. Todavia, neste mundo desencantado, Weber enxerga “a cultura de um racionalismo da transcendência do mundo” (DIEHL, 2016, p. 77). Logo, “na cultura cotidiana rotinizada e racionalizada articula-se uma consciência de outro aspecto, de um resto (de esperança) de sentido, que se realiza ou ainda poderá vir a realizar-se” (DIEHL, 2016, p. 77). Assim, por mais controlada e hierarquizada que fosse a sociedade administrada, o homem ainda poderia instituir uma outra consciência.

Mediante ao desencantamento, o processo de modernização universal irreversível tornar-se-á para Weber uma cultura renovada e sem chances para o homem se, e somente então, no contexto da diferenciada e automatizada esfera de valores da moderna conduta de vida, se mantiver assegurada uma contrafactividade cultural. (DIEHL, 2016, p. 77).

Portanto, o homem deve buscar afirmar uma possibilidade de transcendência neste espaço-tempo cultural, mesmo que administrado por uma racionalidade instrumental. Mesmo como todo um contexto adverso, o homem ainda teria uma possibilidade de decisão e de interpretação da realidade.

Gangolf Hübinger, em “Max Weber e a história cultural da modernidade”, ressalta que na época de Weber, havia “batalhas culturais” que tinham por objetivo a “primazia interpretativa sobre o que se contempla como conduta e ordenação ‘modernas’ da vida e sobre o que se desqualifica como antimoderno” (HÜBINGER, 2012, p. 120). Neste cenário, Weber buscava compreender qual seria o traço fundamental da modernidade. Em um discurso para os estudantes de Munique, Weber faz menção a um “deus” e a um “demônio” que convivem na modernidade⁴⁵. Nas palavras de Hübinger: “Segundo as posições últimas de cada singular, um é o demônio e o outro é o deus; e cada um precisa decidir qual é o seu demônio e qual é o seu deus” (HÜBINGER, 2012, p. 120). Hübinger dirá que esta decisão, segundo Weber, representa o “traço fundamental da modernidade”, ou melhor, do “homem moderno”, da “vida moderna”, da “cultura moderna”, como Weber preferia caracterizar os tempos modernos, tal qual Hübinger ressalta. Como Weber, então, compreende a cultura moderna diante desta necessidade de decisão entre “deus” e “demônio”?

Weber busca um conhecimento cultural histórico pleno, segundo Hübinger. Qual a via para esse conhecimento e quais os aspectos relevantes para essa compreensão? Tal qual Marx, Weber dará nítida importância à dimensão econômica. Hübinger diz “Nisso ele segue Karl Marx, que tanto preza. Mas a seguir também é preciso propor a questão em via inversa: em quais efeitos os fenômenos culturais se tornam economicamente relevantes?” (HÜBINGER, 2012, p. 126). O ponto ressaltado por Hübinger – os efeitos econômicos dos fenômenos culturais – apresenta uma inversão do pensamento de Weber em relação à problemática marxista. Tal distinção está articulada a uma visão diferenciada em relação a certas concepções acerca da sociedade. Hübinger analisa a visão de Weber acerca da cultura e sua relação com a história e ressalta a importância da “reconfiguração reflexiva” apontada por Weber no que diz respeito à condição de os “cientistas da cultura” reescreverem a história a partir de diversos pontos de vista distintos. Logo, não caberia uma única explicação objetiva da realidade em relação à “questão social”, nem à “questão cultural” (HÜBINGER, 2012, p. 129).

⁴⁵ Essa mesma analogia feita por Hübinger em relação aos demônios da modernidade, na ótica de Weber, já tinha sido ressaltada por Habermas, em “O discurso filosófico da modernidade”. De acordo com Habermas, “Horkheimer e Adorno variam o conhecido tema de Max Weber que, no mundo moderno, vê os antigos deuses, desmistificados por um processo de desencantamento, se levantarem de seus túmulos na forma de poderes anônimos, para renovar a luta irreconciliável dos demônios” (HABERMAS, 2000, p. 158).

Como se sabe, Weber não compreende o capitalismo do mesmo modo do que Marx e nem aceita as explicações causais da realidade⁴⁶ expostas na “concepção materialista da história”. Como Hübinger afirma: “Economicamente, Weber se revela favorável ao capitalismo racional baseado em associações livres de interesse”. Além disso, Weber entende que “o capitalismo fundamentado no trabalho formalmente livre e em livres contratos de trabalho estimula a luta de interesses entre associações e partidos, de uma maneira que reduz as oportunidades de autoridade da liderança política” (HÜBINGER, 2012, p. 134). Tal distinção trará, também, diferenciações em relação ao pensamento de Weber, no que tange à cultura, e às concepções defendidas pelos pensadores da Escola de Frankfurt. As questões antagônicas trazidas pelo capitalismo que se concretizam nas democracias modernas, por exemplo, não são analisadas do ponto de vista pernicioso e perverso, “antagonismos desse tipo não são razão de indignação e espanto para Weber. Pelo contrário, estes lhe são bem-vindos como marca da modernidade. Ele não procura padrões ordenadores em uma homogeneização estatal ou em sínteses culturais, tal como a maioria dos intelectuais após a Primeira Guerra” (HÜBINGER, 2012, p. 134). Os conflitos de interesses e de valor são vistos por outra ótica: “Ordenações modernas da vida colidem em seus interesses e orientações de valor. Exatamente aí Weber vê um princípio histórico de movimento que, na modernidade, protege as pessoas da paralisia poderosa nas ‘capas rígidas’ da ‘subserviência’” (HÜBINGER, 2012, p. 134-135).

Outro ponto de destaque em Weber é que ele não buscava compreender os fenômenos sociais e culturais a partir de teorias explicativas totais. Como Daniel Vasconcelos Campos ressalta, em “O historicismo em Max Weber”, a proposta de Weber difere de teorias explicativas totais, pois ele compreende que não é possível deduzir os fenômenos culturais a partir da construção racional de leis gerais. “A proposta de construir leis que deem conta da realidade social e, a partir delas, derivar a explicação para os casos particulares é, assim, fundamentalmente vinculada a uma esperança de domínio da realidade através da razão” (CAMPOS, 2011, p. 166). Weber não tinha a intenção de perscrutar a cultura a fim de desvelar uma realidade oculta por

⁴⁶ Weber diz, em “A ‘Objetividade’ do conhecimento nas ciências sociais e nas ciências políticas”, que é preciso, nas palavras de Weber, repelir a concepção materialista da história enquanto “concepção do mundo” ou como “denominador comum da explicação causal da realidade histórica”. Além disso, reforça, de forma um tanto ríspida, que “Hoje em dia, a chamada ‘concepção materialista da história’, segundo, por exemplo, o sentido genial e primitivo do *Manifesto Comunista*, talvez apenas subsista nas mentes de leigos ou diletantes” (WEBER, 2001, p.121).

meios de leis gerais: “A realidade é aquilo que aparece como particular, como um objeto significativo, não as leis com que se pretende dar conta de uma essência oculta da realidade” (CAMPOS, 2011, p. 166). Em vez de análises objetivas da realidade, Weber, em “A ‘Objetividade’ do conhecimento nas ciências sociais e nas ciências políticas”, busca uma “objetividade” entre aspas. O conhecimento social do ponto de vista científico, para Weber, não seria um reflexo da sociedade, mas uma construção conceitual. Assim, a análise acerca do estado de coisas não representa a verdade sobre este estado de coisas, de modo que o que está sendo analisado e as hipóteses decorrentes desta análise estariam mais no campo do que “deve ser” do que necessariamente do que “é”. As explicações objetivas e complexas tendo como foco a “regressão causal” associada a “fenômenos culturais econômicos” representa uma visão da ciência que, segundo Weber “Oferece, assim, uma imagem parcial, um *trabalho preliminar*, para o conhecimento histórico completo da cultura” (WEBER, 2003, p. 81).

De fato, Weber não buscava construir uma teoria explicativa totalizante e contra esta intenção ele se opõe: “Quanto à chamada concepção materialista da história é preciso repeli-la com a maior firmeza enquanto concepção de mundo, ou quando encarada como denominador comum da explicação causal da realidade histórica” (WEBER, 2003, p. 84). Weber reconhece que a compreensão dos “processos da cultura humana” decorre de perspectivas práticas historicamente analisadas. No entanto, tal análise assumiu uma “técnica” que diz respeito a formular juízos de valor tendo por referência a economia política. Weber considera que esta “técnica” foi se consolidando de modo que a divisão entre aquilo “que é” e aquilo que “deve ser” foi sendo suplantada, e essas instâncias passaram a coincidir. Por isso, Weber rejeita essa posição defendida por “homens da práxis” que afirmariam que a “economia política deveria emitir juízos de valor a partir de uma específica ‘cosmovisão econômica’” (WEBER, 2001, p. 109). Obviamente Weber reconhece a fundamental importância de conhecer, no “setor das ciências da cultura”, a formação de conceitos genéricos abstratos e as justificativas científicas acerca de relações “regulares” – um “conhecimento das regularidades das relações causais” – mas adverte que não seria possível um estudo “objetivo” dos acontecimentos culturais no sentido de definir sua evolução objetiva sujeita a leis: “Não existe nenhuma lei que nos mostre em que sentido e em que condições isso sucede, pois o decisivo são as ideias de valor, prisma sob o qual consideramos a ‘cultura’ em cada caso” (WEBER, 2003, p. 96).

A cultura, segundo Weber, não teria um sentido em si, mas foi o homem que conferiu “um sentido e significação” a ela. “Disso resulta”, diz Weber, “que todo conhecimento da realidade cultural é sempre um conhecimento subordinado a *pontos de vista* especificamente *particulares*” (WEBER, 2003, p. 97). E prossegue Weber “O conhecimento científico-cultural, tal como o entendemos, encontra-se *preso*, portanto, a premissas ‘subjetivas’, pelo fato de apenas ocupar daqueles elementos da realidade que apresentam alguma relação, por muito indireta que seja, com o acontecimento a que conferimos uma *significação* cultural” (WEBER, 2003, p. 98).

Assim, a cultura para Weber se constrói como uma teia que se estabelece e enreda os próprios indivíduos que a criou, enquanto uma complexa relação de interações significativas que se constrói e reconstrói incessantemente. Esta rede de significados não pode ser deduzida, justificada ou explicada por meio de sistemas lógicos de conceitos e nem por obra de construções teóricas fundadas em leis e relações de regularidades causais. “Mesmo com o mais amplo conhecimento de *todas* as ‘*leis*’ do devir ficaríamos perplexos diante do problema de como é *possível*, em geral, a *explicação causal* de um fato *individual*, posto que nem sequer se possa pensar a mera *descrição* exaustiva do mais finito fragmento da realidade” (WEBER, 2003, p. 94). A realidade e a cultura são muito mais complexas do que qualquer teoria explicativa que busca reduzi-la para entendê-la por meio de construtos teóricos, mesmo que objetivamente elaborados. O fluxo de fenômenos sociais se move incessantemente, enquanto buscamos dar significados a este devir que renasce a cada instante, impossibilitando que possamos fixar compreensões definitivas e objetivamente válidas. Desse modo, Weber não apenas enxerga os limites de teorias explicativas totais, por assim dizer, mas aceita os próprios limites das ciências da cultura e seus princípios metodológicos.

Concluindo este capítulo, observo que não segui uma ordem estritamente cronológica em relação à apresentação os autores. Busquei, antes, privilegiar como se relacionaram as concepções e ideias que ora apareciam com mais evidência, ora com menos ênfase, dependendo do caminhar de minhas análises. Foi nesta narrativa de idas e vindas que busquei evidenciar um certo fluxo de pensamentos, ideias e concepções acerca da cultura, que por vezes pareciam se mesclar e por outras se contrapor. Por isso, a cada subcapítulo busquei reconstruir e retomar algumas linhas mestras de pensadores que me ajudaram a formar uma compreensão acerca do desenvolvimento do conceito de

cultura, do ponto de vista de uma concepção moderna. Assim iniciei o capítulo com Baudelaire, passei por Kleem e Tylor, mas retornei por vezes a Herder. Neste caminhar, retomei Baudelaire, fui até Benjamin e avancei até Geertz. Na etapa final deste capítulo, senti a necessidade de retomar o contexto sócio-histórico acerca do sentido de desencantamento do mundo, que compreendi existir já antes de Marx, apesar de ter sido Weber o formulador desta expressão. Nesta narrativa, me vi impelido a continuar minhas reflexões, que foram retomadas a partir de Marx, e segui até a Escola de Frankfurt, chegando até Darcy Ribeiro, pois não aceitei quebrar a continuidade de pensamentos entre Marx e os pensadores frankfurtianos e um importante representante do pensamento brasileiro que refletiu, em suas análises sobre a cultura, os reflexos do pensamento marxista. Por isso, não vi sentido em trazer Weber para dialogar com Marx, antes de contextualizar as reflexões da Escola de Frankfurt com o pensamento marxista, pois tal diálogo poderia, a meu ver, desestruturar as articulações que acredito que eu tenha feito, em relação às considerações marxistas acerca da cultura e as reflexões da Escola de Frankfurt. Esta foi a quebra de narrativa cronológica que fiz de forma mais nítida – concluir o capítulo com Weber, após a Escola de Frankfurt. Mas, acredito que eu já tenha justificado essa decisão. Trazer Weber para dialogar com Marx, antes de explorar as articulações entre o pensamento marxista e os pensadores frankfurtianos, poderia ser uma ruptura mais intensa, do ponto de vista da compreensão filosófica, do que a decisão que tive de concluir o capítulo com Weber, e articular suas concepções acerca da cultura com as reflexões expostas anteriormente por Marx.

Dando prosseguimento à narrativa que busca compreender os possíveis sentidos de cultura que são construídos sócio-históricamente, chegamos à etapa conclusiva, por assim dizer, deste percurso. Como continuidade cronológica da modernidade, o próximo e último capítulo desta trajetória apresenta uma concepção pós-moderna de cultura.

4.4 UMA CONCEPÇÃO PÓS-MODERNA DA CULTURA

Mantendo a trajetória cronológica de minha investigação acerca dos sentidos da cultura, após o capítulo que buscou compreender como se desenvolveu sócio-históricamente a cultura na modernidade, é o momento de analisar como ela estaria sendo construída na contemporaneidade. Assim, nomear este capítulo como “Uma concepção pós-moderna de cultura” implica dizer que assumirei que a cultura

contemporânea passa por um momento pós-moderno⁴⁷. Assumirei a proposta de Stuart Hall, apresentada em “Identidades culturais na pós-modernidade”, que trabalha com três concepções de identidade: o sujeito iluminista, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Com efeito, a trilogia dos capítulos desta Dissertação acerca dos sentidos de cultura, também seguiu, de certa maneira, esta proposta de Hall quando busquei compreender a concepção clássica de cultura (sujeito iluminista), a concepção moderna de cultura (sujeito sociológico) e, agora, a concepção pós-moderna de cultura (sujeito pós-moderno).

Investiguei com razoável profundidade como se constituiu a concepção moderna de cultura, mas não tinha enfatizado um importante aspecto que terei que analisar agora, aspecto que perpassa os estudos de dois autores, Habermas e, principalmente, Luc Ferry: a influência do pensamento de Nietzsche, desenvolvido ainda no período considerado como moderno, para a constituição da ideia contemporânea de pós-modernidade. Não me aprofundarei em demasia nesta análise, apesar de sua relevância, mas não posso deixar de tecer algumas digressões acerca da influência do pensamento nietzscheano para a pós-modernidade, como asseveram os autores citados, Habermas e, de forma mais extensa, Luc Ferry. Segundo Habermas, a entrada na pós-modernidade teria Nietzsche como ponto de inflexão, pois:

Primeiro, a razão fora concebida como autoconhecimento reconciliador, depois como apropriação libertadora e, finalmente, como rememoração compensatória, para que pudesse se apresentar como equivalente do poder unificador da religião e superar as cisões da modernidade a partir das forças motrizes da própria modernidade (HABERMAS, 2000, p. 124).

O que Habermas está ressaltando é a crítica à razão como um aspecto que atravessou a modernidade e pretendeu compensar as suas diversas crises. Nietzsche compreende essas tentativas de uma razão centrada no sujeito e caminha em outra via, o outro da razão: o mito. Diante da “consciência moderna” Nietzsche envereda na busca de algo mais originário, vital, poderoso, novo, um espírito dos “novos tempos”. Será no “Nascimento da Tragédia” que, de acordo com Habermas, Nietzsche se reconduz às origens. Em vez de um mundo alexandrino ou romano-cristão, Nietzsche vai “à Grécia antiga, mundo primordial do grandioso, do natural e do humano” (HABERMAS, 2000,

⁴⁷ Reconheço os intensos debates acerca da pós-modernidade não apenas no campo dos Estudos Culturais, mas na área das Ciências Humanas em sentido amplo. No entanto, o fato de considerar que vivemos tempos pós-modernos no âmbito da cultura não implica trazer para este capítulo discussões que irrompem nesses campos de estudos sobre a pós-modernidade, visto que extrapolaria os limites desta Dissertação.

p. 12). Como se sabe, Nietzsche valorizará a dimensão estética para a construção do homem⁴⁸, mas não de um homem moderno aprisionado na “consciência moderna do tempo”, que proíbe “toda ideia de regressão, de retorno imediato às origens míticas” (HABERMAS, 2000, p. 124). Deve-se superar este homem: “O que fizeste para superá-lo?”, pergunta Zaratustra (NIETZSCHE, 2011, p.13). Ao reencontrar as origens, o homem poderá descentralizar a consciência moderna e abri-la às experiências arcaicas (HABERMAS, 2000, p. 124).

O homem da modernidade, desprovido de mitos, só pode esperar da nova mitologia um tipo de redenção que supera todas as mediações (...) Com Nietzsche, a crítica da modernidade renuncia, pela primeira vez, a reter seu conteúdo emancipador. A razão centrada no sujeito é confrontada com o absolutamente outro da razão (...) A ‘ruptura com o princípio da individuação’ torna-se a via para escapar da modernidade (HABERMAS, 2000, p. 137).

A força do pensamento de Nietzsche produziu efeitos na cultura. A descrença na razão e na ideia de verdade foram alguns de seus efeitos, bem como a cisão do sujeito. Luc Ferry, em “*Homo Aestheticus*: a invenção do gosto da era democrática”, ressalta que com a morte das vanguardas, surge o advento da pós-modernidade. Como elemento precursor desta irrupção, Ferry analisará “O momento nietzscheano: o sujeito cindido e a estetização da cultura”. Tendo por base a análise sobre a história da subjetividade, Ferry destaca que “a ‘morte de Deus’ significa a morte do sujeito absoluto ao mesmo tempo em que designa o advento do ‘sujeito cindido’” (FERRY, 1994, p. 52). A “morte de Deus” a que Ferry se refere alude à célebre conclusão exposta em “A Gaia Ciência”, em que Nietzsche anuncia, pelas palavras do “louco”, que os próprios homens mataram Deus, a partir do cenário sociocultural europeu envolvido pelo niilismo e pela decadência das crenças, dos valores e da religião.

Com o fim da ideia de um Absoluto e de verdades últimas para que o homem se apoie, o que resta para ele? “A famosa tese segundo a qual ‘não existe fatos’ mas somente ‘interpretações’, delineia perfeitamente os contornos desta nova era do individualismo inaugurada, no espaço da filosofia, pelo pensamento de Nietzsche” (FERRY, 1994, p. 52). Da filosofia, a força deste pensamento será difundida e propagada no âmbito da cultura envolvendo a arte, mas não somente. Desenvolve-se

⁴⁸ Há vasta literatura que trata da estética nietzscheana e a conhecida “metafísica do artista” que, de forma extremamente sintética, trabalha a partir da compreensão de que as forças dionisiacas, tematizadas em “O Nascimento da Tragédia”, impulsionariam o artista a compreender o mundo a partir de uma concepção estética, permitindo que a existência fosse um espaço e um tempo para criação e transbordamento de múltiplas interpretações.

uma concepção distinta de compreensão do mundo e a concepção de sujeito que estava a se construir. No caminho oposto à ideia de identidade e adequação do juízo à coisa a ser ajuizada, “o real é concebido por Nietzsche como multiplicidade, cisão, diferença que apenas a arte pode adequadamente captar” (FERRY, 1994, p. 53).

Conceitos fundamentais citados por Ferry, pois estão diretamente relacionados com o interesse desta Dissertação. Tais conceitos serão recuperados e aprofundados por Ferry no capítulo “A verdadeira ruptura nietzscheana: do individualismo moderno ao individualismo contemporâneo ou pós-moderno”⁴⁹ e nos capítulos posteriores da citada obra. Ferry destaca o papel da interpretação do sujeito, aspecto que me importa ressaltar, haja vista sua relação com o sentido de cultura pós-moderna. Assim, seguirei o caminho aberto por Ferry no que tange à compreensão do sentido de sujeito em Nietzsche, pois, segundo Ferry, esta será a base para a constituição da ideia de sujeito pós-moderno. Nietzsche opera uma “revalorização da individualidade” a partir de sua crítica à linguagem e à consciência (FERRY, 1994, p. 225). Ferry considera que há uma ambiguidade em relação ao conceito de individualismo desenvolvido por Nietzsche (FERRY, 1994, p. 234) entendido, inicialmente, como valor absoluto, por um lado, e como princípio ontológico, por outro (FERRY, 1994, p. 224). Nietzsche vai de encontro com a ideia de atomização do indivíduo, um homem isolado concebido a partir de si mesmo e em si mesmo, e busca compreender o homem como devir de interpretações.

Por isso, nem mesmo ontologicamente, nem axiologicamente o indivíduo pode ser considerado, pois ele “Não existe isoladamente, nem tem valor independentemente do processo que se realiza com ele” (FERRY, 1994, p. 227). Desse modo, apenas no momento em que a individualidade se intensifica enquanto vontade de potência é que essa individualidade deve ser valorizada. Assim, temos a individualidade ou individualidades e não propriamente o indivíduo como instância que constitui a ideia de sujeito. Nesse mesmo sentido, ao valorizar a dimensão do devir como dimensão constitutiva do sujeito, Nietzsche desconsidera qualquer instância que afirme a autonomia do sujeito, enquanto “substancialização do Eu” (FERRY, 1994, p. 228). A ideia de unidade duradoura como aspecto do indivíduo é totalmente destituída de valor,

⁴⁹ Reforço a consideração que fiz anteriormente, em relação a compreender que a contemporaneidade representaria, no âmbito da cultura, o período atual entendido como pós-modernidade. Na ocasião me referi a Stuart Hall, especificamente, no que tange às três concepções de identidade: o sujeito iluminista, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Agora, observamos Ferry traçando um paralelo entre a modernidade e a pós-modernidade (contemporaneidade) em relação à constituição do sujeito e ao âmbito da cultura.

diante da natureza do devir que abarca o sujeito. A rigidez de verdades constitutivas e autônomas representam mera ficção e ilusão diante das forças incontroláveis do devir que não se integram como unidade harmoniosa, mas caminham como movimento de um devir constante, múltiplo e mutável. O que se observa, assim, é “uma nova era em que o individualismo se adapta à desapareição do sujeito e do objeto em proveito de um perspectivismo puro, de um estilhaçamento absoluto dos pontos de vista num historicismo radical” (FERRY, 1994, p. 239). Essas reflexões serão a base para que se estabeleça a multiplicidade de interpretações acerca do sujeito e, por extensão, da própria realidade. Ferry cita o próprio Nietzsche para esclarecer como o mundo é concebido por ele. Nietzsche considera o mundo como:

um tecido de interpretações irredutíveis a qualquer unidade (falta-lhes todo substrato *estável*); portanto, com todo rigor, já não temos “o direito de perguntar: quem interpreta?” porque “é a própria interpretação, enquanto forma da vontade de potência, que possui uma existência (não a de um ‘ser’, e sim a de um *processo*, de um *devir*) enquanto é um afeto”. E se somente a interpretação constitui o fundo do que é, então já não é só o sujeito que é uma ilusão, um efeito do fetichismo, mas também a ideia de que existam “em si” “fatos”, independentes da interpretação (FERRY, 1994, p. 241) (parênteses e grifos do autor).

Tais considerações importam para que eu compreenda que o Eu é entendido por Nietzsche como um “sujeito cindido, uma força interpretativa entre outras, um ponto de vista” (FERRY, 1991, p. 241), pois esse “*novo individualismo sem sujeito nem objeto*” (FERRY, 1991, p. 247) (grifos do autor) se materializa no campo da cultura como uma instância de relatividade e perspectivismo, de compreensão do mundo e da cultura como um horizonte de múltiplas interpretações heterogêneas, não harmônicas, em constante devir: a interpretação, o perspectivismo e o relativismo de Nietzsche.

Esta seria a concepção de sujeito pós-moderno que se move ao lado de teorias explicativas totais acerca da realidade e da cultura, como vimos no capítulo anterior. Esta multiplicidade de pontos de vistas heterogêneos, discordantes e, por vezes, conflituosos, representa o sentido da pós-modernidade, em que a cultura passa a ser compreendida do ponto de vista da transculturalidade, heterogeneidade e hibridismo.

4.4.1 As transformações da cultura: transculturalidade, heterogeneidade e hibridismo

Como temos observado, as mudanças e transformações pelas quais passa a sociedade sempre exigem reexame e novos questionamentos. Nesse sentido, as sociedades contemporâneas não devem ser pensadas a partir de paradigmas totalizantes e reducionistas. A pluralidade cultural atravessa a sociedade e provoca mudanças estruturais em nossa compreensão acerca da contemporaneidade. Atualmente, como sustenta Wolfgang Welsch, não é mais possível pensar a sociedade de forma que não seja do ponto de vista da pluralidade e da transculturalidade (WELSCH, 2007). Como afirma Welsch, “Está fora de dúvida o fato de que, modernamente, temos em vista uma multiplicidade de culturas distintas e de que temos de levar em conta as suas diferenças” (WELSCH, 2007, p. 251). Nesta linha de raciocínio, Wolfgang Welsch reflete sobre a pluralidade cultural e a transculturalidade. Em “Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnósticos e sugestões” (WELSCH, 2007), Wolfgang Welsch segue exatamente a proposta do título de seu artigo. Elabora um diagnóstico acerca do desenvolvimento histórico do conceito de cultura a partir do final do séc. XVIII, tendo como base a concepção de cultura de Gottfried Herder, e sugere uma nova visão deste conceito, do ponto de vista descritivo e operativo, que seja coerente com a sociedade contemporânea: a transculturalidade. Neste texto, de 2007, Welsch recupera e aprofunda o conceito de transculturalidade desenvolvido, inicialmente, no início da década de 1990, especificamente, em 1991, como ele esclarece em nota explicativa⁵⁰.

Ao longo da década de 1990 outros trabalhos foram produzidos, especificamente, em 1994 e 1996, que buscaram explicitar o conceito de transculturalidade, mas mantendo a proposta inicial elaborada em 1991, isto é: não se pode mais compreender as culturas como ilhas isoladas, pois isso é factualmente inadequado, visto que as pessoas assumem formas e estilos de vida que são diversos e participam de diferentes culturas, de modo que não é possível mais dizer que uma pessoa é representante de uma cultura específica, devido às múltiplas experiências que a constitui. Nesse sentido, as culturas são porosas e não são mais determinadas por limites

⁵⁰ Como Welsch comenta, em nota explicativa em “Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnósticos e sugestões”: “Apresentei uma primeira versão desse conceito em 1991 sob o título de ‘Transculturalidade – formas de vida após a dissolução das culturas’”. (WELSCH, 2007, p. 258) Como esta nota explica, o conceito de transculturalidade desenvolvido em 1991 se manteve em seus textos posteriores até 1996, em *Transculturality – The Form of Cultures Today*, e, especificamente, no presente texto de 2007. Em recente texto publicado em 2015, *Transkulturalität in der Geschichte – gezeigt an Beispielen der Kunst*, citado nas Referências da presente Dissertação, Welsch continua a refletir sobre o conceito de transculturalidade.

rígidos, pois as pessoas, seus hábitos, costumes, modos de ser e de fazer migram entre as culturas e as perpassam.

A sociedade contemporânea deveria ser compreendida, segundo Welsch, a partir da perspectiva da transculturalidade⁵¹, dos entrelaçamentos e miscigenações. O autor enfatiza que na sociedade contemporânea habitam diferentes modos de vida que são externamente heterogêneos, internamente plurais e apresentam justaposições e entrelaçamentos, de modo que o conceito tradicional de cultura não é adequado para lidar com essa complexidade: “As culturas são muito mais internamente pluralizadas e externamente interconectadas em alto grau. Suas formas de vida não terminam mais nas fronteiras das culturas nacionais, mas as ultrapassam, encontram-se sob a mesma forma em outras culturas” (WELSCH, 2007, p. 252). Por isso, de acordo com Welsch:

O conceito tradicional de cultura, que operava com a imagem de culturas como esferas, ilhas ou mônadas, tornou-se descritivamente falso em razão dessa complexidade interna e interconexão externa das culturas atuais. A forma atual das culturas se encontra para além dessa constituição – por isso, eu a designo como “transcultural” (WELSCH, 2007, p. 252).

Welsch analisa, por um lado, o cenário social contemporâneo, no qual os indivíduos convivem no macro nível da sociedade interagindo entre si por meio de práticas transculturais. Por outro lado, o autor estabelece o papel das *Geisteswissenschaften*, entendidas como ciências humanas, que devem atuar neste novo cenário a partir de uma compreensão transcultural e plural. A pluralidade é designada por Welsch como uma situação de diferenças radicais, isto é, que representam diferenças fundamentais que afetam à base das culturas e não significam meras distinções formais. A partir dessa posição “não se afirma que as configurações que são caracterizadas por essa pluralidade seriam heterogêneas em cada um de seus elementos – pelo contrário, existem também pontos em comum entre elas –, mas que no seu núcleo elas são heterogêneas. Elas têm diferentes pressupostos básicos” (WELSCH, 2007, p. 245). Nesse sentido, a estrutura racional do relativismo – o relativismo esclarecido sustentado por Welsch – busca compreender a pluralidade que marca a transculturalidade da sociedade contemporânea.

⁵¹ De acordo com Welsch, “O conceito de transculturalidade arrisca – em relação às culturas e seus entrelaçamentos – um passo análogo ao do conceito de transdisciplinaridade em relação às ciências e aos entrelaçamentos das racionalidades” (WELSCH, 2007, p. 258).

Pluralidade significa diferença sem uma base última em comum. E exatamente isso quer dizer “relativismo”. Pois se não há um fundamento ou uma instância superior comum, então diferentes formações discursivas com suas oposições são o fato mais elementar com que nos deparamos (WELSCH, 2007, p. 248).

Compreendo que nesta mudança estrutural vivenciada pelas ciências humanas e pela qual passa a sociedade contemporânea, a filosofia tem o seu papel no sentido de contribuir na formação dos indivíduos por meio da construção de debates críticos e plurais. Estabelecer, de forma efetiva, um debate que leve em conta a pluralidade e a transculturalidade implica assumir também uma mudança estrutural na lógica do debate, isto é, uma forma de compreender e agir que seja coerente com uma sociedade que passa por mudanças estruturais: para um novo cenário, uma nova postura. Também não se busca mais estabelecer uma dialética em que as contradições sejam superadas, pois as visões de mundo são, de fato, distintas. Trabalhar com os argumentos contrários sem partir da ideia de superioridade representa assumir uma posição que inclui, no mesmo cenário do debate plural, os meus argumentos e os argumentos do outro de forma relativa. Este relativismo não é um relativismo permissivo no sentido de um *laissez faire*, pois o relativismo esclarecido de Welsch, como explica Pereira:

(...) exige um debate crítico rigoroso que nos coloque frente a frente com a nossa própria cultura e nossas próprias formas de racionalidade, com nossos próprios exercícios de racionalização. Ao contrário de nos conduzir na direção de um relativismo absoluto, relaxado e preguiçoso (o que seria efeito de um pensamento absolutista), somos levados por Wolfgang Welsch na direção daquilo que ele chama de “relativismo esclarecido”, um exercício de autocrítica no interior de uma realidade transcultural (PEREIRA, 2010, p. 3).

Assumir a proposta do relativismo esclarecido implica ir no caminho contrário de uma perspectiva essencialista de cultura, que define uma identidade ou identidades culturais de acordo com a proposta herderiana, como ressalta Welsch, em “*Rethinking identity in the age of globalization - a transcultural perspective*” (WELSCH, 2002). De acordo com Welsch, a heterogeneidade é pensada, pela visão tradicional de cultura, em um sentido separatista. Em uma dimensão macro a cultura francesa, alemã, americana e outras são consideradas como distintas e fechadas em si mesmas, homogêneas em seu interior e heterogêneas entre si. Manter a ideia de uma macro-heterogeneidade cultural em que diferentes culturas, separadas por marcações específicas, delimitadoras e homogêneas em si mesmas forjam identidades culturais distintas e incomunicáveis

reproduz a lógica separatista de culturas. Cada cultura, de acordo com a visão herderiana, seria como uma esfera fechada e monolítica: “Herder baseia-se na metáfora de esferas (...) cada cultura é como uma esfera fechada e monolítica; e diferentes esferas não podem trocar, comunicar ou se misturarem umas com as outras, mas, como ele diz, apenas ‘se chocam umas com as outras’” (WELSCH, 2002, p. 1) (aspas do autor). De acordo com Featherstone e Lash:

Welsch argumenta que precisamos ir além da visão de culturas originada com Herder como ilhas autônomas, linguisticamente unificadas e homogêneas. Esta premissa de cultura como formando ilhas separadas ou esferas tem sido extremamente influente e ainda é a base para muitas concepções atuais de cultura (FEATHERSTONE, LASH, 1999, p. 10).

Por mais que se pense que a visão herderiana de cultura seja algo ultrapassado e facilmente criticável diante do cenário plural e diverso da sociedade contemporânea, convive-se, atualmente, com reflexos e consequências bem concretas de uma visão separatista, excludente e de enfrentamento, como a atual crise migratória, por exemplo, entre outras situações de exclusão pela qual vivem parcelas da população, compreendidas como minorias, pois assumem um modo de vida, uma cultura distinta da maior parte da sociedade em que estão inseridas. Diante deste cenário, não parece ser tão trivial afirmar que reproduzir essa concepção de cultura criticada por Welsch, caracterizada por homogeneização social, consolidação étnica e delimitação intercultural, não reproduz fenômenos atuais de separação e guetização (WELSCH, 1999, p. 194).

Wagner, Wallis e Weinfurtner também explicitam os conceitos herderianos de homogeneização social enquanto perspectiva unificadora. De acordo com os autores, a cultura entendida a partir dessa dimensão molda seus membros de forma que os tornam partes distintas de si mesma (WAGNER, WALLIS, WEINFURTNER, 2009). Nesse sentido, a consolidação étnica é considerada como a cultura específica de um povo (*folk-bound*) e a delimitação intercultural é vista como um conceito separatista. A concepção herderiana defende, de fato, que por causa de uma cultura específica ser diferente da cultura de outros povos, ela deve permanecer apartada das outras culturas.

Apesar de Welsch reconhecer a influência que a concepção tradicional de cultura traz para a contemporaneidade, ele observa que a tendência para a transculturalidade já está presente em diferentes manifestações culturais, como na arte. Em recente artigo *Transkulturalität in der Geschichte – gezeigt an Beispielen der Kunst*, (WELSCH,

2015), Welsch conclui o texto, que apresenta aspectos da transculturalidade em produções artísticas, desde a Antiguidade Clássica até os dias de hoje, com um painel do artista finlandês Jani Leinonem, da exposição Escola da Desobediência, de 2015, em que se lê:

Ei você: Sua pizza é Italiana. Seu kebab Turco. Sua democracia é Grega. Seu café Brasileiro. Seus filmes Americanos. Seu chá é Tâmil. Sua camiseta Indiana. Seu combustível Árabe. Seus eletrônicos são Chineses. Seus números Árabicos. Seu alfabeto Latino. E você se queixa que seu vizinho é um imigrante? Controle-se! (WELSCH, 2015, p. 25).

Assumir a inevitabilidade da transculturalidade implica reconhecer que a concepção insular de culturas exerce nítida influência para as concepções atuais de cultura, como Featherstone e Lash lembram, especificamente, a interculturalidade e a multiculturalidade. De acordo com Welsch, tanto uma como a outra partem da mesma premissa: a cultura entendida como uma ilha – por ascendência da concepção herderiana (WELSCH, 2015, 2007, 2002). Welsch argumenta que o conceito de interculturalidade leva a conflitos interculturais, pois mantém a lógica separatista de culturas e a incapacidade estrutural de comunicação entre elas. Já o conceito de multiculturalidade é “supreendentemente semelhante ao conceito de interculturalidade” (WELSCH, 2002, p. 196), pois parte do princípio de que diferentes culturas convivem na sociedade. A multiculturalidade distingue claramente culturas em si homogêneas que habitam de forma isolada uma comunidade.

Desse modo, Welsch reconhece que a multiculturalidade avança em relação à noção tradicional de homogeneização cultural, mas a matriz tradicional de cultura autossuficiente e isolada não permite que haja atravessamentos entre as barreiras culturais, promovendo, assim, as visões de identidade cultural, guetização e fundamentalismo cultural (WELSCH, 2002, p. 196). A posição de Welsch não representa uma mera substituição dos prefixos “multi” e “inter” por “trans”, que muitas vezes são utilizados na perspectiva da segmentação e da organização das disciplinas, concebidas a partir de tipos de racionalidade. Assumir a transculturalidade implica assumir a perspectiva de entrelaçamentos.

As disciplinas devem corresponder aos tipos de racionalidade. Esses são concebidos de modo tão monádico e territorial como aquelas. Inversamente, a nova compreensão do entrelaçamento das racionalidades exige uma mudança correspondente da concepção das disciplinas

científicas. Também elas não são, na verdade, fechadas, mas definidas por entrelaçamentos e perpassadas por transições (WELSCH, 2007, p. 244).

A concepção de Welsch transcende o campo da cultura e alcança a teoria do conhecimento, a epistemologia. O entrelaçamento de racionalidades permite uma compreensão plural da realidade, que não pode mais ser vista pela ótica essencialista e absolutista da unidade, mas da pluralidade de visões de mundo. Por isso, Welsch problematiza a tarefa das *Geisteswissenschaften* na atual transformação estrutural pela qual passa a sociedade, que alcança as formas de racionalidade, os métodos, os paradigmas científicos e a cultura (pluralidade extracientífica).

A característica de entrelaçamento das racionalidades exige a transição para uma perspectiva sob a forma da transdisciplinaridade. Apenas a transdisciplinaridade permite explorar legitimamente uma disciplina. Somente assim pode-se então realizar as esperanças legítimas da interdisciplinaridade. Esse é o estado do conhecimento hoje (WELSCH, 2007, p. 244).

Welsch ressalta que essa tarefa de entrelaçamentos não é realizada pela interdisciplinaridade, pois, como foi apresentado, essa concepção não questiona o princípio de separação, mas reproduz a premissa de ilha autossuficiente. Acredito que a filosofia entendida em seu aspecto de disciplina a ser ensinada no Ensino Médio, que nesta pesquisa será analisada por meio do livro didático, é abarcada pela tese de Welsch. “As disciplinas particulares deveriam, isso sim, ancorar a transdisciplinaridade desde o início em seu próprio programa” (WELSCH, 2007, p. 245). Aqui Welsch se refere, especificamente, à organização do estudo baseado em disciplinas que teria uma complementação transdisciplinar. No entanto, entendo que essa compreensão pode ser contextualizada para um dos objetivos da filosofia no Ensino Médio: contribuir para a formação de sujeitos para uma sociedade democrática e transcultural, a partir dos princípios da pluralidade e da diferença.

As culturas são muito mais internamente pluralizadas e externamente interconectadas em alto grau. Suas formas de vida não terminam mais nas fronteiras das culturas nacionais, mas as ultrapassam, encontram-se sob a mesma forma em outras culturas (WELSCH, 2007, p. 252).

Para realizar a tarefa de ir além das concepções tradicionais de cultura a filosofia pode ter um papel significativo na formação dos indivíduos por meio da construção de debates críticos e plurais. Para que os indivíduos pensem e convivam em uma sociedade

pluralizada que transcende limites e fronteiras, permitindo que as culturas migrem e construam indivíduos plurais formados por diversas culturas e visões de mundo, não basta o voluntarismo da aceitação e da tolerância. Como Marcos Villela esclarece, em “Crítica e tolerância: considerações sobre diversidade, diferença e indiferença”, a tolerância pode ser considerada como uma perspectiva “arrogante e pretensiosa daquele que tolera”, pois ela “não inclui, propriamente: ela permite, ela concede. Ela não resolve a questão mais crucial da diferença entre os homens” (PEREIRA, 2015, p. 20). Evitar a perspectiva da tolerância é fundamental, pois como Villela enfatiza:

Tolerar representa, nesse caso, uma atitude hipócrita por parte daquele que se arroga essa prerrogativa justamente porque se considera superior. Tolerar acaba sendo uma manifestação autoritária e despótica daquele que assume uma posição de poder supostamente superior aos demais (PEREIRA, 2015, p. 23) (grifo do autor).

Deve-se assumir as implicações de conviver em uma sociedade transcultural, com todas suas diferenças. Pensar e agir a partir da perspectiva da transculturalidade implica assumir a noção de relativismo esclarecido de Welsch e compreender as mudanças estruturais da cultura contemporânea. Entendo que uma formação crítica baseada no autoquestionamento crítico pode permitir que o debate sustentado por argumentos plausíveis se estabeleça acerca das questões sobre identidade e diferença. Em “Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade”, Boaventura Souza Santos sustenta que

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003b, p. 56).

Ao articular as dimensões da igualdade e diferença Boaventura Souza Santos não pretende defender uma ideia de integração ou de uma inclusão que particulariza a diferença, restringindo-a e segregando-a a um gueto, a um espaço cultural delimitado para minorias ou para os diferentes. O objetivo é ir contra as perspectivas assimilacionistas, diferencialistas e essencialistas para apostar na inter-relação entre grupos socioculturais distintos e diferentes sujeitos. Por suposto, para que essa perspectiva se concretize, deve-se partir de uma lógica distinta, que defenda as premissas da compreensão e relativize as identidades.

Orientar a compreensão para a diferença em vez da lógica da identidade também é defendida por Hommi Bhabha, em sua obra “O local da cultura”. Como lembra Margareth Schäffer, ao refletir sobre a obra de Hommi Bhabha, a “explicitação sobre a diversidade cultural enquanto objeto epistemológico é aí substituída pela enunciação da cultura, cujo processo introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural” (SCHÄFFER, 1999, p. 161). Ao contrário do que sugere o título da obra de Bhabha, não há um local específico e delimitado da cultura, mas no lugar de identificações fixas, há lugares, deslocamentos e reterritorializações: “O deslocamento da diversidade cultural para a diferença cultural produz uma cisão no modo de entender a nossa contemporaneidade, introduzindo, assim, a criação de um espaço cultural híbrido” (SCHÄFFER, 1999, p. 162). Compreender-nos no espaço das diferenças implica compreender-nos no tempo das descontinuidades e da não linearidade. Como Hommi Bhabha explicita, nesta nova temporalidade:

O presente não pode mais ser encarado simplesmente como uma ruptura ou um vínculo com o passado e o futuro, não mais uma presença sincrônica: nossa autopresença mais imediata, nossa imagem pública, vem a ser revelada por suas descontinuidades, suas desigualdades, suas minorias (BHABHA, 1998, p. 23).

Jeroen Dewulf, em “‘Por vezes nunca dantes ouvidas’: a viragem pós-colonial nas ciências humanas”, diz que Bhabha “(...) defende que o Outro não está fora do Próprio, mas que o Outro faz parte de nosso próprio sistema cultural. Assim sendo, a diferença é antes um caminho para se chegar a um auto-cohecimento” (DEWULF, 2006, p. 136). O conceito de diferença teria um lugar no interior das próprias culturas. “Daí a importância do conceito ‘location’ – em vez de a diferença construir uma fronteira entre o Próprio e o Estrangeiro, entre a própria cultura e outras culturas, ela deveria ter um lugar central dentro de todas as culturas” (DEWULF, 2006, p. 136). Ainda como explica Dewulf:

O objetivo final de Bhabha é conseguir uma identidade, uma cultura e uma literatura anti-imperialistas, sem qualquer tipo de preconceitos. Neste âmbito, Bhabha usa as mais variadas expressões – “displacements”, “stairwells”, “interstitial passages”, “in-between spaces” – que são todas metáforas para uma identidade cultural mista e variada, num mundo híbrido que por ele é chamado de “third space”. (...) Por “culturas marginalizadas”, Bhabha não entende só as culturas de países do chamado “terceiro mundo”, mas também aquela de mulheres e de minorias no Ocidente (negros, homossexuais, migrantes, ciganos, etc.),

peças a quem Bhabha – seguindo o exemplo do historiador Eric Wolf – chama de “peoples without a history”, ou seja, pessoas que nunca tiveram direito à sua própria história (DEWULF, 2006, p. 136-137).

Bhabha enfatiza a necessidade de se pensar na diferença cultural em vez da diversidade cultural. A diferença cultural “(...) é o processo de enunciação da cultura, um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade, capacidade” (SCHÄFFER, 1999, p. 164). Nesse sentido, em vez de pensar a cultura pela ótica do multiculturalismo ou da diversidade, Bhabha parte para a noção de hibridismo. A relação entre os valores culturais de uma dada cultura que entram em contato com outra cultura se relativizam em um processo constante de questionamento e sobreposições, a partir de uma negociação que mesmo que uma cultura se sobreponha a outra, ela também sofre influência da cultura sobre a qual se sobrepõe. Essa mescla cultural representa o hibridismo, a heterogeneidade real e constitutiva das diferenças culturais na contemporaneidade. Bhabha reflete sobre a relação dialética estabelecida entre colonizador e colonizado para verificar que neste espaço de negociação o apoderar-se do outro e as apropriações entre as culturas estabelecem uma ideia de identidade híbrida. Bhabha assevera que o caráter de negociação problematizado por ele não diz respeito a uma busca consensual entre as diferenças.

Não gostaria que minha noção de negociação fosse confundida com alguma noção sindicalista de reformismo porque não é esse o nível político que está sendo explorado aqui. Com a palavra negociação, tento chamar a atenção para a estrutura de iteração que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência (BHABHA, 1998, p. 52).

Ressalto que em vez de interação, Bhabha utiliza o conceito de iteração, isto é, o caráter repetitivo e renovador do processo de articulação entre os elementos distintos no plano político, mas também no plano cultural. Em nota explicativa a este passagem, Bhabha reflete sobre a “alteridade da heterologia”, a fim de pensar o lugar do outro⁵² e a diferença.

⁵² Em “Heterologia e alteridade social ou a comunicação pela margem”, Philippe Joron esclarece que: “Na perspectiva pluralista da heterologia, que não é uma ciência propriamente dita, mas um Logos, um

A Alteridade da heterologia incondicional nada tem de pureza de princípios. Ela diz respeito a irredutível impureza dos princípios, a diferença que os divide em eles contra eles próprios. Por essa razão, é uma heterologia impura. Mas é também uma heterologia impura porque o meio (*medium*) da Alteridade – mais ou menos do que a negatividade – é também um meio (*milieu*) misto, precisamente porque ali o negativo já não domina (BHABHA, 1998, p. 356).

Assim, pode-se compreender o sentido de negociação dado por Bhabha e porque a negociação não contempla a negação das diferenças: “Quando falo de *negociação* em lugar de *negação*, quero transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios: uma dialética sem a emergência de uma História teleológica ou transcendente (...)” (BHABHA, 1998, p. 51). De fato, ao compreender o caráter de iteração das diferenças a partir da constituição híbrida das identidades como um processo constante de renovação, a perspectiva de um *telos* ou de uma perspectiva que transcenda a dimensão prática e concreta deste movimento não faz nenhum sentido. No lugar das grandes narrativas explicativas e cristalizadoras das culturas, repetidas e reafirmadas como identificação e generalizações disciplinares, Bhabha afirma que a contingência da diferença cultural está erodindo esse “racionalismo” progressista e universalista (BHABHA, 1998, p. 271).

Interessante perceber o caráter de “temporalidade metonímica, iterativa” que Bhabha ressalta, de modo que no processo pela qual passa a cultura na contemporaneidade, as diferenças convivem em um espaço-tempo em que há a troca constante de posições (tomar lugar) em um processo repetitivo e renovador de articulação das heterogeneidades. Metonímico, pois a presença enquanto dimensão perene neste processo é uma ilusão, já que o movimento de articulação – troca de lugares – é constante, o que Bhabha conceitua como ilusão de presença (signo de ausência e perda) – uma substituição metafórica. Como explicita Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, Bhabha “introduz os conceitos de *hibridismo* e *tradução cultural* para melhor entender os efeitos da espacialização do tempo na transição das visões culturais, históricas e ideológicas da modernidade para a pós-modernidade (e para a pós-colonialidade)” (SOUZA, 2007, p. 10) (grifos do autor). Souza enfatiza que ao se interromper o tempo histórico linear totalizante com a perda de sentido das grandes narrativas, o contexto pós-moderno evidencia que este processo “modernista de

discurso sobre o significado dos fenômenos heterogêneos, é possível levar em consideração a função social da alteridade, do que é potencial ou efetivamente outro” (JORON, 2016, p.21)

escamotear o múltiplo e heterogêneo por trás de uma aparência totalizante” (SOUZA, 2007, p. 10), que se aplicava a dimensões culturais, históricas, ideológicas e tecnológicas, na verdade, escamoteava a dimensão múltipla e híbrida do tempo, pela aparência de conceitos únicos e puros de tempo. Assim, sustenta Souza:

Onde antes a diferença era vista como indício de outro tempo (‘primitivo’, ‘arcaico’, ‘atrasado’), com a introdução da dimensão espacial, e a transformação das narrativas-mestres em narrativas locais, a diferença (cultural, tecnológica, etc. etc.) passa a ser percebida como estando em outro ‘local’ ou ‘espaço’ porém no mesmo tempo histórico (SOUZA, 2007, p. 10).

A perda de sentido das narrativas-mestres como explicadoras universalistas e essencialistas, o que se tinha em relação ao um sentido de narrativa histórica que parecia não haver autor nem responsável, passa a ser substituída por narrativas que trabalham no plano local, com sujeitos locais, que podem ser responsabilizados por suas ações:

Ao resgatar a dimensão do espaço e lugar, passa-se a perceber que as narrativas se formam em contextos específicos por sujeitos específicos social, cultural e ideologicamente constituídos, e que por isso podem assumir a responsabilidade por contar as suas próprias histórias e serem responsabilizados por isso. Com isso, o sujeito social, de mero personagem numa história modernista contada por outro (desconhecido) passa, politicamente, no contexto pós-moderno, a ser o narrador de sua própria história (SOUZA, 2007, p. 11).

A responsabilização por suas ações. É o que também se espera das juventudes, no sentido de poderem atuar como sujeitos de direitos e deveres em uma sociedade democrática. Assim, reitero a necessidade do pensamento crítico e autorreflexivo que deve ter presença no espaço-tempo escolar. Busca-se, desse modo, criar as condições de possibilidade para que as juventudes tragam suas histórias de vida para o ambiente escolar, e passem a refletir sobre sua inserção como agentes conscientes e críticos na sociedade. Os alunos do Ensino Médio estão carregados de experiências, com bagagem social e cultural bastante diversa e rica. Logo, as experiências culturais trazidas pelos alunos estão diretamente associadas aos seus projetos de vida, e as diferenças e as heterogeneidades dessas narrativas enriquecem o convívio escolar. Retornando as reflexões de Souza acerca de Bhabha:

É importante lembrar que nesse processo de se contar a própria história, não se está mais no contexto modernista totalizante de uma homogeneidade escamoteadora, de uma história única ou narrativa

mestre; no contexto da pós-modernidade, pelo contrário, o sujeito social se encontra invariavelmente no cruzamento ou travessia de histórias, culturas e ideologias múltiplas e heterogêneas que contribuem de formas variadas e complexas para a sua formação (SOUZA, 2007, p. 11).

Com essa série de reflexões, tenho a intenção de ressaltar que a variedade e a heterogeneidade das culturas das juventudes podem e devem fazer parte da própria formação desses sujeitos que, a partir da postura de Bhabha, são híbridos por origem.

O sujeito social (e por tabela, as culturas, ideologias etc.), por ser atravessado por essa heterogeneidade que o constitui, passa a ser visto como híbrido já em sua formação, em sua origem. Assim, o hibridismo não é mero efeito ou consequência do contato entre elementos puros num contexto de heterogeneidades estanques, mas *performatiza* o processo formador conflitante constante, dinâmico e incessante de linguagens, identidades, culturas, ideologias e tecnologias em contato, entrecruzamentos, travessias e contaminações mútuas (SOUZA, 2007, p. 11) (grifo do autor).

Para compreender e aceitar a variedade das culturas juvenis, tanto no espaço-tempo da escola, como na própria esfera cultural, em que há mais tantas e diferentes culturas e visões de mundo, tais reflexões mostram-se como necessárias. No âmbito do ensino, essas propostas devem partir do princípio da diferença cultural. Entretanto, essa tarefa não é simples. A diferença cultural, como salienta Bhabha “não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridades e pluralidades no tempo homogêneo e vazio da comunidade nacional” (BHABHA, 1998, p. 227). A interpretação das culturas desacomoda significados e valores. “O abalo de significados e valores causado pelo processo de interpretação cultural é o efeito da perplexidade do viver nos espaços liminares da sociedade nacional” (BHABHA, 1998, p. 227). Ao assumir as diferenças culturais como realidade, os sujeitos passam a conviver em espaços e tempos de deslocamentos. Os sujeitos que convivem na lógica da diferença assumem características distintas:

O sujeito do discurso da diferença é dialógico ou transferencial à maneira da psicanálise. Ele é constituído através do locus do Outro, o que sugere que o objeto de identificação é ambivalente e ainda, de maneira mais significativa, que a agência de identificação nunca é pura ou holística, mas sempre constituída em um processo de substituição, deslocamento ou projeção (BHABHA, 1998, p. 228).

Ressalto as palavras de Bhabha quando ele diz que o sujeito do discurso da diferença é dialógico, é constituído através do locus do Outro, reflexão que

problematiza a lógica da identidade a partir da perspectiva da diferença e da heterogeneidade, o que significa pensar a cultura não pela ótica do multiculturalismo, mas pelo sentido do hibridismo.

Questionar o multiculturalismo ocupa também as reflexões de Stuart Hall. Em “Da diáspora: identidade e mediações culturais”, Hall inicia o capítulo “A questão multicultural”, partindo de uma reflexão de Bhabha: “Este ensaio parte da observação de Homi Bhabha de que o ‘multiculturalismo’ é um termo valise que se expandiu de forma heterogênea e que o ‘multicultural’ tornou-se um significante oscilante” (HALL, 2003, p. 51). O objetivo de Hall neste capítulo é, como ele mesmo diz, fazer “uma crítica desconstrutora desses termos-chave” a partir da análise sobre a sociedade contemporânea e o discurso político, entre outras investigações, a fim de tentar “resgatar um nova ‘lógica’ política multicultural” (HALL, 2003, p. 51). Hall distingue multicultural como um termo qualificativo que descreve contextos sociais e governamentais. Esses contextos buscam estabelecer um convívio entre diferentes comunidades culturais que mantêm uma identidade “original”. Já o multiculturalismo é, de acordo com Hall, um substantivo que se refere a políticas e estratégias governamentais para enfrentar problemas gerados por sociedades multiculturais, sociedades essas, culturalmente heterogêneas.

Entretanto, Hall ressalta que “como há distintas sociedades multiculturais, assim também há ‘multiculturalismos’” (HALL, 2003, p. 52). Desse modo, há diversos “multiculturalismos” que definem processos e estratégias políticas sempre inacabadas. Dentre outros, há o multiculturalismo conservador, o liberal, o pluralista, o comercial, o corporativo, o crítico ou “revolucionário” (aspas de Hall). Cada vertente de multiculturalismo defende uma proposta em relação às diferenças: assimilação à tradição, integração ao *mainstream*, concessão a grupos distintos, reconhecimento pelo consumo, administração das minorias, insurgência e resistência. Independentemente da multiplicidade de significados e propostas trazidas pelo termo multiculturalismo, Hall reconhece que esta realidade define a condição da sociedade atual. Sociedade marcada pelo movimento homogeneizante da globalização que convive com a “proliferação subalterna da diferença” (HALL, 2003, p. 60). Ao enfatizar que a diferença está proliferando de maneira subalterna, em um mundo homogeneizado pela globalização, Hall explicita o caráter paradoxal desta realidade marcada por um verticalismo de poder cultural (e econômico e tecnológico) que convive com diferenças “locais”. A dimensão

relacional entre essas diferenças de base mantém o sistema instável e totalmente avesso a uma possível dialética totalizante que resolvesse esse paradoxo entre as forças.

Hall define que a articulação entre essas forças emergem de vários lugares, trazendo o que estava na margem para o centro das metrópoles, movimento que representa uma “força transruptiva” que emerge dentro das instituições políticas e sociais, de acordo com a definição de Barnor Hesse, citado por Hall (HALL, 2003, p. 68). A força transruptiva provocada pela complexidade multicultural produz alguns efeitos na sociedade, especificamente, o impacto sobre as categorias de “raça” e “etnia” (HALL, 2003, p. 68), os efeitos sobre a compreensão da cultura (HALL, 2003, p. 73) e o questionamento sobre os “discursos dominantes da teoria política ocidental e as fundações do Estado liberal” (HALL, 2003, p. 76-77). Dos efeitos causados na sociedade contemporânea, que Hall nomeia como “modernidade tardia”, pela força transruptiva decorrente da complexidade multicultural, ressalto os efeitos sobre a compreensão de cultura. Hall parte do princípio que a oposição binária decorrente do Iluminismo (Particularismo *versus* Universalismo, Tradição *versus* Modernidade) estabelece uma compreensão específica da cultura. Essa divisão binária de base, por um lado, estabelece que há “culturas distintas, homogêneas, auto-suficientes (sic), fortemente aglutinadas das chamadas sociedades tradicionais”, por outro, há uma cultura “aberta, racional, universalista e individualista” (HALL, 2003, p. 73). Assim, a sociedade conviveria com duas dimensões paralelas em contraposição, a primeira subordinaria “indivíduos a formas de vida sancionadas comunalmente”, a segunda buscaria separar os vínculos culturais particulares da vida pública buscando conceder liberdade formal para que o indivíduo escreva “seu próprio script” (HALL, 2003, p. 73). Hall chama atenção que entre a contraposição entre Tradicionalismo e Modernidade, em que questões universalistas entram em confronto com perspectivas particulares, o projeto “global” do ocidente (que se inicia no fim do século XV) provoca uma influência recíproca, por assim dizer, entre essas duas dimensões⁵³. Aqui temos a noção de hibridização da cultura, quando os indivíduos passam a recorrer aos repertórios de significados da tradição para “dar sentido ao mundo, sem serem rigorosamente atados a eles em cada detalhe de sua existência” (HALL, 2003, p. 73). Nessa passagem, Hall, em nota explicativa esclarece que essa representa a “importante distinção entre a concepção

⁵³ A partir desta passagem de Hall, relembro a reflexão da Bhabha no sentido de que o convívio das diferenças estabelece entre essas forças um processo repetitivo e renovador de articulação das heterogeneidades.

de cultura como ‘forma de vida’ e a concepção de cultura enquanto ‘prática significativa’” (HALL, 2003, p. 93). Observa-se que pelo fato de os indivíduos recorrerem a alguns elementos da tradição (repertórios de significados) para que possam dar sentido ao mundo (uma prática significativa) estabelece-se um movimento promovido pelas próprias pessoas de articulação entre as heterogeneidades que escapa a um controle universalista e desloca o sentido de uma identidade estável, acabada e unificada.

Desse modo, pensar uma identidade cultural torna-se uma questão problemática, pois esse movimento descentra a ideia de sujeito como uma completude acabada em si mesma, como observa Hall, em “Identidades culturais na pós-modernidade”. O sujeito entendido como unificado e completo, assim, passa a ser desagregado, fragmentado e, principalmente, deslocado em uma cultura que se pretendia homogênea, centrada e coerente. A ideia é que a unificação promovida pelas culturas nacionais está sendo desestruturada (HALL, 1997).

Segundo Hall, as narrativas de identidade nacional servem como um discurso de representação: “Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentido que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 1997, p. 55) (grifo do autor). Como Hall ainda esclarece, esta identidade cultural busca representar a todos como pertencentes de uma “mesma e grande família nacional” (HALL, 1997, p. 64). Entretanto, Hall se pergunta, “seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural?” (HALL, 1997, p. 64). Hall não concorda com essa perspectiva, pois “uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica” (HALL, 1997, p. 64). As sociedades estão sendo atravessadas e, conseqüentemente, seus sujeitos, por profundas reestruturações decorrentes do processo de globalização, que representa forças de mudança que fluem através das fronteiras nacionais, conectam e integram comunidades em novas relações espaço-temporais e, desse modo, provoca três possíveis conseqüências sobre as identidades culturais:

As identidades nacionais estão se *desintegrando*, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”;
As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo *reforçadas* pela resistência à globalização;

As identidades nacionais estão em declínio, mas *novas* identidades – híbridas – estão tomando seu lugar (HALL, 1997, p. 73) (grifos do autor).

Retomando as reflexões de Hall sobre a noção de hibridização, no sentido de uma articulação entre as heterogeneidades de culturas diferentes, juntamente com as questões agora apresentadas sobre a erosão das identidades nacionais e o descentramento do sujeito, observo que o caráter unificado de identidade passa a dar lugar a um sentido de identidade híbrida. Neste cenário de constante transfiguração e transformação, os limites e as fronteiras que estabelecem sentidos fixos e unidimensionais são rompidos e recombinaos. Os vínculos e estruturas nos quais os indivíduos se inscrevem produzem uma mescla entre Tradicionalismo e Modernidade, caracterizando formações híbridas da cultura, de modo que tais vínculos e estruturas “fazem parte de uma **relação dialógica mais ampla com o ‘outro’**” (HALL, 2003, p. 74) (grifo meu).

Enfatizo que a relação dialógica mais ampla com o “outro” diz respeito à hibridização de ideias e valores, o que caracteriza as culturas cada vez mais como mistas, mas não em um sentido de uma composição racial mista de uma dada população. Hall explicita o uso deste conceito:

Obviamente minha preocupação tem sido com o hibridismo cultural, o qual relaciono à combinação de elementos culturais heterogêneos em uma nova síntese – por exemplo: a “creolização” e a “transculturação” – que não podem ser fixadas ou associadas ao chamado caráter racional das pessoas cuja cultura estou discutindo (HALL, 2003, p. 93) (grifos do autor).

O hibridismo cultural tem um sentido de síntese criativa que combina elementos heterogêneos de culturas diferentes em uma relação dialógica mais ampla com o “outro”. Como diz Hall, “É realmente outro termo para a lógica cultural da *tradução*” (HALL, 2003, p. 74). Assim, outro aspecto fundamental que deve ser ressaltado a partir das reflexões de Hall é o caráter de **tradução** do hibridismo cultural. Interessante notar que o termo traduzir, envolve interpretação e compreensão, elementos fundamentais para os sentidos da cultura que busco analisar neste momento. A tradução entre os elementos heterogêneos da cultura promovida pelas pessoas permite que as diferenças se mantenham como diferenças, mas sejam combinadas em uma síntese, dando sentido ao mundo. Entendo que seja fundamental contextualizar tais reflexões para a questão da aceitação das diferentes realidades culturais das juventudes que podem conviver no

espaço-tempo da escola, a partir de uma perspectiva de negociação, de uma relação dialógica mais ampla com o “outro”.

A lógica da tradução presente no hibridismo cultural a que Hall se refere não diz respeito a indivíduos híbridos completamente formados, em contraposição a indivíduos “tradicionais” e “modernos”. A tradução presente no hibridismo cultural não é uma meta de formação a ser alcançada, uma adaptação ou apropriação, mas poderíamos dizer que se aproxima de um processo incompleto de iteração (BHABHA) repetitivo e renovador que articula aspectos heterogêneos de negociação entre as diferenças.

Concluo este último do capítulo, que buscou entender o sentido pós-moderno de cultura, reconhecendo a complexidade de compreender as intrincadas relações pelas quais passa a cultura, expostas por Bhabha, Hall e Welsch. Do mesmo modo, entendo também que no processo de construção de novas identidades híbridas, que não são fechadas, unificadas ou perenes, a relação dialógica mais ampla com o “outro”, como ressaltada por Hall, permite compreender que é possível articular e combinar as heterogeneidades das diferentes culturas. Considerar e refletir em profundidade sobre os múltiplos aspectos que envolvem o pensar a cultura na contemporaneidade enriquece e sustenta minha compreensão acerca de seus sentidos.

5. OS SENTIDOS DE CULTURA E O PAPEL DA FILOSOFIA

A partir dos estudos acerca do desenvolvimento sócio-histórico do conceito de cultura percebi que seus sentidos estão diretamente associados a compreensões de mundo, enquanto modos de ser e de pensar que se materializam no espaço-tempo da cultura. Devido à complexidade das diversas relações que a cultura estabelece com a arte, a ciência, a tecnologia, a linguagem, a economia, a ética e com tantas outras dimensões sociais, não foi possível abordar em profundidade como se constituíram tais relações no período analisado – da segunda metade do XVIII até à contemporaneidade.

Esta mesma limitação surgiu durante a investigação do livro didático. Ao investigar como os conceitos de cultura, de pluralidade, de identidade, de diferença e de diversidade estavam sendo desenvolvidos fui obrigado a me restringir aos contextos que evidenciavam de forma mais clara, como as problematizações elaboradas pelo autor favoreceriam uma concepção clássica, moderna e pós-moderna de cultura. Desse modo, não consegui contemplar importantes relações que se podem estabelecer entre cultura e tantos outros aspectos sociais que não tive condições de investigar.

Pelo fato de a obra didática analisada ser dedicada ao ensino de filosofia entendo que seja conveniente tecer algumas considerações acerca de minha compreensão sobre os sentidos de cultura e o papel da filosofia. Desse modo, neste capítulo, desenvolvo algumas reflexões acerca da importância de se pensar a cultura e a educação de forma crítica. Outro ponto que considero é a construção do diálogo questionador e autorreflexivo desenvolvido pela filosofia, que se realiza no campo da cultura.

5.1 PENSAR A CULTURA E A EDUCAÇÃO DE FORMA CRÍTICA

As sociedades democráticas atuais estão enfrentando mudanças radicais quanto à concepção de desenvolvimento humano. Nesse sentido, os sistemas de ensino de diversos países estão sendo cobrados a participar desse novo cenário, contribuindo com a formação de jovens que valorizem as competências técnicas em detrimento das competências humanísticas, como sustenta Martha Nussbaum, em sua obra “Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa de humanidades”. Nussbaum analisa como países da Europa, dentre os quais Grã-Bretanha e Escócia, e os Estados Unidos e a Índia estão se adaptando às radicais mudanças no Ensino Fundamental, Médio e

Universitário, com a crescente redução das disciplinas voltadas às humanidades, a ponto de quase suprimir seu ensino em algumas instituições. A democracia corre um real e iminente perigo, alerta Nussbaum, caso sucumba à lógica do lucro que privilegia unicamente à formação de indivíduos acríticos e totalmente aderentes à ideia de que o desenvolvimento humano está associado diretamente ao desenvolvimento econômico a qualquer custo.

Privilegiar unicamente uma educação voltada à ciência e tecnologia, como sendo a finalidade última das democracias atuais, subverte à própria ideia de democracia que foi desenvolvida e deve continuar a ser disseminada a partir do autoexame socrático, isto é, do estímulo ao **pensamento crítico e autorreflexivo**. Nussbaum obviamente reconhece que “A educação não é útil apenas para a cidadania. Ela prepara as pessoas para o trabalho e, o que é fundamental para uma vida que tenha sentido” (NUSSBAUM, 2015, p. 10). No entanto, Nussbaum enfatiza:

Devo dizer que a capacidade refinada de raciocinar e refletir criticamente é crucial para manter as democracias vivas e bem vigilantes. Para permitir que as democracias lidem de modo responsável com os problemas que enfrentamos atualmente como membros de um mundo interdependente é crucial ter a capacidade de refletir de maneira adequada sobre um amplo conjunto de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de inúmeras interações nacionais e grupais (NUSSBAUM, 2015, p. 11).

Nussbaum defende que em vez de uma educação voltada para o lucro, com foco apenas no crescimento econômico, seja privilegiada uma educação para a democracia que consiste em formar alunos na estratégia da participação ativa por meio do questionamento crítico de perguntas e respostas, com vistas a uma cidadania global. Em vez de orientar-se para o desenvolvimento pessoal excludente, a proposta é poder colocar-se na condição do outro e desenvolver “a capacidade de imaginar como pode ser a experiência do outro” (NUSSBAUM, 2015, p. 97) – o que a autora conceitua como “olhar interior”. Para evitar o fortalecimento e a reprodução de estereótipos sobre gênero, etnia, religião e culturas distintas, o Ensino Fundamental, Médio e Universitário devem formar alunos a partir da ideia de uma “educação democrática”, para uma sociedade plural⁵⁴. De acordo com Nussbaum, “O desenvolvimento da compreensão

⁵⁴ A partir de ensinamentos de filósofos como Platão, Rousseau e Dewey e educadores como Friedrich Froebel, Johnan Pestalozzi, Winnicott, Bronson Alcott, Maria Montessori e o ganhador do Prêmio Nobel de Literatura de 2013, Rabindranath Tagore, Nussbaum defende que deve haver um “amplo compromisso

tem sido um elemento fundamental dos principais conceitos recentes sobre educação democrática, tanto em países ocidentais como nos não ocidentais” (NUSSBAUM, 2015, p. 96). O **sentido de compreensão** a que Nussbaum se refere é a capacidade de estimular os alunos para que eles possam refletir como seria estar no lugar de outra pessoa, isto é, ter a capacidade de “ser um intérprete da história dessas pessoas e compreender as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter” (NUSSBAUM, 2015, p. 95-96).

Apesar do papel da família no desenvolvimento deste tipo de compreensão, a autora ressalta que as escolas de Ensino Fundamental e Médio e mesmo as escolas técnicas e as universidades também desempenham um papel importante, pois devem incluir em seus currículos, de forma destacada, as humanidades e as artes com o objetivo de desenvolver “um tipo de educação participativa que estimula e aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa” (NUSSBAUM, 2015, p. 96). A filósofa sugere, assim, que o ensino de humanidades não se restrinja ao ambiente escolar, mas contribua para que as pessoas possam desenvolver o sentido de compreensão necessário para as sociedades democráticas. “Os currículos devem ser cuidadosamente planejados desde que as crianças são pequenas para divulgar um conhecimento do mundo, de suas histórias e de sua cultura sempre mais rico e nuançado” (NUSSBAUM, 2015, p. 83).

Nussbaum analisa, entre outras experiências, a proposta de escola desenvolvida na Índia pelo Prêmio Nobel de Literatura de 2013, Rabindranath Tagore. Ela busca compreender “(...) como ele [Tagore] partiu para formar cidadãos responsáveis de uma nação pluralista num mundo complexo e interligado” (NUSSBAUM, 2015, p. 83). A proposta de Tagore é superar as “divisões de casta e de religião e o tratamento injusto e humilhante que as pessoas sofrem em razão dessas divisões” (NUSSBAUM, 2015, p. 83). Nessa perspectiva, a realidade cultural de uma sociedade plural deve ser necessariamente enfatizada na formação escolar. De acordo com Nussbaum, Tagore partia do princípio que os horrores da Primeira Guerra Mundial foram em parte provocados porque as nações “havam ensinado seus jovens a preferir a dominação ao entendimento mútuo e à reciprocidade”, por isso, continua Nussbaum, “a escola de Tagore desenvolveu estratégias que tornavam os alunos cidadãos do mundo, capazes de

como o raciocínio crítico e a argumentação que remonta a Sócrates” (NUSSBAUM, 2015, p. 18), o que ela nomeia como aprendizado ativo socrático.

pensar de maneira responsável acerca do futuro do conjunto da humanidade” (NUSSBAUM, 2015, p. 84).

Nussbaum investiga algumas dessas estratégias de Tagore, baseadas na perspectiva da condição interrogativa dos jovens em um espaço de vivência, de experimentação, de questionamentos e de interrogações constantes – um questionamento ativo baseado na autocrítica socrática, nas palavras de Nussbaum. A educação que os alunos da escola de Tagore receberam “serviu para alimentar **a capacidade de pensar por si próprios** e de se tornar participantes dinâmicos das escolhas culturais e políticas, em vez de simplesmente seguir a tradição” (NUSSBAUM, 2015, p. 70) (grifo meu). Tagore desafiava seus alunos a pensarem sobre os costumes injustos que eram impostos às mulheres indianas, por meio da própria cultura – a encenação de peças teatrais e o uso do jogo de interpretações RPG são alguns exemplos a partir dos quais os alunos podiam se colocar na condição do outro, de modo que a partir dessas estratégias “artistas e escritores talentosos acorreram para a escola a fim de participar dessa experiência. Contudo, o questionamento socrático ocupava a posição de destaque, tanto do currículo como do método de ensino”. (NUSSBAUM, 2015, p. 71). A proposta era manter o estímulo constante ao raciocínio e ao questionamento crítico.

Como Nussbaum enfatiza, Tagore insistia que em vez de manter um estudo voltado para o apoderamento das ideias de outras pessoas, os jovens deveriam formar “**seus próprios critérios de julgamento a fim de produzir pensamentos próprios**”, conforme relato próprio de Tagore. “Relatos dessa prática dão conta de que ele [Tagore] frequentemente punha os problemas diante dos alunos e extraía respostas deles por meio de questionamento, à maneira socrática” (NUSSBAUM, 2015, p. 71). Nesse sentido, Nussbaum conclui que “discutir à maneira socrática exige a capacidade de compreender outras posições a partir de seu interior, e essa compreensão frequentemente oferece novos estímulos para desafiar a tradição, de forma socrática” (NUSSBAUM, 2015, p. 72).

Apesar de entender os limites de aplicação de uma prática deste tipo para um universo muito mais amplo como o do Ensino Médio brasileiro, tais princípios e desafios aqui apresentados também estão refletidos como premissas nas DCNEM, bem como na Matriz de Referência do ENEM, como já foi visto. Para a construção de argumentações o jovem precisa relacionar informações, representadas em diferentes

formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentações consistentes. E, para elaborar propostas, o aluno deve recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Desse modo, o pensamento crítico e autorreflexivo pode contribuir para que os jovens possam compreender a realidade plural e diversa da sociedade na qual convivem e tenham condições de desenvolver debates críticos acerca das diversas questões e desafios contemporâneos.

5.2 O DIÁLOGO QUESTIONADOR E AUTORREFLEXIVO NO ESPAÇO DA CULTURA

A prática do questionamento crítico e autorreflexivo com vistas a compreender a experiência do outro e perceber o mundo e as culturas pelo olhar do outro, também pode ser estimulada pela experiência do diálogo. Como Hermann sustenta, a perspectiva do diálogo⁵⁵ busca, exatamente, estabelecer um espaço de experiência, a fim de evitar o monologismo dogmático ou a simples e objetiva impossibilidade de compreensão e autocompreensão.

O diálogo autêntico exige participação dos envolvidos, expondo nossas próprias posições **sobre conceitos e pré-conceitos**. Desse modo, um diálogo levado a sério, que não se oblitera em dificuldades, pressupõe que o participante esteja aberto para mudar sua própria posição e entrar no jogo com o outro. A palavra que circula no diálogo desvela, questiona, configura identidades e demarca diferenças (HERMANN, 2002, p. 94) (grifo meu).

Hermann enfatiza que o diálogo assume uma perspectiva pedagógica, como compreendido por Gadamer, em “Verdade e Método”. Segundo Hermann:

A posição de Gadamer, ao retomar a dimensão aberta do diálogo, rompe com as expectativas niveladoras, que resultariam em apropriação, porque a pergunta

⁵⁵ A ideia de diálogo aqui apresentada tem como base a compreensão de Nadja Hermann desenvolvida em “A questão do outro e o diálogo”, “Estetização do mundo da vida e sensibilização moral”, “Ética e educação: outra sensibilidade” e “Hermenêutica e educação” (obras citadas nas Referências desta Dissertação). Nessas obras a autora discute a perspectiva dialógica que inclui o outro a partir do encontro com a alteridade. Como a autora afirma em “Ética e educação: outra sensibilidade”, “O diálogo é um outro modo de abertura à alteridade” (HERMANN, 2014b, p. 144). Nesta obra e em “Hermenêutica e educação” Hermann tece suas análises, juntamente com as reflexões de Wolfgang Iser, Gadamer (diálogo pedagógico) e Heidegger (hermenêutica da facticidade), entre outros autores, no sentido de compreender a relação com outro que se estabelece por meio do diálogo.

feita pelo outro o coloca como parceiro de um interminável caminho de busca, trazendo uma ética em que a integração das experiências individuais com o horizonte do outro jamais é concluída, porque a mediação interpretativa não tem limites. A experiência hermenêutica, conduzida pelo diálogo, acontece justamente onde e quanto o diálogo “ganha voz” (HERMANN, 2014b, p. 148-149).

A ideia de diálogo aqui apresentada está relacionada à proposta de formação de debates críticos em uma sociedade plural – **a não apropriação do outro no desenvolvimento do debate**, o que permite a integração das experiências individuais dos interlocutores por meio da atividade questionadora, crítica e autorreflexiva. Expor nossas posições sobre conceitos e pré-conceitos e nossas diferenças adquiridas no âmbito da cultura, por meio do questionamento e do próprio autoquestionamento, consiste em levar a sério a perspectiva do diálogo.

Como sublinha Hermann, essa proposta assume um caráter educativo de formação: “A perspectiva formativa do diálogo está vinculada ao seu pressuposto de que não somos incomunicáveis, justamente porque o *logos* pertence a todos e podemos estabelecer novos horizontes interpretativos” (HERMANN, 2014b, p. 149). Na manutenção do processo questionador e autoquestionador proporcionado pelo diálogo ocorre a fusão dos horizontes de compreensão, como Hermann aponta, “O horizonte encontra-se em contínua formação, na medida em que somos confrontados com a pergunta que o outro lança. Assim compreender é sempre um processo de ‘fusão de horizontes’ (*Horizontsverschmelzung*)” (HERMANN, 2014b, p. 149). Essa fusão de horizontes envolve as dimensões da “estranheza e familiaridade, pertença e distanciamento, constitutivas da experiência hermenêutica” (HERMANN, 2014b, p. 149).

Ainda de acordo com Hermann, “A coisa mesma que está no diálogo só adquire força e se faz valer quando os parceiros do diálogo se entregam por completo à força do pensamento e questionam ideias e opiniões tidas como lógicas e naturais” (HERMANN, 2002, p. 95). Enfatizamos, mais uma vez, o caráter educativo do diálogo que se constrói necessariamente entre “eu” e “tu”. Um diálogo que se estabelece “(...) no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos” (HERMANN, 2002, p. 94). Assim, aceitar a condição interrogativa do sujeito implica reconhecer a condição do outro do ponto de vista da alteridade e **não da superioridade**. “A peculiaridade da situação dialógica é

que nenhum dos interlocutores tem uma posição superior à do outro. Ao contrário, os interlocutores têm que levar a sério a posição do outro” (HERMANN, 2002, p. 95). Compreender-se como não superior ao outro, nesse sentido, implica reconhecer que os meus pontos de vista não são melhores do que os pontos de vista do outro, apenas pelo fato de serem *meus* pontos de vista. Entendo que este aspecto é fundamental para a construção de debates críticos em uma sociedade plural, que respeitem a diferença, a diversidade e a pluralidade das múltiplas e heterogêneas compreensões acerca da realidade.

Especificamente em relação ao papel do diálogo no âmbito da cultura, Boaventura Souza Santos ressalta, em entrevista “Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento”, concedida a Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito:

Temos que saber que os diálogos e as interações vão ser sempre limitados durante muito tempo, porque se parte de uma posição que, de início, é uma posição muito desigual e, portanto, há que tomar certas medidas no sentido de avaliar, no sentido de melhorar e apressar as condições de igualdade em que esse diálogo pode ser realizado para que o diálogo não seja também, no fundo, uma outra liquidação do passado e uma outra eliminação das diferenças culturais (SANTOS, 2003a, p. 13).

Santos ressalta o aspecto da desigualdade que há entre posições distintas no espaço da cultura, para que uma visão não se sobreponha a outra desde o início do diálogo. Santos não explicita quais seriam as medidas para alinhar as condições de igualdade entre os interlocutores. Na verdade, parece que Santos está até a criticar a ideia de diálogo. Na sequência desta entrevista, Santos comenta a segregação racial nos Estados Unidos e diz: “(...) não queremos que a igualdade se realize em separação, porque com separação não há igualdades, há *apartheids*, porque a igualdade só existe quando há possibilidades de se compararem as coisas” (SANTOS, 2003a, p. 13). Santos sustenta que deve haver a possibilidade de se compararem as coisas, mas como criar as condições de possibilidade para que as situações entre os participantes do diálogo sejam comparadas? Na próxima pergunta, elaborada por Gandin e Hypolito, Santos responde. A pergunta se refere ao fato de que não deve haver igualdade que se realize com separação (afirmação anterior de Santos). Gandin e Hypolito perguntam:

Isso tem a ver com a sua crítica à ausência de um diálogo entre movimentos muito particulares; por exemplo, o movimento das mulheres só trata das questões ligadas aos movimentos das mulheres. O senhor tem buscado uma

tentativa de superação dessa posição de isolamento entre os vários movimentos, não é?

A resposta de Santos é extensa, mas ressalto a seguinte reflexão:

O projeto que estou a realizar agora – do qual já falei anteriormente – visa exatamente isso. (...) E aqui realmente é a nossa inovação: a de que esta articulação se deva realizar, não dando a prioridade a uma luta sobre as outras, quaisquer que elas sejam, não criando uma grande teoria que em si mesma envolva tudo e todos em certo momento, mas criando aquilo que eu chamo a “teoria da tradução”. A possibilidade de criar inteligibilidade entre os grupos (...) O meu projeto é, ao mesmo tempo, uma maneira de reunir áreas distintas e de dar voz a diferentes grupos, (esta parte do projeto é chamada *As Vozes do Mundo*) (SANTOS, 2003a, p. 14).

Santos defende que se deve criar inteligibilidade entre grupos, reunir áreas distintas e dar voz a diferentes grupos. Em relação ao convívio que se estabelece no plano da cultura, entendo que essas condições poderiam ser criadas exatamente no espaço-tempo escolar. Essa realidade de construir inteligibilidade entre diferentes pessoas e vozes distintas poderia ser estimulada pela prática do diálogo a que Hermann faz referência – a integração das experiências individuais dos interlocutores por meio da atividade questionadora, crítica e autorreflexiva. Entendo que assumir a perspectiva do diálogo apresentada por Hermann não representa estabelecer uma estratégia de simples disputa verbal, mas estar aberto ao desdobramento de ideias que pode surgir da prática efetiva do diálogo.

De Sócrates aprendemos que perguntar é mais difícil que responder, por isso, seus diálogos seguem um caminho imprevisível. Todos os envolvidos estão determinados pelo tema, e o objetivo não é enfraquecer a posição do outro, como uma mera disputa, mas penetrar no tema e mostrar sua força. O verdadeiro diálogo, portanto, **não tem por objetivo derrotar uma pessoa**, mas deixar o tema vir à luz (HERMANN, 2002, p. 58) (grifo meu).

Dessa situação dialógica, que ambos se reconhecem como interlocutores que aceitam suas condições interrogativas, “surge um conhecimento que até então não se encontrava disponível para nenhum dos envolvidos. Novas explicações de sentido surgem, dando rumo à própria compreensão” (HERMANN, 2002, p. 95). Como Hermann sustenta “Aquele que compreende **não adota uma atitude de superioridade**, mas sente a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade, põe em jogo seus próprios preconceitos” (HERMANN, 2003, p. 86) (grifo meu). O diálogo compreendido como um jogo em que ambos os lados apresentam seus argumentos, como um espaço de

experiência, um espaço de abertura. “E isso só pode ocorrer no espaço do diálogo, gerando uma atitude autocrítica” (HERMANN, 2003, p. 86).

Ao examinar meus próprios argumentos por meio da perspectiva dialógica, realizo um autoexame, uma autocrítica acerca de minhas próprias verdades. Relativizo, assim, minhas próprias perspectivas, minhas compreensões sobre a realidade, mas não de forma negligente, pois faço isso por meio de uma autorreflexão. Poderia dizer que seria uma forma de relativização esclarecida sobre minhas concepções da realidade. A perspectiva pedagógica do diálogo estimula o pensamento crítico e autorreflexivo e está diretamente associada à compreensão de si e do outro. Essas atitudes questionadoras e autoquestionadoras podem ser estimuladas desde a escola e não precisam ficar restritas ao espaço escolar, pois no ambiente cotidiano da cultura, no qual as juventudes também convivem, suas incertezas e expectativas sobre a sociedade também são questionadas.

Enfrentar os desafios de uma sociedade em transição, integrando o sujeito a esta sociedade que é sua e do outro. Tais desafios, na atualidade, encontram-se no plano da cultura, que envolve o trabalho, a ciência e a tecnologia, como *produções* sociais. Vivenciar no plano da cultura a experiência do debate crítico e do diálogo como abertura ao outro é uma possibilidade que pode ser estimulada na etapa de conclusão do Ensino Médio, por meio de disciplinas das Ciências Humanas, como é o caso da filosofia. Para tanto, deve-se buscar a compreensão da diversidade de opiniões, de modos de ser e pensar, enfim, da pluralidade cultural em uma sociedade democrática, que pode ser praticada por meio da construção de debates críticos acerca de temas contemporâneos que afetam toda a sociedade. Nesse sentido, a escola deve acolher a diversidade cultural de seus alunos, como enfatizam José Clóvis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis, em “Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS”: “Os alunos ingressam no Ensino Médio carregados de experiências, com bagagem social e cultural bastante diversa e rica. Eles são portadores de histórias de relação com a educação, com o conhecimento” (AZEVEDO, REIS, 2013, p. 28). As experiências culturais trazidas pelos alunos estão diretamente associadas aos seus projetos de vida; por isso, a dimensão cultural, que é distinta e plural, é tão importante de ser considerada no processo de ensino, pois os alunos:

Possuem visões de mundo e projetos de vida cuja constituição é produto de suas vivências sociais e educacionais. Esses alunos, na grande maioria oriundos das classes populares, com as limitações materiais inerentes, têm dificuldades de

encontrar na escola um espaço de acolhimento para seus desejos e necessidades mais imediatos. Isso porque há ausência de diálogo entre os objetivos da escola, do professor, do aluno e da família (AZEVEDO, REIS, 2013, p. 28).

Esses alunos serão os leitores dos livros didáticos; no caso aqui ressaltado, dos livros didáticos de filosofia, que deveriam ter a tarefa, a meu ver, de contemplar a heterogeneidade de modos de ser e de pensar e contribuir para que essa heterogeneidade se materializasse na prática de debates críticos por parte dos alunos. Para que mantenhamos a perspectiva da heterogeneidade e da multiplicidade de vozes, reconhecendo que a experiência do outro é tão relevante quanto a minha, observo que as dificuldades encontradas por alunos de classes populares, no que tange ao reconhecimento de suas experiências culturais e projetos de vida, decorrem da falta de acolhimento de suas expectativas pela ausência do diálogo entre escola, professor, aluno e família, como atestam Azevedo e Reis. Sendo assim, devemos reconhecer que tal dificuldade também é vivenciada por alunos de outras classes sociais, mesmo que se considere que a parcela da população jovem que apresenta esses problemas seja uma minoria ou que esses jovens não encontram tantas dificuldades na aceitação de suas visões de mundo. Entendo, pois, que as dificuldades enfrentadas pelos jovens quanto à aceitação e compreensão de seus modos de ser e de pensar é uma realidade social vivenciada pelas juventudes, dentro e fora do ambiente escolar, e não uma realidade vivida apenas por uma classe social específica.

Compreendo, nesse sentido, que o diálogo com as juventudes deve ser estabelecido dentro e fora das escolas. Reafirmo que a prática dialógica e o debate crítico com vistas a formar sujeitos questionadores e autorreflexivos deve abranger a todos em uma sociedade democrática e plural, independentemente de classe, etnia, gênero e religião. Nesta linha de raciocínio, as culturas juvenis devem dialogar entre si, independentemente de classe, etnia, gênero e religião, desde a escola. O estímulo ao pensamento crítico e autorreflexivo estimula o diálogo, que pode ser fomentado na escola, mas vai além de seus muros. O ensino de filosofia no Ensino Médio, por meio do apoio dos livros didáticos, pode contribuir para que o debate crítico e autorreflexivo tenha lugar no espaço-tempo da escola, e no momento que as juventudes se apropriem desse aprendizado ativo socrático, questionador e autointerrogativo, por verem significado concreto em suas experiências de vida, talvez possam levar consigo essa prática para além do ambiente escolar.

Aceitar as incertezas e as dúvidas desses sujeitos, aceitar a condição interrogativa das juventudes que vivem a experiência do Ensino Médio no ambiente escolar e convivem entre si e com toda a sociedade externa à escola, que passa por mudanças culturais significativas, representa fortalecer um espaço de diálogo em que o questionamento e a interrogação constantes tenham um lugar privilegiado. O que se busca é oferecer uma educação de qualidade social às juventudes. Trazer os sujeitos para as aprendizagens, mas também trazer suas dúvidas e incertezas e estimular que se construam questionamentos críticos e reflexivos em relação a conhecimentos e valores. Questionamento esse que fortalece um “amplo compromisso como o raciocínio crítico e a argumentação que remonta a Sócrates” como enfatiza Nussbaum; aprendizado que a filósofa nomeia como aprendizado ativo socrático, como já foi apresentado. Em vista disso, as Ciências Humanas, especificamente o ensino de filosofia, pode contribuir, com o apoio do livro didático, para que as juventudes possam pensar sobre modos de ser, de pensar e de fazer e, talvez, encontrem um novo significado para o espaço-tempo escolar.

5.3 A DIMENSÃO PRÁTICA DA FILOSOFIA NO DEBATE CRÍTICO ACERCA DA CULTURA

Observo a pertinência das reflexões feitas até aqui para a problematização acerca da possível contribuição do livro didático de filosofia para os alunos do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, que busca conduzir os sujeitos ao mundo do trabalho e à vida social. Como foi apresentado, as diretrizes e programas oficiais para o Ensino Médio orientam que os alunos devam compreender como se constituem diversos fenômenos sociais e saibam como lidar com eles, a fim de problematizá-los, com o intuito de construir uma postura crítica em relação às causas e efeitos de suas ações. Abrir o espaço do diálogo crítico e reflexivo sobre temas que afetam a todos na sociedade é uma prática que pode formar nossas juventudes para que possam refletir sobre os rumos desta sociedade na qual o convívio com a pluralidade, a diversidade e a diferença possa ser possível.

Nesse sentido, os conteúdos ensinados nas escolas não devem prescindir do apoio de livros didáticos que estejam alinhados com essa visão. Como Nussbaum observa, para que a escola possa formar “cidadãos do mundo” por meio dos sistemas de ensino democráticos deve-se atuar em duas frentes: no conteúdo, transmitido por livros

didáticos, por exemplo, e no currículo, definindo a inclusão de disciplinas humanísticas. Em relação à produção de livros didáticos, Nussbaum cita um exemplo de como esses recursos podem veicular conteúdos que sirvam para reproduzir uma educação acrítica. Nussbaum cita o caso do partido político nacionalista hindu (BJP) que produziu, antes de deixar o poder em 2004, livros didáticos que “desestimulavam totalmente o raciocínio crítico” ao apresentar a história da Índia “como uma história acrítica de triunfo material e cultural em que todos os problemas eram causados por estrangeiros”. Diante desses livros didáticos:

Era praticamente impossível criticar as injustiças do passado da Índia, devido ao conteúdo do material e à pedagogia sugerida (por exemplo, as perguntas no fim de cada capítulo) que **desestimulavam o questionamento ponderado** e estimulavam a assimilação e o regurgitamento. Pedia-se simplesmente que os alunos absorvessem uma história de bondade inatacável, deixando de lado todas as desigualdades de casta, gênero e religião (NUSSBAUM, 2015, p. 22) (grifo meu).

Se a produção e a veiculação de conteúdos por meio de livros didáticos podem formar alunos acríticos, o movimento inverso é verdadeiro, isto é, os livros didáticos podem favorecer o aprendizado ativo socrático a que Nussbaum faz referência. Entretanto, segundo Nussbaum, a produção de conteúdo deve caminhar *pari passu* com uma proposta pedagógica alinhada às premissas democráticas. Nesse sentido, as escolas têm um papel fundamental, pois: “O que elas oferecem por meio do conteúdo curricular e da pedagogia pode afetar bastante o desenvolvimento mental da criança” (NUSSBAUM, 2015, p. 45). Por isso, Nussbaum assevera que as escolas devem, entre outras ações “Desenvolver a capacidade dos alunos de **ver o mundo do ponto de vista dos outros**, especialmente daqueles cujas sociedades tendem a retratar como inferiores e como ‘meros objetos’” (NUSSBAUM, 2015, p. 45) (grifo meu). E, no que diz respeito a estimular os alunos a adquirirem competências argumentativas para o debate plural em sociedades democráticas, as escolas devem: “Promover ativamente o raciocínio crítico, a competência e a coragem que ele exige para manifestar uma opinião discordante” (NUSSBAUM, 2015, p. 46).

Como se pode observar, Nussbaum pensa a ação escolar atuando em duas frentes⁵⁶: produção de conteúdos que promovam o raciocínio crítico, trabalhando

⁵⁶ Como Nussbaum esclarece: “Por toda parte o currículo tem sido despido de seus elementos humanistas, e a pedagogia da memorização impõe sua vontade. Observem que parte do problema tem a ver com o conteúdo e parte com a pedagogia” (NUSSBAUM, 2015, p. 135). A crítica que a autora faz refere-se aos

concomitantemente com um currículo que estimule o autoexame dos alunos por meio de disciplinas humanísticas, como a filosofia. De acordo com Nussbaum, “O processo educacional pode fortalecer o senso de responsabilidade pessoal, a tendência de considerar os outros como indivíduos diferentes e a disposição de externar sua crítica” (NUSSBAUM, 2015, p. 44-45). Ao se perguntar o que as escolas podem fazer para criar cidadãos em uma democracia e para uma democracia, Nussbaum diz que esta pauta “deve ser tratada não apenas por meio de conteúdo educacional, mas também por meio da pedagogia” (NUSSBAUM, 2015, p. 46). Esta pedagogia é a “pedagogia socrática” que valoriza a “importância da argumentação”.

Lembrando a influência que a pedagogia socrática exerceu nos sistemas de ensino democráticos, que agora estão em risco, e que deve ser retomada e ampliada, Nussbaum sustenta:

Um das razões pelas quais as pessoas insistiram em ministrar a todos os estudantes universitários uma série de cursos de filosofia e de outros temas das humanidades é que elas acreditam que tais cursos, tanto por meio do conteúdo como da pedagogia, estimularão os alunos a **pensar e a argumentar por si próprios**, em vez de se submeter à tradição e à autoridade – e elas acreditam que a capacidade de argumentar à maneira socrática é, como Sócrates declarou, valiosa para a democracia (NUSSBAUM, 2015, p. 48) (grifo meu).

As competências argumentativas, citadas por Nussbaum, podem ser estimuladas por meio de conteúdos e por disciplinas. Questiono, então, qual seria o papel do debate crítico e reflexivo, que pode ser construído a partir da contribuição do ensino da filosofia, neste cenário?

De acordo com o filósofo Desidério Murcho, em “A Natureza da Filosofia e seu Ensino”, o que é fundamental para a filosofia é “realmente saber o que é a justiça, por exemplo, e não qual é a natureza e estrutura do nosso conceito de justiça” (MURCHO, 2008, p. 87). A intenção que subjaz a esta tarefa se alinha à tarefa da filosofia. Não basta compreender a natureza e a estrutura dos conceitos que atravessam a sociedade, mas “esclarecer a natureza das realidades que respondem a esses conceitos” (MURCHO, 2008, p. 87).

conteúdos curriculares que em vez de estimular a capacidade crítica desenvolvem materiais com vistas a preparar os alunos para provas e, pelo lado da pedagogia, em vez de promover o raciocínio crítico dos alunos, algumas instituições apenas transmitem conteúdos também para preparar para exames.

Observa-se que a construção de debates críticos está diretamente relacionada ao desenvolvimento de capacidades argumentativas fundadas no raciocínio crítico e na autorreflexão. Entendo que tais debates devem ser críticos e reflexivos, sustentados por argumentos consistentes e plausíveis, que busquem compreender o outro como parte constituinte do convívio em uma sociedade democrática.

Construir debates que sejam sustentados por argumentos plausíveis acerca de temas que afetam a todos significa buscar compreender a realidade atual, a partir de uma forma de racionalidade que esteja de acordo com as diferenças e a heterogeneidade que permeiam à sociedade contemporânea. Para isso, a qualidade argumentativa é fundamental. Ressalto, no entanto, que a construção de argumentos plausíveis vai além da solidez argumentativa. De fato, a solidez argumentativa não é suficiente, pois como Murcho alerta, há muitos argumentos sólidos que não são bons. Raciocinar acerca da plausibilidade de suas crenças apenas em relação às premissas de seu sistema de crenças é totalmente coerente com seu próprio sistema de crenças, mas incoerente do ponto de vista da pluralidade e da diversidade de posições distintas que surgem no cenário do debate.

Dogmatismos desta ordem **não permitem** que o agente autoavalie posições a partir de uma visão crítica e plural, pois “o que se passa é que ele se recusa a avaliar racionalmente sua crença” (MURCHO, 2006, p. 125). Este relativismo argumentativo⁵⁷ defendido por Murcho “(...) não é cognitivo porque não torna tudo igual a tudo, porque não faz qualquer avaliação de um dado argumento ser tão boa quanto outro qualquer” (MURCHO, 2006, p. 126). Como Murcho ressalta:

Pior do que impedir alguém de defender as suas ideias com razões é relativizar toda a argumentação e declarar que, do ponto de vista do autor, aquele argumento é bom, mas, claro, tudo depende do ponto de vista – e de outro ponto

⁵⁷ O relativismo argumentativo proposto por Desidério Murcho se baseia na epistemologia argumentativa que trabalha com os princípios da lógica informal. Como o filósofo sustenta, para que um argumento tenha força e qualidade, a relação de plausibilidade entre as premissas e a conclusão é fundamental. Como a plausibilidade, segundo Murcho, é relativa a agentes e a força ou qualidade dos argumentos é parcialmente relativa a agentes. Murcho ressalta: “Este relativismo da argumentação, contudo, não é global; não é um relativismo cognitivo. Um relativista cognitivo em relação à argumentação é alguém que defende que os argumentos são sólidos ou não em função dos agentes; ou alguém que defende que qualquer avaliação de um argumento por um agente é tão boa como outra qualquer. Não é este relativismo cognitivo que se defende aqui.” (MURCHO, 2006, p. 126). Para aprofundamento sobre epistemologia argumentativa, ver: MURCHO, D. Epistemologia da argumentação. In: MURCHO, D. Pensar outra vez: filosofia, valor e verdade. Vila Nova de Famalicão: Quasi, 2006. Ver também: CANAL, R. F. C. “A abordagem epistemológica à argumentação em discussão”. Revista Clareira, v. 3, nº 1, 2016. In: <http://www.revistaclareira.com.br/index.php/clareira/article/view/77/58>.

de vista, aquele argumento é mau, pelo que é uma ingenuidade perder tempo a discutir argumentos (MURCHO, 2006, p. 135).

Não é este relativismo proposto por Murcho, que depende “do ponto de vista do autor”. Murcho tem o objetivo de evitar dogmatismos em uma sociedade que deve caminhar no caminho contrário a posições dogmáticas, absolutistas e essencialistas:

Um agente que não avalie cuidadosamente um argumento e se limite a declará-lo mau porque a sua conclusão lhe desagrada, é dogmático e irracional – porque, ao contrário do que ele afirma, não é verdade que, relativamente ao seu estado cognitivo, ele tenha razões algumas para pensar que o argumento é mau; é apenas casmurro e irracional (MURCHO, 2006, p. 126).

O objetivo de Murcho é enfatizar que “não se pode aceitar que a força ou qualidade de um argumento é independente do estado cognitivo dos agentes envolvidos”, pois ao contrário do que acontece em relação à verdade ou validade argumentativa e à solidez dos argumentos, “o mesmo não acontece com a força ou qualidade de um argumento, pois neste caso trata-se de procurar influenciar o estado cognitivo do agente” (MURCHO, 2006, p. 123). Como diz Murcho “a única maneira racional de reagir quando alguém procura influenciar o nosso estado cognitivo é avaliar cuidadosamente essa proposta; e não há outra maneira de o fazer exceto usando os elementos relevantes do nosso estado cognitivo” (MURCHO, 2006, p. 123).

A possibilidade de mudar nossa compreensão acerca de algo passa por não termos considerado novas informações trazidas pela realidade, que está em constante transformação, e também passa pela aceitação de que o outro possa ter razão, isto é, compreender e vivenciar uma postura de abertura para o diálogo crítico e autorreflexivo. De acordo com Murcho, ao avaliar a proposta (o argumento) do outro não representa dizer “que avaliamos tudo segundo o nosso próprio ponto de vista, fazendo de cada agente cognitivo uma espécie de ilha cognitiva, isolada e incomensurável” (MURCHO, 2006, p. 123). Essa postura criticada por Murcho diz respeito a uma postura dogmática e sectária. O filósofo ressalta que a simples aceitação crítica, sem critério, também demonstra irracionalidade e dogmatismo:

Se alguém recusa aceitar novas informações empíricas claras, por exemplo, porque colidem com as suas crenças prévias, essa pessoa é dogmática e irracional. Mas se essa pessoa aceitar toda e qualquer afirmação que colide com seu estado cognitivo, ainda que essa afirmação não tenha maior base de apoio ou plausibilidade do que o simples facto de alguém lho (sic) ter dito, então essa pessoa pode estar igualmente a ser irracional (MURCHO, 2006, p. 123).

Assim, deve-se ampliar a compreensão da realidade que não esteja relacionada apenas com construções lógico-formais, mas com dimensões epistemológicas e até psicológicas (MURCHO, 2006, p. 118). Segundo Murcho:

A lógica formal não lida com agentes e por isso não pode explicar fenômenos argumentativos que resultem das reações dos agentes que usam a argumentação. É a lógica informal que abrange as relações entre os argumentos e os agentes cognitivos envolvidos (quer sejam os argumentadores ou os destinatários da argumentação) (MURCHO, 2006, p. 118).

O papel da lógica informal na epistemologia argumentativa é ressaltado por Rodrigo Freitas Costa Canal, em “A Abordagem Epistemológica à Argumentação em Discussão”. De acordo como Canal, a lógica informal é:

uma tentativa de desenvolver uma lógica para que possamos analisar e avaliar argumentos e raciocínios que ocorrem na linguagem natural: encontrados em discussões, debates e discordâncias que se manifestam na vida cotidiana – em comentários sociais e políticos; em reportagens e editoriais na mídia como jornais, revistas, televisão, a *World Wide Web*, *twitter*, etc., na publicidade e comunicações corporativas e governamentais, e em discussões interpessoais que estabelecemos com outras pessoas (CANAL, 2016, p. 85).

Esta realidade da vida cotidiana em que há discussões, debates e discordâncias sobre temas sociais e políticos faz parte da vida cotidiana das juventudes, dentro e fora do ambiente escolar. Apesar da presente pesquisa não problematizar, especificamente, como a pedagogia pode caminhar ao lado da produção e a disseminação de conteúdos, no caso, dos conteúdos do livro didático, ressalto que os livros didáticos sugerem atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Trata-se de orientações acerca da promoção de debates entre os alunos, da indicação de leituras, de filmes e de atividades recomendadas pelo autor do livro didático. Desse modo, o livro didático pode ser um instrumento de promoção prática de debates no ambiente escolar.

Nesta linha de raciocínio, acredito que a contribuição do livro didático de filosofia para a construção do debate crítico, reflexivo e plural por parte dos alunos pode ser possível se os conteúdos filosóficos apresentados forem **desenvolvidos de forma crítica, reflexiva e plural**. As atividades pedagógicas⁵⁸ desenvolvidas em sala de aula,

⁵⁸ Nussbaum enfatiza que o estímulo ao raciocínio crítico, na prática, deve partir do princípio que “Cada aluno deve ser tratado como um indivíduo cujas faculdades mentais estão desabrochando e de quem se espera uma contribuição ativa e criativa para as discussões em sala de aula” (NUSSBAUM, 2015, p. 55).

como os debates suscitados pelo estudo do livro didático, devem seguir uma postura crítica e respeitosa. Como assevera Nussbaum:

Todo mundo precisa ser examinado, e todos são iguais diante da argumentação. Essa postura crítica expõe a estrutura da posição de cada um, revelando, durante o processo, hipóteses compartilhadas e pontos de interseção que podem ajudar os concidadãos a avançar para uma conclusão comum. (NUSSBAUM, 2015, p. 51).

Enfatizo que a “conclusão comum” esperada por Nussbaum não significa chegar a uma situação ideal de consenso eterno em que não haverá mais contestação nem debates sobre pontos de vista distintos. Desse modo, reitero que o questionamento crítico e o autoexame é um processo contínuo de perguntas e respostas e, como processo, não busca chegar a uma solução final, isto é, a repostas conclusivas e fechadas sobre temas que afetam a todos em sociedades democráticas – as “democracias pluralistas modernas”, com diz Nussbaum. Entendo, pois, que o desenvolvimento de debates críticos em sociedades plurais é uma demanda necessária que ainda está em vias de construção.

Concluo este capítulo, ressaltando que busquei apontar como os sentidos de cultura analisados poderiam se relacionar com o papel da filosofia, especificamente, no que tange ao uso do livro didático no Ensino Médio, destacando a importância do diálogo com o outro e, conseqüentemente, o respeito à diferença e pluralidade de pontos de vista acerca do mundo. O próximo capítulo será dedicado à análise do livro didático objeto desta Dissertação.

6. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Este capítulo será dedicado a análise do livro didático “Filosofia: experiência do pensamento”, de Sílvio Gallo. Procederei a uma investigação interpretativa de caráter exploratório a fim de compreender como o autor interpreta o conceito de cultura, e as noções de diversidade, pluralidade, identidade e diferença, a partir dos sentidos de cultura construídos sócio-históricamente por sistemas de pensamentos e seus conceitos.

Tendo como referência os estudos que empreendi nos capítulos dedicados a perceber como se constituíram as possíveis concepções de cultura – clássica, moderna e pós-moderna – analisarei em quais contextos do livro o desenvolvimento didático dos conceitos investigados poderiam favorecer um sentido clássico, moderno ou pós-moderno de cultura. Para tanto, apresentarei a estrutura do livro didático, o caráter normativo da obra e as “culturas” presentes no livro didático.

6.1 A ESTRUTURA DO LIVRO DIDÁTICO

A obra “Filosofia: experiência do pensamento” de Sílvio Gallo possui 304 páginas e seu conteúdo está apresentado em 15 capítulos, distribuídos em cinco unidades: Unidade 1 – “Como pensamos”; Unidade 2 – “O que somos”; Unidade 3 – “Por que agimos?”; Unidade 4 – “Como nos relacionamos?”; Unidade 5 – “Problemas contemporâneos”. Cada unidade possui uma página de apresentação, com uma obra de arte que serve para contextualizar o tema da unidade e um breve texto diagramado ao lado ou sobre uma pintura ou ilustração que traz as linhas gerais que serão trabalhadas na unidade. As unidades são compostas por três capítulos e cada capítulo apresenta a seguinte estrutura dividida em seções:

- a) “Colocando o problema” – apresenta a problematização que norteará o desenvolvimento do capítulo;
- b) “A filosofia na história” – contextualiza, do ponto de vista da história da filosofia, os principais temas e autores que serão abordados no capítulo;
- c) “Em busca do conceito” – seção que traz atividades, sugestão de leituras e de filmes e sugestões para a produção de dissertações filosóficas, tendo por base a seguinte intenção: “Agora é sua vez. Com base no que foi estudado neste capítulo, vamos **tornar viva a prática filosófica**” (grifo meu). Desse modo, esta

seção é de grande importância para a compreensão do sentido pedagógico de cada capítulo do livro didático.

No final de cada unidade, há três seções de conclusão:

- a) “A filosofia na história” – apresenta um contexto mais amplo, do ponto de vista da história, no qual é contextualizado o tema principal da unidade com outros textos, não necessariamente da área da filosofia;
- b) “Um diálogo com....” – esta seção relaciona, de forma transversal, alguns temas filosóficos abordados na unidade com áreas do conhecimento, que podem ser história, sociologia, biologia, entre outras. A escolha das áreas para o diálogo depende dos temas trabalhados na unidade e apresentam testes sobre o conteúdo desenvolvido;
- c) “A filosofia no Enem e nos vestibulares” – traz questões do Enem e de exames vestibulares sobre os autores e aspectos filosóficos tratados na unidade.

Em relação aos demais destaques didático-editoriais, o livro utiliza imagens com objetivos específicos. As imagens estão diretamente associadas ao texto-base. Seguindo a análise de Carlos Eduardo Ströher, em “Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de história”, estudo que analisou seis coleções de livros didáticos recomendados pelo PNLD, de 2005 a 2011, as imagens utilizadas em livros didáticos cumpriram as seguintes funções didáticas:

Imagem-ilustração: representação que não tem função direta com o texto, “sua presença não é essencial para a compreensão do escrito” (STRÖHER, 2012, p. 51);

Imagem-prova: imagens que trazem um sentido testemunhal, “Estas fontes atuam como provas, pois reafirmam e atestam os discursos presentes no texto-base dos livros didáticos” (STRÖHER, 2012, p. 55);

Imagem-monumento: imagens que “estimulam a reflexão através de propostas de atividades diferenciadas. As imagens aparecem problematizadas, pois ampliam o texto, não atuando somente como seus subsídios” (STRÖHER, 2012, p. 67). Os quadrinhos e caricaturas são utilizados de acordo com esta classificação, permitindo que essas imagens sejam utilizadas para provocar a

interpretação do aluno, utilizando ironia e humor para transmitir uma opinião e solicitar o posicionamento do aluno (STRÖHER, 2012, p. 62).

Compreendo que posso utilizar esta possível classificação para auxiliar o meu entendimento acerca de como o livro didático analisado trabalha com as imagens do ponto de vista didático, a fim de que o autor possa: i) Exemplificar passagens do texto; ii) Corroborar argumentos apresentados pelo autor como reforço e validação do que está sendo apresentado; iii) Estimular a reflexão do aluno no sentido pretendido pelo autor. As imagens utilizadas no livro didático são fotografias, ilustrações, obras de arte (pinturas, desenhos, esculturas, arquitetura, entre outras) utilizadas, com legenda explicativa.

Além desses destaques didático-editoriais, o livro dispõe de *boxes* laterais que são utilizados da seguinte forma:

- Boxes que trazem fotografias, desenhos ou pinturas representativas de autores – abaixo da imagem, há um breve texto explicativo, que contextualiza e relaciona o autor retratado com o conteúdo que está sendo apresentado na página do livro;
- Boxes que explicam temas – trazem um breve aprofundamento sobre temas, conceitos ou termos que estão sendo desenvolvidos na página.

Outros recursos utilizados no livro didático são:

- Citações diretas – citações em fonte diferenciada, com diagramação especial, para destacar trechos de pensamentos de autores que estão sendo discutidos na página;
- Letras de música e poesias – músicas e poesias completas ou trechos utilizados para contextualizar e corroborar o argumento que está sendo desenvolvido no texto-base;
- Glossário – destaques em caixas de texto na cor cinza apresentando, de forma sintética, temas e conceitos relacionados aos assuntos tratados no subcapítulo;
- Indicação de conteúdo digital – ícone que informa que há conteúdo adicional na versão digital da obra, com objetos de aprendizagem e informações suplementares;

- Subtítulo em caixa alta e negrito – recurso gráfico utilizado para dar mais ênfase a determinado tema que será apresentado;
- Negrito preto e branco ou colorido – recurso gráfico utilizado para destacar autores e/ou conceitos;
- Galeria de autores – parte de uma página que traz uma galeria de autores, como fossem os boxes laterais, mas que possuem um contexto comum, como “Pensadores renascentistas”, por exemplo;
- Linha do tempo – no final da obra, há uma linha do tempo que traz os filósofos que foram estudados ao longo dos capítulos, associados ao momento histórico e ao movimento ou a linha de pensamento que o pensador está relacionado.

6.2 O CARÁTER NORMATIVO DO LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo, meu objetivo é apresentar o caráter normativo do livro didático que está sendo analisado, isto é, quais os deveres e os valores que obra didática recomenda ao aluno em relação a como deve ser compreendida a filosofia e como deve ser praticada a filosofia. Desse modo, ao mesmo tempo em que se observa o caráter normativo do livro didático, pode-se entender qual a compreensão do autor sobre o que é filosofia e qual a sua tarefa.

Como o próprio título do livro apresenta, “Filosofia: experiência do pensamento”, a obra busca apresentar a filosofia como uma experiência, uma prática do pensamento. Por isso, Gallo adverte, desde o início da Apresentação do livro, que o aluno não deve pensar que a filosofia é apenas “mais um conjunto de informações e conteúdos que você pode decorar e esquecer depois”. Com essa *advertência* o autor reconhece que há disciplinas tratadas como decorebas “você pode decorar e esquecer depois”, mas tal prática, mesmo que ocorra com certas disciplinas, não pode acontecer com a filosofia. Esta estratégia procura diferenciar o estudo na filosofia como algo eminentemente prático e não olvidável. O autor diz que tal prática de pensamento, a filosofia, foi inventada a cerca de três mil anos e, desde então, “os seres humanos a vêm experimentando” (GALLO, p. 5). Nesse sentido, a filosofia seria algo criado e passível de experimentação.

Após essas considerações iniciais, Gallo instiga o aluno a experimentar essa invenção milenar e apresenta o objetivo do livro: “Este livro foi pensado para isso: mediar a sua experiência de pensar filosoficamente” (GALLO, p. 5). Assim, o aluno terá contato com os problemas que os filósofos vêm pensando desde a Antiguidade e com os “conceitos que eles foram inventando”. Gallo enfatiza que o aluno não conhecerá especificamente a filosofia dos autores, propriamente dita, mas “tomará contato” com os problemas enfrentados e os conceitos inventados pelos filósofos. Como o autor sustenta, os conceitos inventados pelos filósofos servem para enfrentar os problemas sobre os quais eles pensam. Gallo desenvolve ainda mais essa linha de raciocínio, pois nesse momento, o autor está anunciando sua compreensão acerca do que é filosofia e qual é a tarefa do pensamento. Como se trata de um livro didático, essas compreensões devem contribuir para que os alunos as aprendam e as adotem.

Em relação ao papel da filosofia – enfrentamento de problemas – Gallo ressalta que os problemas podem permanecer, apesar da tentativa de os filósofos enfrentá-los por meio da invenção de conceitos “você verá que às vezes os problemas permanecem” (GALLO, p. 5). Logo, a experiência do pensamento é uma tentativa de enfrentar problemas por meio da utilização de conceitos inventados pelos filósofos; problemas esses que podem continuar existindo, independentemente da tentativa de enfrentá-los. Tal qual a filosofia entendida em seu aspecto concreto, isto é, como algo que foi inventado e desde então passou a ser experimentado, os problemas também são entendidos em seu aspecto material, por assim dizer, como algo que subsiste no mundo. Gallo diz que os conceitos (inventados) dependem dos problemas, pois há momentos que os problemas permanecem e “os conceitos vão se transformando” e em outros momentos “são os problemas que mudam e pedem novos conceitos”. Os conceitos são transformados quando os problemas não são resolvidos. E quando os problemas mudam, devem ser inventados novos conceitos. Logo, os alunos podem entender que os problemas existem independentemente dos conceitos, isto é, da experiência do pensamento, da filosofia.

Como a invenção da filosofia tem data de criação, depreende-se que a filosofia foi inventada para enfrentar problemas que já existiam, visto que não há data de criação dos problemas e não há nenhuma indicação do autor que os problemas foram inventados, mas que eles simplesmente existem. Então, de um lado, há a vida e seus problemas, de outro, há a filosofia e a criação ou transformação de conceitos, que têm o

objetivo de resolver os problemas que podem não ser resolvidos pelos conceitos, o que exigiria a criação de novos conceitos.

Mas, diferentemente da filosofia, Gallo não explicitou um momento que marcasse uma possível *criação* dos problemas, como ele fez com a filosofia, que teve um início definido – o contexto plural da cultura grega clássica teria permitido o surgimento da filosofia. Como se trata de um livro didático de filosofia entendo que esta não é uma questão menor, pois, segundo o autor, a filosofia está relacionada diretamente com a solução de problemas. Reitero esse fato, pois pode parecer aos alunos que os problemas sempre existiram e a filosofia surgiu para resolvê-los, o que seria uma possibilidade. Outra possibilidade seria que a própria filosofia criaria problemas para poder resolvê-los. Mas não observei nenhuma dessas possibilidades, de modo que a relação entre “filosofia”, “filosofar” e “problemas” não teria sido claramente definida, pelo menos, nesta Apresentação.

Tomando por estabelecidas essas reflexões, surge uma dúvida. Como o aluno pode experimentar a filosofia a fim de enfrentar os problemas e até poder criar conceitos? Gallo dirá que para isso não há necessidade de decorar a tradição filosófica, com suas correntes, ideias e conceitos. A estratégia seria compreender e utilizar as teorias como “caixas de ferramentas”. Gallo diz: “Certa vez, um filósofo afirmou que as teorias são como ‘caixas de ferramentas’”. A partir desta metáfora⁵⁹ utilizada por Foucault, Gallo passa a ideia de que uma coisa é a filosofia, outra coisa são as teorias, que podem ser utilizadas como caixas de ferramentas. A teoria abriga conceitos como fossem ferramentas. Os conceitos são utilizados por meio da análise filosófica do pensador que emprega determinados conceitos inventados por ele como ferramentas para resolver problemas. Esta análise parte da experiência do pensamento, que é propriamente a filosofia. O filósofo, assim, busca avaliar os problemas para saber se ele

⁵⁹ A metáfora de caixa de ferramentas é utilizada por Wittgenstein associada à linguagem, em sua obra “Investigações Filosóficas”, especificamente no parágrafo 11: “Pense nas ferramentas em sua caixa apropriada: lá estão um martelo, uma tenaz, uma serra, uma chave de fenda, um metro, um vidro de cola, cola, pregos e parafusos. – Assim como são diferentes as funções desses objetos assim são diferentes as funções das palavras (e há semelhanças aqui e ali)”. (WITTGENSTEIN, 2000, p. 31). No entanto, Foucault também a utiliza associada à sua produção conceitual, associação esta que acredito que Gallo faz referência: “Todos os meus livros, seja História da loucura seja outro podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, de tal análise como uma chave de fenda ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultaram... pois bem, tanto melhor!” (POL-DROIT, 2006, p. 52, APUD GALLO, 2009, p. 366. In: VEIGA-NETO, A; RAGO, M (Orgs.). Para um vida não-fascista. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2009).

possui o conceito adequado para resolver um dado problema. Daí decorre a filosofia como experiência do pensamento. Logo, os seres humanos vivem a vida, com problemas que devem ser resolvidos. Por isso, a filosofia foi inventada. Então, Gallo parece conceber que os problemas sempre existiram e, em um dado momento da história, a filosofia foi criada como forma de resolvê-los. Parece ser esta a compreensão de Gallo que deve ser aprendida pelos alunos, apesar de o autor não deixar totalmente clara essa perspectiva: a filosofia teria sido criada para resolver problemas que já existiam.

Cabe ressaltar que Gallo não cita nenhuma vez o termo utilidade, mas entendo que o autor evidencia um caráter de utilidade do pensamento filosófico enquanto recurso para o enfrentamento dos problemas da vida. Para que serve a filosofia? Para resolver problemas. Por isso, compreendo que esta seria a utilidade da filosofia apresentada pelo autor: uma forma de compreender o mundo que pode ser experimentada a fim de resolver problemas concretos.

Observo que em vez de reflexões abstratas ou dissociadas de objetividade concreta, predomina um certo caráter de materialidade nas explanações do autor, principalmente, quando Gallo diz: “Caso nada dessa nossa caixa sirva, teremos de fazer adaptações, modificando uma ou mais ferramentas para que se tornem adequadas”. Assim, os conceitos da teoria podem não servir para resolver certos problemas. Logo, a análise filosófica significa uma tentativa de resolver problemas por meio de conceitos e cabe a ele saber se os problemas foram resolvidos ou sofreram mudanças. Como vimos, quando os problemas são alterados, há necessidade de invenção de novas ferramentas. Além disso, os conceitos devem ser modificados para que possam lidar com os problemas. Cabe à teoria, assim, se adaptar à prática, à realidade concreta e objetiva dos problemas. Os conceitos devem ser inventados quando os conceitos já existentes não conseguem resolver os problemas, nem mesmo com modificações nos conceitos (adaptação de ferramentas) que são feitas para tentar conseguir resolvê-los.

De acordo com o próprio autor, o seu livro didático deve ser entendido e usado como sendo uma caixa de ferramentas. Assim, para resolver problemas, o aluno pode utilizar o livro também como uma “caixa de ferramentas” que possuem conceitos, daí o motivo pelo qual o livro não se aprofunda tanto em teorias, mas sim, na forma como os filósofos resolveram problemas por meio dos conceitos por eles criados.

Entretanto, as "ferramentas" mais importantes são as criadas pelo próprio estudante. As "suas" ferramentas criadas com base na "sua" experiência. Essa argumentação passa a ideia para o aluno que a filosofia é desenvolvida pelo enfrentamento do indivíduo com a prática, e que cada pessoa, no enfrentamento individual com os problemas, usa os conceitos que ele próprio e individualmente cria para resolver os problemas. Gallo enfatiza o caráter da experiência individual do fazer filosófico: "as mais importantes são as **suas** ferramentas elaboradas com base em **sua** experiência". Os termos "**suas**" e "**sua**" são ressaltados em negrito pelo próprio autor, a fim de enfatizar o caráter individual da experiência filosófica. O pensamento individual é um laboratório de adaptação de conceitos que já existem e de criação individual de novos conceitos para resolver individualmente os problemas que são enfrentados pelo indivíduo. A solução de problemas deve ser objeto constante de experimentação, de adaptação e de criação individual de conceitos.

Nesse sentido, considero que o autor não deixa clara a possibilidade de construção dialógica, no que tange à prática filosófica. Obviamente, a solução de problemas não prescinde da relação direta do filósofo ou do aluno que se lançará à experiência do pensamento com o problema e com as outras pessoas que estão envolvidas nesses problemas. Mas não posso desconsiderar as ênfases do autor em relação à experiência individual do indivíduo que pensa – o caráter da experiência individual do fazer filosófico e o enfrentamento individual de problemas. As ferramentas mais importantes a serem desenvolvidas por quem se lança à experiência do pensamento "são as **suas** ferramentas elaboradas com base em **sua** experiência". Destaco a imagem de abertura da Unidade 1 do livro didático "Como pensamos" que traz a ilustração da pintura do pintor surrealista René Magritte, "O Império das Luzes"⁶⁰. Gallo traz uma breve, mas importante digressão como legenda da pintura de Magritte:

Porque essa imagem provoca tanta estranheza ao primeiro olhar? Dia e noite, céu claro e rua escura... Alguma coisa não está correta... Essa estranheza nos força a pensar. É esse mesmo tipo de estranheza e espanto frente ao mundo que provoca a filosofia. Um pensamento inquieto, que não se conforma com respostas prontas e está sempre enfrentando os problemas que nos fazem pensar. Perguntas e desafios: é disso que vive a filosofia (GALLO, p. 9).

⁶⁰ René Magritte pintou diversas versões do "Império das Luzes" ("*L'Empire des Lumières*"). A versão apresentada no livro é de 1949.

Diante da ilustração do quadro, imagino o aluno observando-o, ensimesmado, o contraste do claro-escuro, da dualidade entre dia e noite representada na mesma cena, enquanto reflete sobre os pensamentos expostos na legenda da imagem. O desafio do quadro surrealista faz o aluno pensar sobre o que provoca a filosofia, o enfrentamento dos problemas, que ele deverá buscar resolver como uma **experiência individual**. Pensamento individual que tentará lançar luzes, não como um “Império”, mas com toda força e solitude representadas pelo único e singular poste erigido no centro do quadro de Magritte. Do mesmo modo, o sujeito deverá iluminar a “estranheza” do mundo pela experiência individual de seu pensamento.

Ressalto que ao longo da obra haverá passagens que Gallo irá trazer a questão do diálogo e do debate, de forma pontual, como apresentarei, mas entendo que o autor busca apresentar a filosofia como uma **experiência individual**, que busca enfrentar problemas que existem na realidade. Como vimos, os problemas subsistem ou se transformam independentemente da própria capacidade individual de resolvê-los. Por isso, é necessário buscar solucioná-los por meio de criações de conceitos que tentem dar conta da multiplicidade e da própria mutação dos problemas: “Você verá que, às vezes, os problemas permanecem, e os conceitos vão se transformando. Outras vezes, são os problemas que mudam e pedem novos conceitos” (GALLO, p. 3). Nesse sentido, as teorias da filosofia devem ser utilizadas como uma caixa de ferramentas, o que representaria sua utilidade. A realidade é o que existe, com os problemas que existem e a filosofia e o filósofo devem tentar resolvê-los.

Destaco o caráter material que Gallo concede aos conceitos, aos problemas e à própria filosofia. A filosofia é algo inventado pelo indivíduo, como também são os conceitos, com o objetivo de resolver problemas. Para solucionar os problemas que existem, o filósofo deve utilizar sua caixa de ferramentas, como fosse um trabalhador que busca *consertar* algo que deve ser resolvido. Caso suas ferramentas não sejam suficientes para resolver os problemas, o filósofo deve adaptar tais ferramentas ou simplesmente criar novas ferramentas (conceitos) para enfrentar os problemas existentes. Esse caráter inventivo e transformador da filosofia e de seus conceitos permite deduzir que diante da realidade posta como está, cabe ao indivíduo buscar resolver seus problemas e adaptar as formas criadas pelo próprio indivíduo para solucioná-los. Acredito que esta compreensão acerca da filosofia e da tarefa do

pensamento poderá ser contextualizada em seu caráter operativo no plano da cultura, como poderei apresentar ao longo desta Dissertação.

6.3 AS “CULTURAS” PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO

De acordo com a investigação interpretativa de caráter exploratório empreendida durante o período de pesquisa desta Dissertação compreendo que o autor do livro didático “Filosofia: Experiência do Pensamento” trabalha, principalmente, com três possíveis compreensões acerca da cultura: um sentido clássico, um sentido moderno e um sentido pós-moderno. Essas compreensões acerca do conceito de cultura não se apresentam de forma separada, como aqui apresentei, mas estão entrelaçadas, por assim dizer, em todos os capítulos da obra.

Essa compreensão resulta de uma investigação que buscou compreender como o conceito de cultura foi desenvolvido no livro didático enquanto categoria *a priori*. Pesquisei todas as ocorrências da palavra cultura ao longo das 304 páginas da obra. Tal pesquisa foi realizada, simultaneamente, de duas formas: i) leitura e pesquisa no livro físico; ii) leitura e pesquisa por palavra-chave na versão digital da publicação.

Desse modo, pude empreender uma investigação exaustiva do termo cultura, que buscou as ocorrências literais do conceito e de suas variações, como “culturas”, “culturalismo”, “cultural”, “culturalidade”, “culturalmente”, “aculturado”, “cultivo”, “multicultural” e “pluricultural”. Esses termos foram pesquisados ora isoladamente, ora no plural, ora precedidos de artigos, como “a cultura”, “o cultivo”, entre outros. Além disso, pesquisei pela ocorrência do termo associado à compreensão de cultura presente nos referenciais teóricos desta Dissertação, Wolfgang Welsch, Homi Bhabha, Stuart Hall e Martha Nussbaum. A ideia de cultura defendida por esses autores está associada basicamente à compreensão de cultura enquanto “diversidade”, “pluralidade”, “identidade” e “diferença”. Do mesmo modo que fiz com o termo cultura, pesquisei no livro didático esses conceitos de forma isolada, no plural e substantivados, bem como suas variações: “diverso”, “diferente”, “diferenciam”, “indiferença”, “indiferente”, “pluralista”, “plural”, “pluralização” e “pluralismo”.

Com o andamento da pesquisa, pude constatar que além dos três possíveis sentidos de cultura, que consegui mapear no livro didático, o autor trabalha com duas

análises específicas sobre cultura ao longo da obra, que nomeei como: “Tipos de cultura” e “Definições de cultura”. Não utilizarei os achados encontrados em “Tipos de cultura” e em “Definições de cultura” como compreensões gerais do conceito de cultura nem como subcategorias de pesquisa porque, pelo que observei, quando o autor refletia sobre algum “tipo de cultura” ou sobre alguma “definição de cultura” ele o fazia como explicação didática para deixar mais claro o que estava sendo explicitado acerca dos termos principais, isto é, os possíveis sentidos de cultura do ponto de vista clássico, moderno e pós-moderno⁶¹. Assim, reitero que o conceito de cultura é trabalhado pelo autor de forma integrada a outras problematizações, como no capítulo específico sobre cultura “A linguagem e a cultura: manifestações do humano”. Este capítulo faz parte da “Unidade 2: O que somos?” e o autor desenvolve reflexões sobre o conceito de cultura de forma integrada e inseparável de outros temas, como política, gênero, arte, entre outros, e com os conceitos específicos que busco relacionar, “diversidade”, “pluralidade”, “identidade” e “diferença”.

Desse modo, ao longo de minhas análises é necessário que eu estabeleça relações entre os conceitos pesquisados ao longo de todos os capítulos do livro didático e desta Dissertação. Isso porque, o livro didático apresenta uma narrativa contínua e integrada entre os conceitos e a presente Dissertação buscará seguir este movimento, buscando, ao máximo, não tentar desenvolver uma análise conceitual de forma estanque e compartimentada. Muitas vezes, quando estou a analisar um conceito em um capítulo específico do livro didático, por exemplo, indústria cultural, o contexto no qual ele está inserido ora faz referência à dimensão clássica de cultura ora à concepção moderna de cultura. Assim, por vezes, há momentos em que esta interação entre os capítulos desta pesquisa é fundamental e necessária para que haja uma compreensão mais consistente e ampla do contexto explicativo dos conceitos.

Como apresentei no capítulo relativo à Metodologia desta Dissertação, pretendo investigar como os conceitos diversidade, pluralidade, identidade e diferença favorecem uma abordagem clássica, moderna e pós-moderna da cultura. Considero que assim poderei observar a *performance* dos citados conceitos em sua contextualização com os sentidos de cultura desenvolvidos no livro didático: abordagem clássica, moderna ou

⁶¹ Com já enfatizei, esses sentidos acerca da cultura não são divididos desta maneira ao longo do livro didático. Tal divisão tem apenas a pretensão de compreender como o conceito de cultura está desenvolvido no livro didático para fins desta pesquisa.

pós-moderna, de forma exclusiva ou de forma transversal. Acredito que esta investigação interpretativa de caráter exploratório me permitirá compreender como o autor do livro didático analisado interpreta o conceito de cultura a partir dos sentidos de cultura construídos sócio-históricamente por sistemas de pensamentos e seus conceitos, pois entendo que a interpretação do autor do livro didático permite que seja construído um horizonte de sentido compreensivo para o aluno como leitor do livro didático.

Antes de iniciar a investigação propriamente dita do livro didático, devo ressaltar um aspecto fundamental: a presente investigação não irá procurar no livro didático a apresentação de uma concepção clássica, moderna ou pós-moderna da cultura de forma clara e explícita. O livro analisado é uma obra didática de filosofia para o Ensino Médio, de modo que ele deve seguir um roteiro estabelecido de temas e problematizações alinhados com a realidade da Matriz Curricular para o Ensino Médio da disciplina filosofia e com o nível de compreensão dos alunos do Ensino Médio em relação à reflexão filosófica de assuntos complexos. Faço esta importante marcação como norteadora do meu processo investigativo. Minha intenção é buscar compreender como as concepções clássica, moderna e pós-moderna de cultura podem estar presentes ao longo do desenvolvimento conceitual de cunho filosófico que Silvio Gallo traçou em seu livro, ao contextualizar e problematizar temas e assuntos concernentes ao estudo da filosofia. Por isso, ao investigar como o conceito cultura, enquanto categoria investigativa *a priori*, e como os conceitos diversidade, pluralidade, identidade e diferença favorecem uma abordagem clássica, moderna ou pós-moderna de cultura, irei me deparar não com a apresentação *pura*, por assim dizer, desses conceitos, mas com contextos reflexivos diversos do ponto de vista filosófico que se entrelaçam com esses conceitos. Desse modo, caberá encontrar a presença dos conceitos destacados por mim, ao longo da obra da obra analisada, e como eles *conversam*, dialogam, estabelecem relações com os sentidos de cultura clássico, moderno e pós-moderno, ao mesmo tempo em que deverei refletir também, sobre a abordagem filosófica empreendida pelo autor do livro didático acerca desses conceitos, visto que tais conceitos estarão integrados a contextualizações filosóficas.

6.3.1 Uma concepção clássica de cultura no livro didático

No capítulo que investigou “Uma concepção clássica de cultura” observei que este período analisado foi marcado, inicialmente, pela força da razão iluminista, enquanto os conceitos de cultura e civilização se constituíam ao mesmo tempo em que se consolidava a autoimagem do sujeito moderno. Percebi também a necessidade de uma cultura forte e singular como forma de **sustentar a identidade individual** do sujeito, como contraponto à ideia de uma razão universalista, concepção esta que perdia sua força diante da possibilidade da afirmação do indivíduo no âmbito cultura enquanto experiência vivida. Nesse sentido, a *externalização* da humanidade do indivíduo representou uma necessidade interna do próprio sujeito e não uma imposição heterônoma, o que eu considere como uma *vontade de expressão*⁶².

Naquele momento, a sociedade passava por mudanças valorativas acerca do conceito de cultura. Mesmo com a supremacia do conceito clássico de cultura, tinha início a construção de **uma concepção descritivista de cultura** promovida por pensadores do século XVIII até, aproximadamente, à metade do século XIX. Esses pensadores buscavam uma abordagem sistemática sobre o desenvolvimento do homem na cultura. Nesse período, a cultura passava a ser entendida, tal qual afirma Thompson, como sendo “a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (THOMPSON, 1995, p. 173). Surgia a ideia de pluralidade, de acordo com a visão herderiana, associada ao conceito de cultura, mas ainda faltaria muito tempo para que a concepção de pluralidade fosse entendida como a que conhecemos atualmente. De fato, as particularidades das culturas formavam um “todo complexo”, complexidade que precisava ser dissecada, classificada, sistematizada e comparada, segundo a visão científica acerca da cultura desenvolvida na época. Como analisei também, o conceito de cultura, de acordo com a concepção herderiana, estava fundamentada “na metáfora de esferas (...) cada cultura é como uma esfera fechada e monolítica; e **diferentes esferas não podem trocar**, comunicar ou se misturarem umas com as outras, mas, como ele diz, apenas ‘**se chocam umas com as outras**’”, de acordo com a análise de Welsch.

⁶² Para compreensão do que eu entendo por *vontade de expressão*, ver nota explicativa no capítulo “Um sentido clássico de cultura”.

Feita essa brevíssima revisão sobre o sentido clássico de cultura, passo a investigar em quais contextos analisados do livro didático seria possível compreender como o desenvolvimento de temas filosóficos poderiam favorecer um sentido clássico de cultura. Para tanto, seguirei a narrativa argumentativa do autor construída ao longo do desenvolvimento de suas problematizações filosóficas, a fim de perceber como a noção de cultura e os conceitos relacionados diversidade, pluralidade, identidade e diferença seriam contextualizados no decorrer da exposição didática da obra. Assim, parto da Unidade 1 “Como pensamos”, que está dividida em três capítulos:

- I. “Filosofia: o que é isso?”;
- II. “Filosofia e outras formas de pensar”;
- III. “A ciência e a arte”.

Começarei com uma breve análise sobre o texto de apresentação da Unidade 1, que é composto por quatro parágrafos, e traz a ilustração da pintura de pintor surrealista René Magritte, “O Império das Luzes”. Ao lado da ilustração do quadro de Magritte, no primeiro parágrafo do texto de apresentação, o autor faz referência “a intensa vida cultural” da Grécia antiga, onde nasceu a filosofia como “forma de pensar conceitualmente o mundo e responder a problemas diversos de modo racional” (GALLO, p. 9). Observo que desde o texto de Apresentação⁶³ geral da obra, com já destaquei, Silvio Gallo explicita sua compreensão acerca do fazer filosófico a partir de um caráter eminentemente prático-racional, como experiência do pensamento, como experiência prática que visa resolver problemas concretos por meio do uso e da criação de conceitos. Ressaltei que esses problemas, de acordo com Gallo, não subsistem abstratamente na cabeça do filósofo e nem são criados abstratamente por ele. Os problemas existem e subsistem na realidade, no mundo concreto. Essa materialidade dos problemas a serem enfrentados é visível no espaço-tempo da cultura. É na dimensão espaço-temporal da cultura que os problemas são tangíveis e observáveis e apresentam duração e continuidade. Logo, a cultura tem relação direta com a filosofia, esta como uma experiência racional destinada a resolver problemas.

⁶³ Fiz a análise do conteúdo da Apresentação do livro didático, que se encontra na página 3 do livro, quando tratei de investigar “O caráter normativo do livro didático”. Minha intenção foi observar qual seria a compreensão acerca da filosofia e do fazer filosófico, segundo o autor. Essas reflexões iniciais elaborados por Sílvio Gallo servem como um prólogo, um prefácio em que são apresentadas aos alunos as primeiras ideias sobre o que é filosofia é o fazer filosófico, elementos fundamentais de um livro didático de filosofia. Tais elementos são retomados, contextualizados e aprofundados ao longo da obra pelo autor.

Ingresso nas primeiras páginas do Capítulo 1, “Filosofia: o que é isso?”, e já observo que Gallo trabalha com elementos da cultura e da arte, como músicas, filmes e poesias para a contextualização dos temas que ele está desenvolvendo. O autor inicia o capítulo seguindo a estratégia que ele adotará em todas as aberturas de capítulos do livro didático. Utiliza a seção “Colocando o problema”, a fim de trazer o questionamento central que será trabalhado no capítulo. Nesta seção do Capítulo 1, Gallo busca caracterizar o que é filosofia e contextualiza o tema inicial, “O pensamento filosófico”, citando uma música de Tom Zé, “Tô”, considerada “uma genuína experiência filosófica” (GALLO, p. 10). Além deste exemplo do campo da cultura, Gallo cita um poema de Carlos Drummond de Andrade, “No meio do caminho”, os filmes “Sociedade dos poetas mortos” e “2001: uma odisseia no espaço”. Em relação ao campo da filosofia propriamente dito, Gallo cita o conceito “tecnologias da inteligência” de Pierre Lévy associado à ideia de “ferramenta”. Observo que Lévy é o primeiro filósofo citado diretamente por Gallo, já que indiretamente, na Apresentação geral do livro, o autor diz “Certa vez, um filósofo afirmou que as teorias são como ‘caixas de ferramentas’” (GALLO, p. 3), fazendo referência a Michel Foucault, como já comentei em nota desta Dissertação.

Após essas análises iniciais de Gallo, temos a segunda seção “A filosofia na história”. Nesta seção, o autor apresenta a conhecida definição de filosofia (*phílos + sophía*), tece breves considerações sobre a concepção de ser humano como “animal racional” de Aristóteles e explica ao aluno a relação entre “A filosofia e o pensamento conceitual”. Ressalto os primeiros filósofos a serem citados pelo autor em caixas de destaque localizadas à margem da página, com fotos ou ilustrações, por ordem: Pierre Lévy, Aristóteles, Michel Foucault, Antonio Gramsci, Gilles Deleuze (na foto escolhida aparece com Félix Guattari), Sócrates, Platão, André Comte-Sponville e Nietzsche. Faço esse destaque para compreender quais os filósofos e conceitos mais relevantes para Gallo utilizados neste capítulo, pois será com a participação desses conceitos e filósofos que o autor tecerá seu raciocínio sobre o que é filosofia e como se deve filosofar, além de explicar seu entendimento acerca do conceito de cultura e expor tais compreensões, de forma didática, aos alunos.

Dando continuidade à análise, ainda na seção que busca contextualizar a filosofia na história, Gallo apresenta “Duas perspectivas da filosofia”, trazendo o segundo filósofo citado no texto-base do livro, Michel Foucault. Gallo irá explorar o

pensamento de Foucault explicando que, segundo Foucault, “há duas formas de compreender a filosofia” (GALLO, p. 12-13). Nesta importante passagem, que apresenta uma explicação do que é filosofia, segundo Foucault, observo a seguinte situação: a compreensão acerca do que é filosofia, desenvolvida por Foucault, passaria a ser apropriada por Gallo, de forma didática. De acordo com Foucault, segundo Gallo, “há duas forma de compreender a filosofia: a) como busca da sabedoria, entendendo o conhecimento como algo que vem de fora; b) como um trabalho de cada um sobre si mesmo, um modo de construir a própria vida” (GALLO, p. 12). Gallo diz “Essa duas visões levam a uma terceira: o pensamento filosófico como uma reflexão interna que questiona todos os conhecimentos vindos de fora” (GALLO, p. 13). Acredito que essa “terceira” visão seria exatamente a concepção que o livro didático pretende explicar aos alunos como sendo a forma adequada de se fazer filosofia. “Pensar filosoficamente é, portanto, refletir sobre os mais diversos problemas e situações ‘partindo do zero’, ou seja, sem aceitar automaticamente os conhecimentos recebidos” (GALLO, p. 13).

Nessa busca por pensar filosoficamente, os alunos devem compreender o que são conceitos e como se deve trabalhar com eles. Como exemplo, Gallo sugere que os alunos questionem o que é democracia, elaborando diversas perguntas. “Para começar a compreender o que são conceitos, pense no que significa para você a ideia de democracia. Faça a você mesmo algumas perguntas” (GALLO, p. 13). Nessas e em outras passagens, observo que as reflexões de alguns filósofos, principalmente, Deleuze, Guattari e Foucault, mesclam-se didaticamente com as próprias reflexões de Gallo, quando ele desenvolve os conceitos trazidos por esses filósofos. No entanto, em outras passagens, Gallo evita essa mescla didática, por assim dizer, sempre fazendo referências a cada dois parágrafos do texto-base, aproximadamente, utilizando as marcações “segundo o autor”, “de acordo com o autor”, “como o autor entende”, entre outras formas de marcar a posição que ele está apresentando o pensamento de um autor e não propriamente o dele. De forma diversa, quando a filosofia e os conceitos de um determinado autor são apropriados didaticamente por Gallo em suas reflexões sobre os temas apresentados, a forma de exposição do raciocínio é desenvolvida de maneira distinta como, por exemplo, na própria página em que Gallo traz a “terceira” visão sobre o que é pensamento filosófico.

Gallo diz que se trata de “uma reflexão interna que questiona todos os pensamentos vindos de fora” (reflexão diretamente associada à concepção do que é

pensamento filosófico de acordo com Foucault, como ele mesmo apresentou). Logo na próxima linha, Gallo diz: “Ao fazer a si mesmo essas perguntas, você está praticando a reflexão filosófica e reunindo elementos que podem ajudá-lo a elaborar um conceito, o conceito de democracia” (GALLO, p. 13), e continua “Cada filósofo cria seus próprios conceitos ou recria conceitos de outros filósofos. Ao criar ou recriar conceitos, o filósofo está também agindo sobre si mesmo, criando a si mesmo, construindo sua vida” (GALLO, p. 13). Portanto, diferentemente das passagens em que Gallo apresenta as concepções de outros filósofos acerca dos temas que estão sendo desenvolvidos, fazendo constantes referências com as marcações “segundo o autor”, “de acordo com o autor”, “como o autor entende”, entre outras, o livro utiliza, em situações como essas, uma didática específica. O autor apropria-se da interpretação de filósofos como Deleuze, Guattari e Foucault sobre os temas que estão sendo estudados, incorporando didaticamente as reflexões desses filósofos às suas próprias reflexões, de modo que o que passa a ser didaticamente apresentado ao aluno é a visão do autor sobre a interpretação dos temas que estão sendo desenvolvidos, tendo por base a compreensão da filosofia francesa contemporânea, de forma mais enfática.

Juntamente com essas reflexões, Gallo retoma suas ideias expostas na Apresentação geral do livro, isto é, que cada filósofo cria seus próprios conceitos ou os recria partindo de outros filósofos para o enfrentamento dos problemas do mundo. Neste momento, Gallo cita Deleuze e Guattari para que os alunos tenham um exemplo do que é filosofia, a partir de uma citação direta da obra “O que é filosofia”, de Deleuze e Guattari. Na sequência desta exposição, Gallo cita uma passagem de Gramsci “todos os homens são filósofos”, para demonstrar que o filosofar não é uma atividade “apenas de alguns privilegiados”, e tece reflexões sobre a dedicação que os filósofos têm a essa atividade, de modo que a prática filosófica passa a se tornar “sua profissão e sua vida” (GALLO, p. 14) para as pessoas que se dedicam à tarefa do pensamento filosófico.

Após introduzir o aluno na tarefa da filosofia (que reflete também aqui o caráter normativo do livro didático), tendo por base a seleção de alguns filósofos e seus conceitos e a orientação sobre a forma que o aluno deve compreender o que é filosofia e o que significa pensar filosoficamente, Gallo passa a contextualizar o conceito de cultura com suas respectivas reflexões filosóficas. Como tentarei apresentar, entendo que as passagens a serem analisadas a seguir favoreceriam um sentido clássico de cultura.

Tendo por base a introdução do capítulo 1, em que o autor apresenta o que significa pensar filosoficamente, Gallo passa a contextualizar a civilização grega dos séculos VII a.C e VI a.C., com o objetivo de explicar “por que o modo filosófico de pensar, com a recusa de verdades prontas e a elaboração de novos conceitos, surgiu na Grécia?” (GALLO, p. 16). Para tanto, Gallo irá ressaltar em negrito, dois subtítulos na sequência desta reflexão: “**A civilização grega antiga construiu uma cultura pluralista**” e “**Os gregos gostavam de discutir e polemizar**” (GALLO, p. 16-17) (grifos do autor).

Na verdade, Gallo já tinha iniciado, logo na primeira linha da apresentação da Unidade 1, uma contextualização sobre a ideia de cultura a partir de uma dimensão clássica, no sentido da história da filosofia: “Na Grécia antiga, em meio à intensa vida cultural, política e comercial das *poleis*, nasce a filosofia” (GALLO, p. 9). O autor faz a marcação de que a intensa vida cultural clássica (juntamente com a política e o comércio) permitiu o surgimento da filosofia. De acordo com Gallo, foi devido ao contexto cultural plural e diverso da Grécia clássica que a filosofia pôde surgir e florescer. A liberdade de expressar ideias e críticas são realidades próprias do âmbito da cultura, segundo Gallo considera. Esta é a mesma realidade que permitiu que a filosofia nascesse e se desenvolvesse na Grécia clássica, como o autor enfatiza, após a primeira citação que fez referência: “**Os gregos gostavam de discutir e polemizar**” (GALLO, p. 17) (grifo do autor). Nessa passagem, Gallo explica que: O gosto pelo debate e pela disputa é um traço da cultura grega (...). A filosofia é o resultado, portanto, da confluência e da interação de diferentes povos e culturas que encontram na *pólis* ateniense o terreno propício para o seu desenvolvimento intelectual (GALLO, p. 17).

Compreendo que o autor teria a intenção de passar ao aluno a ideia de que o surgimento da filosofia decorreu do fato de haver um ambiente propício (terreno fértil), isto é, um contexto cultural em que a interação, o debate, a troca de diferentes culturas, com seus diferentes modos de ser e de pensar, permitiu a expressão de ideias e críticas. Ressalto que o sentido de cultura aqui utilizado por Gallo, como uma dimensão que abriga a liberdade de ser e de pensar de forma diferente e de expor livremente esses pensamentos, está relacionado a um sentido clássico de cultura, do ponto de vista da história da filosofia, mas que deve ser tido como uma referência para a atualidade: a cultura grega clássica.

Essa mesma linha de raciocínio aparecerá em outros momentos do livro didático, não apenas relacionada diretamente ao surgimento da filosofia, mas com a prática filosófica, como na seção “Filosofia na história”, no Capítulo 2 “Filosofia e outras formas de pensar”. Neste segundo Capítulo, o autor irá trabalhar com a relação entre os seguintes pares: filosofia e mitologia, filosofia e religião e filosofia e senso comum. A proposta é apresentar “outras formas de pensar” que não apenas a filosofia. Essas “outras formas de pensar” também se ocupam de questões trabalhadas pela filosofia, como, por exemplo, o destino humano. “A questão do destino humano foi muito discutida na cultura grega antiga” (GALLO, p. 22) como destaca Gallo. Ele faz referência à tragédia grega, à multiplicidade de deuses e à questão de haver deuses específicos para uma cidade. Como explicação para essas formas de ser e de pensar que se materializam na cultura grega, Gallo explica: “Isso porque as cidades gregas eram autônomas e a cultura grega era ampla e aberta” (GALLO, p. 23). Após essa análise, Gallo aborda alguns aspectos da mitologia grega, passa para a relação entre filosofia e religião, quando ressalta que “As religiões são encontradas em todas as culturas humanas, desde a Antiguidade” (GALLO, p. 26) e, na sequência, aborda a relação entre filosofia e senso comum.

Vou deter-me nas análises de Gallo acerca do senso comum, pois considero fundamental compreender qual o entendimento do autor acerca do senso comum, visto que o pensamento do senso comum atravessa a dimensão da cultura, juntamente com outras formas de pensar, como a própria filosofia. Ao buscar compreender como o autor entende o senso comum, estou a considerar que a cultura tem relação, mesmo que não exclusiva, com essa forma de pensamento. Assim, poderei observar se uma concepção de cultura do ponto de vista clássico se relaciona com os temas aqui abordados, especificamente, o surgimento da filosofia, a forma de pensar característica da filosofia, a relação entre a pluralidade de pensamento e a filosofia, a relação da filosofia com outras formas de pensamento e sua relação como a dimensão cultural.

De acordo com Gallo, devemos ir contra a forma de pensar do senso comum, forma de pensamento que “Caracteriza-se por ser um conhecimento absorvido sem maiores reflexões, sem aprofundamento”. (GALLO, p. 28). Apesar de Gallo reconhecer que o senso comum seria um ponto de partida para a filosofia quando ele analisa a visão de Gramsci sobre o senso comum “Gramsci afirma que o senso comum é um bom ponto de partida” (GALLO, p. 29), Gallo, de forma idêntica ao que explicou sobre Gramsci,

diz que apesar de a filosofia partir dos conhecimentos existentes (senso comum), diz que “se o pensamento permanecer no senso comum não haverá filosofia” (GALLO, p. 28), de modo que a filosofia deve superar o senso comum – “um conhecimento absorvido sem maiores reflexões, sem aprofundamento” (GALLO, p. 28).

Assim, a visão acerca do senso comum de Gramsci é adotada por Gallo, a fim de explicar que a filosofia não pode ficar restrita ao senso comum. Para exemplificar o que ele quer dizer em relação ao senso comum, Gallo insere, nesta mesma página 29, na qual está explicando a relação entre filosofia e senso comum a partir de Gramsci, a fotografia de um agricultor arando um pequeno trecho de terra sob o sol, a fim de ilustrar um parágrafo específico do texto. Neste trecho de texto, Gallo observa que, apesar de o agricultor poder “prever” o tempo (aspas de Gallo), o que seria o conhecimento do senso comum, tal conhecimento não se aplicaria ao caso de uma grande fazenda mecanizada, com grande produção.

Nesse caso, tal conhecimento do senso comum seria insuficiente e impreciso. Deveria haver, assim, um conhecimento mais preciso: “Algo análogo ocorre com a filosofia”, diz Gallo, “Se ficarmos presos a certos saberes do senso comum, não avançamos para um pensamento mais elaborado, que pode nos descortinar todo um outro mundo” (GALLO, p. 29). Para descortinar este outro mundo, Gallo introduz, logo na próxima página, um novo subcapítulo “Filosofia, arte e ciência: as potências do pensamento” e inicia: “De acordo com o que estudamos até aqui, a **mitologia**, a **religião** e o **senso comum** são formas de pensamento que produzem conhecimento que nos ajudam a viver e a pensar, sempre segundo certos parâmetros já estabelecidos” (GALLO, p. 30) (grifos do autor). Logo, apesar de esta “outra forma de pensamento” produzir conhecimento, ela nos induz a viver e pensar dentro de parâmetros estabelecidos. No entanto, ao lado deste outro mundo em que ficamos presos a certos saberes que se encerram em dogmas e em determinado panorama do mundo (GALLO, p. 30), não permitindo que avancemos para um pensamento mais elaborado, há um outro mundo, em que há “outras formas de pensar que os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari denominam de **potências do pensamento**” (GALLO, p. 30) (grifo do autor) e declara:

Se a filosofia mantém com a mitologia, a religião e o senso comum relações muitas vezes conflituosas, de negação, em razão do panorama fechado que cada uma delas

apresenta, com a arte e a ciência, dadas suas perspectivas sempre abertas e criativas, a filosofia conserva relações positivas, muitas vezes de interdependência (GALLO, p. 30).

Essas explicações conceituais, exemplos e ênfases (recurso do **negrito** nas palavras-chave) favorecem uma compreensão por parte do aluno, na qual a mitologia, a religião e o senso comum estão de um lado – do lado do pensamento impreciso e falível, pois são formas fechadas de pensamento – enquanto do outro lado estão a filosofia, a arte e a ciência – potências do pensamento. Essa estratégia de reunir sobre um mesmo estereótipo o senso comum, juntamente, com a mitologia e a religião, de modo que as três visões de mundo passem a compartilhar de uma forma de comum pensar, marcada pela imprecisão, a falibilidade, a falta de rigor e a falta de sistematização e método será retomada em outros momentos, como será apresentado. Destaco que sentidos opostos à ideia de potência (potências do pensamento) são impotência, fraqueza, debilidade, insuficiência, sentidos que representariam “as outras formas de pensar”. Como esclarece Gallo, quando reflete sobre a forma de pensar do senso comum, no subcapítulo “Filosofia e senso comum”, o pensamento do senso comum “não é sistemático, não se baseia em métodos” (GALLO, p. 28). Em um campo diametralmente oposto estão as “**potências do pensamento**”, que “expressam inquietação e insatisfação, porque não se encerram em dogmas nem em determinado panorama do mundo” (GALLO, p. 30). Observo, ainda nesta passagem, que para reforçar a ideia de oposição entre as “potências do pensamento” e as “outras formas de pensar”, estas que têm em vista um “panorama fechado”, temos a afirmação de que a arte e a ciência, com as quais a filosofia dialoga, apresentam “perspectivas **sempre** abertas e criativas” (grifo meu). Essa afirmação pode passar a ideia de que não haveria arte doutrinária, reacionária, dogmática e fechada e nem ciência obtusa e negativa, contrária às demandas sociais⁶⁴. Reconheço que, baseado em Gramsci, Gallo buscou afirmar que o senso comum também seria um “bom começo”. Todavia, as ênfases e assertivas contra o senso comum e, por extensão, à religião e à mitologia, colocando-as sobre a categoria de imprecisão, incerteza, falibilidade e obscurantismo, com as quais a filosofia não dialoga, é uma marca bastante superior à breve passagem que diz que o senso comum “seria um bom começo”.

⁶⁴ Apesar de não me aprofundar nesta temática, observo que um possível contra-argumento que diria que uma arte doutrinária e fechada não é arte e uma ciência obtusa e negativa não é ciência, poderia ser utilizado de forma semelhante a favor do senso comum e, por extensão, da mitologia e da religião, já que estão inseridas no mesmo grupo de formas de pensar e ver o mundo.

Ressalto a estratégia de se estabelecer dois lados opostos em relação à prática do pensamento sobre a realidade, concepções que constroem não apenas formas de pensar, mas formas de ser que se materializam no espaço-tempo da cultura: de um lado, estão o mito, a religião e o senso comum como formas de pensar impotentes, imprecisas, falíveis, sem rigor e com falta de sistematização e método; de outro lado, estão a filosofia, a ciência e as artes, representadas pelas “**potências do pensamento**” trazidas por Gilles Deleuze e Guattari.

Na conclusão deste Capítulo 2, uma das atividades propostas na Seção “Em busca do conceito”, que tem o objetivo de “estimular a prática do pensamento conceitual”, há a seguinte orientação:

Escolha uma das formas de pensamento estudadas neste capítulo (a mitologia, a religião ou o senso comum), e faça uma dissertação explorando: como você compreende essa forma de pensamento; quais as relações da filosofia com ela; se você tivesse que optar pela filosofia ou por essa forma de pensamento, qual escolheria? (GALLO, p. 33).

Esta é a primeira atividade do tipo “Dissertação filosófica” que o aluno deverá fazer. Logo após o enunciado desta atividade, há um *box* explicativo que esclarece o que é uma dissertação filosófica. Posteriormente, Gallo sugere três autores para que os alunos possam consultar, a fim de realizar a atividade proposta: sobre o mito, Claude Lévi-Strauss (capítulo 1 de “Pensamento selvagem”); sobre a religião, Karl Marx, (apêndice da “Crítica da filosofia do direito” de Hegel); sobre o senso comum, Oswaldo Porchat Pereira (“A filosofia e a visão comum de mundo”). Concluindo esta seção, há um trecho sobre “O conceito de esclarecimento”, de Adorno e Horkheimer (“Dialética do esclarecimento”).

Retornando à proposta da dissertação filosófica apresentada no livro didático, entendo que Gallo reforça uma estratégia de oposição e de não diálogo entre as duas formas de pensar a realidade. A estratégia de reunir o mito, a religião e o senso comum de um lado e do outro lado a filosofia, as artes e a ciência aparece com clareza didática. Ao questionar o aluno, “como você compreende **essa forma** de pensamento” e ainda “quais as relações da filosofia com **ela**” (grifo meu), entendo que está sendo ressaltado um certo estereótipo e uma dicotomia entre “essa forma” de pensar e a “outra forma de pensar”. Portanto, após 25 páginas de reflexões que buscaram reforçar essa oposição e colocar a “outra forma de pensar” como falível e obscura, o autor pede para o aluno “optar pela filosofia ou por essa forma de pensamento”, fazendo a pergunta: “qual você

escolheria?”. Não é preciso muito esforço reflexivo para constatar que há um certo encaminhamento que favoreceria que o aluno *escolhesse* a filosofia. Faço essa observação, por dois motivos. O primeiro aspecto é que entendo ter havido um encaminhamento didático para que o aluno escolhesse a filosofia, como forma de pensar oposta a outra forma de pensar (senso comum, religião e mitologia). Mas a filosofia aqui apresentada trata-se da compreensão de filosofia segundo a interpretação das “três potências do pensamento” desenvolvida por Deleuze e Guattari. Assim, a condição de escolha do aluno passa a ser direcionada didaticamente por uma perspectiva de considerar uma relação binária de oposição, do tipo certo/errado, “esta” e a “outra forma de pensar”. O segundo aspecto que eu considero é que as reflexões sobre esta “outra forma de pensar” do senso comum (que abrangeria a religião e a mitologia) não ponderam que há outros filósofos tão importantes como Deleuze e Guattari, como Aristóteles, por exemplo, que pensa de forma diversa sobre esta matéria. Mas não apenas Aristóteles, pois temos ainda David Hume, Thomas Reid, Stuart Mill, Locke, Bergson, Gadamer e Heidegger, só para citar alguns filósofos que não entendem o senso comum a partir desta perspectiva de pensamento obscuro, equivocado e incerto. Esta ponderação, acredito, poderia permitir ao aluno ter uma visão abrangente que incluiria a filosofia francesa, mas também a filosofia inglesa e alemã, com suas respectivas variações de autores e conceitos. Ressalto que considerar a visão desses filósofos não traria para o livro didático um aspecto excessivo de manual, mas, pelo contrário, poderia contemplar aspectos da diversidade, pluralidade e do diálogo possível entre formas de compreender a realidade. Esta ponderação poderia também permitir ao aluno uma compreensão filosófica mais ampla, a fim de que ele tivesse em mãos condições mais plurais e diversas para poder fazer suas próprias escolhas acerca das compreensões filosóficas sobre a realidade e, desse modo, nutrir e aprender uma perspectiva dialógica entre essas compreensões, tendo o próprio livro didático com um exemplo possível de instância dialógica. Desse modo, acredito que o tema trazido por esta seção “Em busca do conceito”, que busca “tornar viva a prática filosófica”, poderia ter trazido a pluralidade de visões de mundo e de formas de pensamento para que o aluno pudesse escolher qual seria a mais conveniente para que ele tornasse, de fato, a sua “prática filosófica viva”.

Como tenho observado, a reflexão filosófica desenvolvida no livro didático está diretamente relacionada com a construção de visões de mundo – modos de ser e de

pensar que se materializam no espaço e no tempo da cultura. Como poderei apresentar adiante, as análises que tenho empreendido sobre o desenvolvimento filosófico de certas problematizações em contextos específicos do livro didático favoreceriam um sentido clássico de cultura. Mantendo-me ainda na Unidade 1, passando ao seu último Capítulo, “A ciência e a arte”, observo que o autor explica como o pensamento científico se desenvolveu, comenta que o século XVII foi um período de “grandes transformações do conhecimento humano e da própria concepção de realidade” e considera que houve “Alguns acontecimentos significativos a partir do século XVI que proporcionaram essas transformações”. Um desses acontecimentos foi exatamente: “a retomada de valores, ideias, textos e obras da Grécia e Roma dos séculos VIII a.C e V d.C., buscando-se uma renovação artística e cultural por meio da valorização do ser humano e do pensamento” (GALLO, p. 37), e enfatiza, no subcapítulo, “A ciência na Antiguidade grega”, que “O conhecimento sistematizado já existia em culturas ainda mais antigas” (GALLO, p. 38), como a egípcia. Portanto, o sentido clássico da cultura grega é mais uma vez retomado por Gallo para contextualizar a ideia do tipo de cultura que favorece a liberdade de pensamento, atitude que deve ser seguida pelo aluno e leitor do livro didático, na atualidade, no que diz respeito ao raciocínio filosófico. O autor ainda apresenta as diversas fases do desenvolvimento do pensamento científico, iniciando com pensadores da *physis*, e percorre a história da filosofia, trabalhando com autores e seus métodos de investigação. Aborda a questão da atualidade da ciência, traz a relação entre arte, produção e indústria cultural e finaliza a Unidade 1, com um subcapítulo em negrito e em caixa alta, sobre as “**AS TRÊS POTÊNCIAS DO PENSAMENTO**” (GALLO, p. 51) (grifos do autor), de Deleuze e Guattari, servindo para conclusão dos temas abordados em toda a Unidade 1. Neste momento, o autor ainda reforça, mais uma vez, sua crítica às categorizadas “outras formas de pensamento” por oposição “As três potências do pensamento”, questionando o aluno: “Afinal, por que exatamente a filosofia, como já estudamos, mantém com a mitologia, a religião e o senso comum relações muitas vezes conflituosas, enquanto seus vínculos com a arte e a ciência são mais estreitos?” (GALLO, p. 51). O autor convida o aluno para que ele mesmo possa *responder* a essa pergunta: “Vamos pensar”: o autor explica que a arte, a ciência e a filosofia exploram o caráter criativo e instigador dessas potências do pensamento, mas, do outro lado, ele diz: “Portanto, com as formas de enfrentar o mundo que não convidam nem incitam a um pensamento constante, a filosofia não pode interagir com a

mesma intensidade. Esse é o caso, como vimos, da mitologia, da religião e do senso comum” (GALLO, p. 51).

Nas seções de encerramento desta Unidade 1, percebo ainda que o conceito de cultura está vinculado à problematização acerca do pensamento do senso comum – a mera opinião. Em “Trabalhando com textos”, o autor indica um trecho da obra “A formação do espírito científico” de Gaston Bachelard, e introduz este texto da seguinte maneira: “Para pensar cientificamente, precisamos lidar com os conhecimentos e preconceitos que já trazemos cristalizados, como as **opiniões** – grande obstáculo a ser removido, como explica o filósofo Gaston Bachelard no texto abaixo” (GALLO, p. 52) (grifo do autor). Gallo compreende, tal como Bachelard, que as opiniões cristalizadas devem ser removidas, pois são obstáculos ao pensamento rigoroso. O trecho do texto de Bachelard escolhido por Gallo, assim começa:

A ideia de partir do zero para fundamentar e aumentar o próprio acervo só pode vingar em culturas de simples justaposição, em que um fato conhecido é imediatamente uma riqueza. Mas, diante do mistério do real, a alma não pode, por decreto, tornar-se ingênua. (BACHELARD, 1996, apud GALLO, p. 52).

Como contraponto a esta visão ingênua, de acordo com Bachelard, temos a “cultura científica”. Segundo Bachelard não podemos nos basear na opinião, pois ela “**pensa mal; não pensa: traduz** necessidades em conhecimentos”, e continua “Não se pode basear nada na opinião; antes de tudo, é preciso destruí-la!” (BACHELARD, 1996, apud GALLO, p. 52) (grifos do autor). Compreendo que ao Silvio Gallo selecionar este trecho de Bachelard, que afirma que as opiniões devem ser destruídas e diante de culturas de justaposição devemos ter uma “cultura científica”, o autor estaria considerando que tais reflexões corroborariam suas próprias reflexões acerca do senso comum. Como observamos, Gallo compreende que o senso comum trabalha exclusivamente com opiniões, de modo que para que possamos refletir de acordo com as “potências do pensamento”, deveríamos estabelecer uma posição de enfrentamento em relação ao senso comum – uma visão de mundo contra outra visão de mundo, enfrentamento que se desenrola no espaço e tempo da cultura.

Entendo que este posicionamento de que o indivíduo deve estabelecer um enfrentamento entre modos de ser e de pensar contrários representa uma lógica de compreensão da realidade que já vimos, quando analisamos uma concepção clássica de cultura. Como observei, a concepção clássica de cultura considerava (entre outros

aspectos) que o homem poderia realizar seu desenvolvimento interno por meio da descoberta de seus próprios potenciais. Esse desenvolvimento pessoal dos potenciais individuais e a sustentação de modos de ser e de pensar contrários a modos de ser e de pensar de outros grupos foi uma estratégia utilizada no período cultural compreendido como clássico. Compreendo que o livro didático enfatizaria tal visão de enfrentamento entre modos de ser e de pensar distintos: de um lado, as potências do pensamento, de outro, o senso comum, a religião e a mitologia. Modos de ser e de pensar distintos que não se restringem às reflexões filosóficas presentes unicamente em livros didáticos, mas refletem modos de ser e de pensar que se materializam no espaço e tempo da cultura.

Retorno às páginas iniciais do capítulo 1 do livro didático a fim de ressaltar a importância de determinadas compreensões filosóficas de alguns pensadores para a construção da narrativa didática e da linha argumentativa das reflexões do autor, acerca das problematizações filosóficas que envolvem o desenvolvimento dos conceitos de cultura e as noções de pluralidade, diversidade, diferença e identidade.

Como vimos na página 18 do livro didático o autor ressalta, com subcapítulos destacados em negrito, as seguintes afirmações: i) **“A civilização grega antiga construiu uma cultura pluralista”**; ii) **“Os gregos gostavam de discutir e polemizar”**. Após apresentar a importância da tradição filosófica desenvolvida na Grécia antiga, o autor buscou contextualizar suas reflexões neste momento do livro didático a fim de compreender como a filosofia seria disseminada na atualidade no âmbito da cultura, “Hoje, a filosofia é discutida em diversas mídias, como em programas de televisão e *sites* da internet” (GALLO, p. 18), denotando a importância da cultura para o exercício e disseminação da prática filosófica. O autor continua: “Apesar de seus 2500 anos de história, a filosofia persiste na busca do entendimento, motivada pela curiosidade e pelo desejo de compreender a vida e o mundo, sem ideias prévias, partindo sempre ‘do zero’” (GALLO, p. 18). Por isso, atualmente, caberia ao indivíduo desenvolver o raciocínio filosófico enquanto uma das “potências do pensamento”.

Além desta relação com a cultura concebida do ponto de vista clássico, compreendo que haveria outra possível relação desta concepção de cultura (clássica) com uma determinada visão do autor sobre a filosofia. Vimos que a filosofia, a arte e a ciência são compreendidas como “potências do pensamento”, pois possuem uma característica em comum: não aceitar os pensamentos e repostas prontas. Logo, de um

lado, temos as “potências do pensamento”, que englobam a filosofia, a arte e a ciência e, por outro lado, há “outras formas de pensamento” que possuem uma postura acrítica e passiva diante da realidade, que é composta pela religião, pelo mito e pelo senso comum, de acordo com o livro didático. Logo, segundo o autor, haveria duas formas de pensar totalmente distintas, não comunicáveis e não intercambiáveis, sem possibilidade de diálogo. Para deixar clara esta estratégia, o autor constrói uma narrativa argumentativa bem estruturada ao longo dos três capítulos da Unidade 1. Como o próprio título desta Unidade 1 apresenta, “Como pensamos”, o autor irá refletir como pensamos e como deveríamos nos orientar na tarefa do pensamento. Vimos que o livro didático utiliza uma estratégia didático-pedagógica que apresenta a cada início de capítulo uma seção “Colocando o problema”, que orientará as reflexões de todo o capítulo. Assim, como narrativa argumentativa temos a seguinte estrutura de problematização conceitual alinhavada em cada capítulo:

- Capítulo 1 (“Filosofia: o que é isso?”): De acordo com Silvio Gallo, a característica do pensamento filosófico é a solução de problemas, tal qual vimos na Apresentação geral da obra, quando estudamos o caráter normativo da obra didática. Desse modo, quando nos depararmos com um problema, cabe a filosofia enfrentá-lo, como Gallo esclarece no subcapítulo “Pensar e transformar o mundo”. Assim, os problemas devem ser enfrentados pelo pensamento filosófico a fim de transformar a realidade;
- Capítulo 2 (“Filosofia e outras formas de pensar”): Silvio Gallo diz que a filosofia é uma forma de pensamento criada com base nas **tecnologias da inteligência** (grifo do autor), conceito estudado no Capítulo 1, mas que agora Gallo o incorpora como base para sua própria reflexão filosófica (tal qual fez com o conceito de “potências do pensamento”). Além disso, a filosofia tem uma característica: indagar a realidade e não aceitar respostas prontas. No entanto, há outras formas de pensar que não questionam a realidade e aceitam as verdades cristalizadas e estabelecidas. Essas formas de pensamento nos fornecem “um horizonte de conhecimentos cujo contexto não nos interrogamos” (GALLO, p. 23). Essas formas de pensamento são a religião, o mito e o senso comum;

- Capítulo 3 (“Ciência e arte”): o autor argumenta que há “formas de pensamento que oferecem às pessoas diferentes maneiras de compreender e explicar o mundo, convidando-as a adotar um determinado conjunto de ideias ou até mesmo obrigando-as a fazê-lo, como já aconteceu em certos momentos históricos” (GALLO, p. 35). Quais formas que pensamento seriam essas? Gallo explica, citando que, na Idade Média, as pessoas que contestavam a autoridade de Igreja católica poderiam ser julgadas e até condenadas à morte, e define: “Nessa **categoria de formas de pensamento** se incluem a mitologia, a religião e o senso comum” (GALLO, p. 35) (grifo meu).

Logo, partindo das premissas que a filosofia deve indagar a realidade, não aceitar verdades prontas e formas de pensamento cristalizadas e deve enfrentar problemas para transformar a realidade, a prática filosófica é uma forma de se questionar o senso comum, a religião e o mito como formas de pensamento problemáticas, pois essas aceitam a realidade tal como ela é. De fato, como observei, o autor compreende que a religião e o mito seguem uma estrutura de pensamento semelhante à visão limitada e superficial do senso comum; por isso, todas essas formas de pensamento devem ser questionadas. Assim, a proposta de como pensamos e como devemos pensar é representada pela ideia de que devemos questionar a realidade, realidade que nos apresentam problemas que devem ser resolvidos. A religião, o mito e o senso comum representam uma forma de pensamento problemática que a realidade nos apresenta, porque apresentam e reproduzem as coisas tais quais se mostram a nós, de forma superficial e sem questionamentos. Logo, cabe a filosofia, entendida como uma das “potências do pensamento” criticar e questionar essa “outra forma de pensamento”.

Desse modo, percebo nestes contextos analisados que haveria uma visão descritiva e classificatória das “formas de pensar” que existem na realidade, como uma “categoria de formas de pensamento”, como o autor categoriza, que, conseqüentemente, operariam no mundo da cultura: Potências do pensamento: filosofia, arte e ciência, *versus* Formas de pensamento *obscuras*: religião, mito e senso comum. De forma semelhante à visão de culturas homogêneas entre si, mas heterogêneas em um nível macro, o livro didático elaboraria um sentido de unidade e de separação entre essas duas esferas comunicáveis, por meio de reforçar a ideia de que há formas de pensar e de

compreender a realidade que são opostas e uma forma superior a outra, baseada nesta categorização. Como vimos, “se o pensamento permanecer no senso comum não haverá filosofia” (GALLO, p. 28), de modo que a filosofia deve superar o senso comum que, como vimos, representa a imprecisão, incerteza, falibilidade e obscurantismo, tal qual a mitologia e a religião. De fato, o autor assevera que muitas vezes “a filosofia mantém com a mitologia, a religião e o senso comum relações muitas vezes conflituosas, de negação, em razão do panorama fechado que cada uma delas apresenta” (GALLO, p. 30).

Compreendo, pois, que esta linha de raciocínio desenvolvida pelo autor estaria baseada nas reflexões de quatro filósofos, todos da tradição francesa contemporânea: Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Pierre Lévy. Como o próprio “Guia de livros didáticos: PNLD 2015: filosofia: ensino médio” analisa, o livro didático que estou investigando apresenta a seguinte proposta: “A proposta teórico-metodológica é baseada nas filosofias de Gilles Deleuze, Felix Guattari e Michel Foucault” (BRASIL, 2015, p. 27). Verifiquei que na Unidade 1, que ora analiso, a predominância de autores está circunscrita às filosofias de Gilles Deleuze e Felix Guattari, principalmente, mas também temos a presença de Michel Foucault e Pierre Lévy. Logo, entendo que houve predominância desses autores e suas reflexões acerca da cultura e da filosofia ao longo de toda Unidade 1. Inicialmente, as reflexões desses autores são introduzidas nas problematizações do livro didático entre outros pensadores da história da filosofia, mas, com o decorrer da Unidade 1, acredito que os conceitos de Deleuze e Guattari passaram a ser incorporados pelo autor do livro em suas próprias reflexões acerca dos temas que ele passou a apresentar do ponto de vista didático. Isto é, o autor teria utilizado as reflexões de Foucault, mas principalmente de Deleuze e Guattari, como forma filosófica predominante a ser ensinada aos alunos, permitindo que a cultura e a filosofia pudessem ser compreendidas a partir das reflexões desses pensadores enquanto eixos orientadores de raciocínio filosófico.

Por isso, entendo que de forma indireta ou direta, as vozes de Deleuze, Guattari e Foucault se fazem ouvir durante toda a Unidade 1, até a sua conclusão. Na penúltima seção desta Unidade 1, o autor busca demonstrar que um conceito elaborado no século XX, “potências do pensamento”, (conceito apropriado pelo autor em suas reflexões filosóficas), já estaria presente na filosofia grega clássica. Na seção “A filosofia na história” o autor está discorrendo sobre a importância da tradição filosófica grega, que

inicialmente se ocupava da natureza, mas, paulatinamente, passou a tratar de “demandas de cunho político, moral e ético” (GALLO, p. 57) e diz: “E nesse contexto de laicização que Sócrates, segundo Cícero, ‘traz a filosofia dos céus para a terra’ e dá grande impulso ao que Deleuze chama ‘potência do pensamento’” (GALLO, p. 57). Além dessa passagem, o autor assevera “Também a arte, outra ‘potência do pensamento’, se desenvolveu muito nesse período áureo de Atenas” (GALLO, p. 57). Considerar que a arte, no caso a arte grega clássica, e a filosofia desenvolvida por Sócrates representam “potências do pensamento”, um conceito desenvolvido 2500 anos após os exemplos utilizados para contextualizar a citada argumentação, denota a importância que o autor concede ao pensamento desenvolvido por Deleuze e Guattari para suas próprias reflexões acerca das problematizações filosóficas atuais.

Não quero dizer com isso que Deleuze e Guattari, principalmente, sustentariam uma visão clássica de cultura em suas reflexões e que tais reflexões teriam sido adotadas pelo autor do livro didático. O que pretendi mostrar foi que as reflexões de Deleuze Guattari, predominantemente, teriam sido incorporadas pelo autor do livro didático em suas reflexões acerca da cultura e da filosofia nos contextos analisados, visto que ambas as dimensões estão imbricadas, e tais reflexões elaboradas pelo autor favoreceriam uma possível aproximação com uma concepção clássica de cultura, no sentido de:

- i) Compreender a cultura grega clássica como um exemplo de um ambiente propício para o desenvolvimento da filosofia e, conseqüentemente, o desenvolvimento e cultivo das potencialidades reflexivas internas do indivíduo, favorecendo uma concepção clássica de cultura;
- ii) Compreender que há um mundo que é descortinado pelas “potências do pensamento”, formadas pela filosofia, arte e ciência, e outro mundo, impreciso, obscuro e falível, que nos prende a formas fechadas de pensamento, de modo que ambos os mundos são distintos – favorecendo uma concepção clássica de cultura, em que há modos de ser e de pensar que definem um tipo de mundo, uma cultura homogênea em si mesma e heterogênea em um nível macro;
- iii) Compreender que essas concepções de mundo se chocam entre si como esferas incomunicáveis, entendimento baseado em uma visão descritiva e classificatória, “categoria de formas de pensamento”, como o autor categoriza, que operam no mundo da cultura, o que também favoreceria uma concepção clássica de cultura.

Retornando especificamente à análise dos contextos destacados do livro didático, observo que ora o conceito de cultura é trabalhado de forma isolada, ora está associado às noções de diversidade e diferença. Na seção, “Um diálogo com história e sociologia”, o livro didático traz uma entrevista com Serginho Groisman, “Saudade para quê?”, e uma música de Renato Russo, “Tempo perdido”, para que, após essas leituras, o aluno responda a alguns questionamentos:

- i) O primeiro questionamento pede que o aluno reflita e estude sobre o papel do movimento estudantil durante a ditadura militar (o principal tema da entrevista de Serginho Groisman);
- ii) A segunda pergunta solicita que o aluno releia trechos selecionados da entrevista, que estimulam a ação juvenil, e questiona: “Qual é a sua opinião sobre esse trecho? Você concorda ou discorda dele?” e ainda “Em sua opinião, o que mais precisa ser feito pelo nosso país? O que você faz para contribuir com isso?”;
- iii) O terceiro questionamento destaca um trecho da música da Legião Urbana, “Tempo perdido”, e pede que o aluno reflita e argumente sobre a seguinte questão: “Como nos relacionamos com o passado: nostálgicamente ou utilizando-o como experiência para a construção do futuro?”;
- iv) O quarto é último questionamento pede que o aluno releia dois trechos selecionados da entrevista, “Saudade para quê?”, e da música, “Tempo perdido”, relacione essas leituras “às ideias estudadas nesta primeira unidade” e redija um pequeno texto. Os trechos selecionados são, respectivamente, da entrevista e da música: a) “A juventude deve, acima de tudo, saber desconfiar das verdades absolutas. Desconfiar sempre é ser curioso, pesquisador, renovador, transgressor. Seja intransigente na transgressão. Sempre diga não ao não – e desafie o coro dos contentes”; b) “O que foi escondido é o que se escondeu, E o que foi prometido, ninguém prometeu, Nem foi tempo perdido; Somos tão jovens, tão jovens, tão jovens”.

Como se pode observar, temos uma narrativa didática importante que articula todo um contexto político no qual o jovem esteve e está inserido. Este jovem do passado não precisa ter nostalgia do que passou “Saudade para quê?” e nem pensar que o tempo está perdido, pois deve se lançar à ação política, transgressora que “desafie o coro dos contentes”. Como já vimos, o “coro dos contentes” pode ser representado pelo *status*

quo, visto que o sistema capitalista controla e domestica as pessoas movidas pela mera opinião, instrumentalizada pelos meios de comunicação de massa, já que essas pessoas aceitam as coisas como são e absorvem o conhecimento “sem maiores reflexões, sem aprofundamento”, de modo que essas maneiras de pensar apenas “nos ajudam a viver e a pensar, sempre segundo certos parâmetros já estabelecidos” (GALLO, p. 30).

Posto isso, passo às citações do conceito de diferença, especificamente, às reflexões de Serginho Groisman, do texto já referenciado. Diz Groisman, após celebrar a liberdade que temos “para saber qual é a real de uma juventude e de uma sociedade”: “Hoje, a juventude é mais tolerante com as diferenças. Hoje, existem ferramentas melhores para a pesquisa e a diversão. Hoje, a participação em ONGs é grande e isso mostra um país que trabalha, apesar do Estado burocrático. O país está melhor” (GROISMAN, apud GALLO, p. 58). Este momento a que Groisman se refere, “O país está melhor”, é 2004, visto que a entrevista foi publicada na Revista Veja, na edição de abril – junho, de 2004. O próximo trecho da entrevista, Groisman está comentando certas características do Brasil e diz: “É um país com muitas diferenças – e acabar com elas é papel dos jovens. A juventude deve, acima de tudo, saber desconfiar das verdades absolutas. Desconfiar sempre é ser curioso” (GROISMAN, apud GALLO, p. 59). Como se pode perceber, a contextualização do conceito de diferença não está propriamente associada à cultura, enquanto uma dimensão que aceita a diferença, mas a ênfase dada é à ação política, no caso dos jovens que devem transgredir o “coro dos contentes”, ação esta que se materializa no campo da cultura. Nesse sentido, apesar de o livro didático ter atualizado uma questão ocorrida há décadas para o tempo presente, entendo que tal contextualização está diretamente vinculada à ideia de que haveria duas concepções de mundo que se chocam entre si como esferas incomunicáveis, entendimento baseado em uma visão descritiva e classificatória, “categoria de formas de pensamento”, o que favoreceria uma concepção clássica de cultura.

Passo a analisar alguns contextos da Unidade 2 “O que somos?”. Esta Unidade que está dividida em três capítulos:

- I. “O ser humano quer conhecer a si mesmo”;
- II. “A linguagem e a cultura: manifestações do humano”;
- III. “Corporeidade, gênero e sexualidade: forma de ser”.

Uma primeira passagem em que o conceito de diversidade é apresentado é bastante singular. Na seção de galeria de pensadores renascentistas, o livro didático apresenta uma breve, mas relevante digressão sobre o conceito de diversidade, ao apresentar, sucintamente, aspectos da vida e obra de Michel de Montaigne (1533-1592). De acordo com o livro didático, Montaigne, em sua obra, “Ensaaios”, “Não se ocupou em “definir” o ser humano, mas quis apresentá-lo em toda a sua diversidade, discutindo os mais variados temas, desde os mais amplos, como a política, as guerras, a educação das crianças, a religião e a liberdade, até os mais específicos, como o amor, a amizade, a coragem e a crueldade” (GALLO, p. 69). Apesar de um tanto descolada do texto-base do livro didático, esta reflexão me permite considerar que o livro didático considera que o ser humano seria constituído por uma diversidade de modos de ser e de pensar. Ao contrário de mera definição, Montaigne optou por apresentar as diversidades de formas pelas quais o ser humano se constitui.

As próximas passagens apresentam o conceito de diferença associado às reflexões sobre a teoria da linguagem de Wittgenstein, o conceito de homem de Cassirer e a noção de natureza humana de Marx, que são mais comentários acerca do pensamento desses autores. Na primeira passagem, temos a apresentação do conceito de “jogos de linguagem”, presente na obra “Investigações filosóficas”, de Wittgenstein. Gallo diz que, de acordo com Wittgenstein, não “existe um único jogo, mas diversos jogos” e diz que os jogos “têm semelhanças entre si (por exemplo, todo e qualquer jogo tem regras), mas são definidos por suas diferenças (ainda que todo jogo tenha regras, regras diferentes significam jogos diferentes)”, e continua Gallo: “Os jogos também têm componentes e conteúdos distintos, bem como modos de funcionamento diferenciados; por exemplo, futebol e pôquer, xadrez e peteca são todos completamente diferentes entre si, mas todos são jogos” (GALLO, p. 86). Poucas páginas adiante, no subcapítulo “Linguagem e cultura”, o livro didático traz uma citação direta de Ernest Cassirer, da obra “Antropologia filosófica”:

Razão é um termo muito pouco adequado para abranger as formas da vida cultural do homem em toda sua riqueza e variedade. Mas todas essas formas são simbólicas. Portanto, em lugar de definir o homem como um *animal rationale*, deveríamos defini-lo como um *animal symbolicum*. Desse modo, podemos designar sua diferença específica, e podemos compreender o novo caminho aberto ao homem: o da civilização (CASSIRER, apud GALLO, p. 88).

Temos a outra passagem em que o conceito de diferença surge no livro didático, de forma significativa, no seguinte momento. Gallo está refletindo sobre o domínio que a industrialização exerce sobre a vida dos indivíduos e o conceito de natureza humana marxista:

Considerando que os seres humanos se adaptavam às regras de comportamento impostas pela mecanização da vida em sociedades industrializadas e que muitas diferenças entre as pessoas eram determinadas pelo trabalho que realizavam e pelo papel que exerciam na sociedade Marx negou a ideia de que existe uma natureza humana universal determinante, única, idêntica e presente em todos os seres humanos e em todos os tempos. Segundo ele, a relação de transformação que a humanidade estabelece com a natureza ao longo da história por meio das diferentes formas de trabalho diz respeito à condição humana que, portanto, também deve ser filosoficamente considerada (GALLO, p. 108).

Nas passagens selecionadas de Wittgenstein e Cassirer, evidencia-se que a ideia de diferença serve mais para dar conta da multiplicidade de jogos que existem na realidade (Wittgenstein) e compreender o homem a partir de sua diferença, que se mostra enquanto um sujeito de produz símbolos (Cassirer). Logo, aqui temos a ideia de diferença com marca que distingue algo de outro algo. Seja a partir da ideia de jogo, os jogos “são definidos por suas diferenças”, seja a partir de noção de homem, “deveríamos defini-lo com um *animal symbolicum*”, isto é, a diferença como marca distintiva que designa uma “diferença específica”. De modo semelhante, o conceito de diferença é contextualizado nas reflexões acerca de aspectos da teoria marxista, pois, como Gallo diz, “muitas diferenças entre as pessoas eram determinadas pelo trabalho que realizavam e pelo papel que exerciam na sociedade”, mas Marx negou que existisse “uma natureza humana universal determinante”. O que determinaria o homem não seria uma natureza humana, mas a condição humana, tema que já tinha sido explorado página antes no subcapítulo “Natureza humana *versus* condição humana”, quando Gallo aprofundou a ideia de condição humana, segundo Marx.

Compreendo que os conceitos de cultura, diferença e diversidade desenvolvidos nesses contextos, ora associados ao conceito de cultura, ora trabalhados de forma específica, favoreceriam um sentido clássico de cultura, pois tais conceitos estão vinculados à ideia de uma marcação específica e não em um sentido de transculturalidade, miscigenação, entrelaçamento ou hibridismo, o que poderia favorecer um sentido pós-moderno. Não encontrei nenhum contexto em que o conceito

de identidade pudesse favorecer uma concepção clássica de cultura, isto é, uma instância interna, que pudesse sustentar uma identidade individual.

Como pude observar, os contextos analisados teriam evidenciado categorizações e descrições de culturas presentes na contemporaneidade que, por sua vez, estariam diretamente vinculadas a formas específicas de pensar, “categorias de formas de pensamento”, como exposto no livro didático. Essas culturas e formas de pensar são antagônicas, opostas e totalmente não comunicáveis e não intercambiáveis. Como diferentes esferas que não se tocam, mas se chocam uma com a outra, essa concepção acerca da realidade favoreceria um sentido clássico de cultura. Ressalto, outrossim, que não tive a intenção de encontrar no livro didático uma definição literal de cultura clássica, mas sim buscar por relações entre o desenvolvimento conceitual dos temas que são abordados, do ponto de vista filosófico no livro didático, com o sentido clássico de cultura tal qual foi investigado no capítulo específico desta Dissertação.

6.3.2 Uma concepção moderna de cultura no livro didático

Da mesma forma que procedi no capítulo anterior, quando recuperei as principais linhas que teriam construído um sentido clássico de cultura, devo retomar minhas análises sobre uma concepção moderna de cultura. Observei que o homem moderno encontrava-se sozinho em meio à multidão da cidade multifacetada e polifônica. A realidade interior deste indivíduo, de alma nômade e errática, mesclava-se ao mundo exterior que o circundava e o atravessava com a velocidade e fugacidade dos tempos modernos. A relação entre a vida interior e a vida exterior não teria mais um fundamento transcendente, mas imanente ao próprio mundo em que o indivíduo habita, de modo que o homem passaria a se ver como próprio fundamento de si. Observamos também que a cultura passa a ser compreendida como um mundo de símbolos. A **cultura como trama simbólica** precisava ser vivenciada, interpretada e compreendida. De forma distinta da concepção descritivista de cultura, passou-se a querer elucidar “padrões de significados” (THOMPSON, 1995) a fim de construir uma **explicação que pudesse interpretar** os significados incorporados às formas simbólicas.

Como analisei, a cultura passa a ser entendida como estrutura de significados que precisam ser lidos, registrados e interpretados. Tais estruturas são pré-existentes ao

homem, de modo que quando nascemos somos lançados, por assim dizer, nesta teia construída e entrelaçada de significados, que estrutura e molda nossas formas de ser. Assim, a cultura é entendida como uma estrutura subjacente implícita e explícita, produzida e produtora, que precisava ser transformada de acordo com certas interpretações, visões de mundo. Nessa linha de raciocínio, a Escola de Frankfurt passou a analisar e investigar a cultura, a fim de compreender seu sentido e, assim, poder transformá-lo, pois **não bastava apenas “interpretar o mundo”, mas caberia “transformá-lo”,** como Marx tinha dito. Diante do desencantamento do mundo, decorrente das intensas reestruturações socioeconômicas e culturais promovidas pelo sistema capitalista excludente, dominador e opressor, como a Escola de Frankfurt compreendia, interpretação seguida no Brasil, por exemplo, por Darcy Ribeiro, como vimos, a cultura poderia ser um espaço-tempo para a transformação social e política dos indivíduos e da coletividade. A cultura que estava em curso estava doente e precisava ser tratada (ASSOUN, 1991). A cultura deveria atender a outra visão de mundo, deveria estar alinhada a outra ideologia: deveria construir um mundo a partir de **outra visão acerca da realidade.**

Após esta breve retomada acerca da concepção moderna de cultura, preciso fazer algumas ponderações preliminares. No primeiro capítulo da Unidade 1, Gallo apresenta as origens do pensamento filosófico, a tarefa do pensar e sua forma de caracterização e explica o que é pensamento conceitual e opinião. No segundo capítulo, apresenta, por um lado, a relação da filosofia com a mitologia, a religião e o senso comum, e por outro lado, a relação da filosofia com a arte e a ciência, como já apresentei. No terceiro capítulo de conclusão desta primeira Unidade, o autor ressalta o ser humano como criador nos campos da arte e da filosofia, por um lado, e explora, de outro lado, a indústria como criadora de um tipo de cultura, a cultura como mercadoria: a indústria cultural⁶⁵.

Logo, apesar de eu considerar, para fins desta pesquisa, que a indústria cultural estaria associada a um sentido moderno de cultura, visto que faz parte do entendimento da Escola de Frankfurt, o livro didático compreende que esta é a concepção atual de

⁶⁵ Observo que da mesma forma que o livro didático categorizou as duas formas opostas de pensar, “as potências do pensamento” de um lado e as “outras formas de pensar” do outro, aqui temos a apresentação dicotômica acerca da cultura, propriamente dita: de um lado, temos a arte e a filosofia como instâncias para que o ser humano seja criador, de outro lado temos a industrial cultural que é movida pela mercantilização capitalista.

cultura exercida de forma hegemônica na sociedade. Assim, ao mesmo tempo em que analisei a indústria cultural a partir de um sentido moderno, devo deixar claro que, de acordo com o livro didático, a indústria cultural permaneceria como sendo a cultura hegemônica da contemporaneidade. Enfatizo este aspecto porque uma concepção contemporânea de cultura não representaria, por definição, uma concepção moderna de cultura, tal qual analisei em capítulo específico.

Assim, ao analisar em quais contextos do livro didático o desenvolvimento do conceito de cultura favorece um sentido moderno de cultura, devo considerar que o livro didático sustenta que a realidade da indústria cultural seria a marca atual da cultura, isto é, da pós-modernidade. Esta marcação é fundamental para que fique clara a relação entre as análises que farei aqui, neste capítulo, e as próximas análises que serão realizadas no próximo e último capítulo de análise sobre o livro didático, quando tratarei da pós-modernidade.

Como já observei, não tenho condições e nem é meu objetivo empreender uma análise de forma estanque e compartimentada acerca do desenvolvimento sócio-histórico do conceito de cultura. Isso porque, as formas de pensamento e os conceitos relacionam-se entre si e muitas concepções atravessam períodos e subsistem, ora como vestígios, ora de forma mais intensa. Do mesmo modo, minha análise acerca do desenvolvimento do conceito de cultura no livro didático ora favorecerá um sentido clássico, ora um sentido moderno, ora um sentido pós-moderno de cultura. Assim, o esforço que tento fazer é buscar relações consistentes que mostrem em quais contextos do livro didático o desenvolvimento do conceito de cultura e os conceitos relacionados diversidade, pluralidade, identidade e diferença favoreceriam este ou aquele sentido de cultura. Foi o que tentei fazer no capítulo anterior quando observei que em certos contextos o livro didático favoreceria um sentido clássico de cultura, especificamente quando analisei que a cultura teria sido abordada nesses contextos como dimensão para: i) o desenvolvimento das potencialidades individuais; ii) a convivência de modos de ser e de pensar opostos e dicotômicos, considerados de forma autônoma; iii) uma concepção descritivista e classificatória – “categoria de formas de pensamento”. Feitas essas ponderações preliminares, passo à análise propriamente dita, que é objeto deste capítulo – destacar os contextos do livro didático que favoreceriam um sentido moderno de cultura.

No livro didático, a cultura compreendida pela ótica da indústria cultural é explorada, especificamente, na Unidade 1 e na Unidade 2: “O que somos?”. Nas três unidades posteriores, Unidade 3: “Por que agimos?”, Unidade 4: “Como nos relacionamos?” e Unidade 5: “Problemas contemporâneos”, o tema indústria cultural não será diretamente tratado, apesar de estar presente ao longo de toda obra a partir da compreensão de que vivemos em uma sociedade controlada no âmbito da cultura por uma estrutura que impõe uma forma de ser e de pensar acrítica e submissa à lógica de mercado, lógica diante da qual a filosofia deve exercer uma crítica constante. De fato, desde o início do livro didático, Gallo faz a marcação de que vivemos em uma sociedade em que a cultura é controlada pela lógica de mercado regida pelos interesses capitalistas. Pode-se observar essa marcação inicial, no que tange à análise sobre o contexto sócio-histórico da cultura, logo na página 19, quando o autor apresenta uma cena do videoclipe da banda inglesa *Radiohead*, “*Fake Plastic Trees*” e faz a seguinte reflexão: “Uma vez que a produção cultural passa a ser gerida massivamente segundo os interesses do capitalismo, a liberdade de expressão de ideia e de críticas, própria do âmbito da cultura, se choca contra a lógica comercial e a opinião, privilegiadas pelos meios de comunicação” (GALLO, p. 19).

Tal situação diagnosticada pode e deve ser transformada, visto que ela representa um problema, tal qual foi evidenciado por Gallo acerca da cena do videoclipe ora analisado, “pensamos quando nos deparamos com um **problema**” (GALLO, p. 10) (grifo do autor). O pensamento serve para transformar a realidade, buscando resolver os problemas interpretados. “Pensar, nesse sentido filosófico, não é algo comum. É um acontecimento raro e que produz transformações em nossas vidas. Quando pensamos, já não somos mais os mesmos” (GALLO, p. 10). Após essas reflexões iniciais, o livro didático destaca a importância do pensamento para a transformação da realidade, no tópico, “**Pensar e transformar o mundo...**” (grifo do autor), incluindo as reticências de forma significativa para introduzir a primeira frase: “Foi por meio do exercício do pensamento que o ser humano transformou-se a si mesmo e ao mundo” (GALLO, p. 11). Neste momento, o autor traz a cultura para auxiliar suas reflexões, a partir de uma cena célebre do filme “2001 uma odisseia do espaço”, com a seguinte legenda: “o hominídeo inventa uma técnica por meio do uso instrumental de um pedaço de osso”, e logo abaixo o destaque para a foto do filósofo francês Pierre Lévy, informando que o filósofo é autor de diversos livros, dentre os quais Gallo destaca “As tecnologias da

inteligência: o futuro do pensamento na era da informática”. No parágrafo ao lado, Gallo comenta: “A metáfora é clara: enfrentando o problema da sobrevivência em um mundo inóspito, o homínido transformou-se em humano quando inventou uma ferramenta, uma arma. A ferramenta desenvolveu-se por séculos e milênios, convertendo-se em um sofisticado aparelho tecnológico”, e continua Gallo, “Também o pensamento dispõe de ferramentas – as **tecnologias da inteligência**, como as denominou o filósofo francês **Pierre Lévy**. Trata-se dos instrumentos que utilizamos para tornar o pensamento mais eficiente” (GALLO, p. 11) (grifos do autor)⁶⁶.

Portanto, a prática da reflexão filosófica, segundo o livro didático, deve ter o objetivo de resolver problemas, problemas que são considerados a partir de nossa interpretação e compreensão da realidade. “Procurando enfrentar seus problemas, os seres humanos utilizaram as tecnologias da inteligência para elaborar diferentes tipos de conhecimento. A filosofia é um deles” (GALLO, p. 11). Mas o que essas reflexões têm a ver com a questão da cultura, propriamente dita? O próprio livro didático nos dá uma importante e significativa pista, quando Gallo analisa a cena do videoclipe da banda inglesa Radiohead, “*Fake Plastic Trees*”.

Como Gallo assevera, a produção cultural é gerida de acordo com os interesses do capitalismo de forma massiva. Essa situação faz com que “a liberdade de expressão de ideia e de críticas, própria do âmbito da cultura” entre em choque “contra a lógica comercial e a opinião, privilegiadas pelos meios de comunicação”. Temos então a seguinte estrutura argumentativa:

- i) Premissa: a cultura é controlada pelo capitalismo;
- ii) Premissa: a lógica comercial e a opinião são defendidas pelos meios de comunicação, que são controlados pelo capitalismo, que controla a cultura;
- iii) Premissa: a liberdade e a expressão de ideias e críticas são realidades próprias da cultura;
- iv) Conclusão: Logo, temos duas instâncias antagônicas de cultura categorizadas e descritas na sociedade: a cultura que defende a liberdade de ideias e críticas, por um lado, e a cultura capitalista controladora que defende a lógica comercial e a **opinião** (grifo meu), de outro lado.

⁶⁶ Além das ênfases em negrito, o nome de Pierre Lévy é apresentado na cor laranja, dando ainda mais destaque no parágrafo citado. Tal recurso é utilizado também para outros filósofos.

Ressaltei o termo **opinião** em negrito, pois como vimos no capítulo anterior, a opinião é a forma de pensamento acrítica do senso comum que, por sua vez, faz parte, segundo o livro didático, das “outras formas de pensamento”, juntamente com a religião e a mitologia – formas obscuras, fechadas e limitadas de pensamento. Tais “categorias de formas de pensamento”, como assevera Gallo, são totalmente distintas e dicotomicamente opostas às formas de pensamento que são “sempre abertas e criativas” – as “potências do pensamento”. Ora, pode-se observar que temos a seguinte compreensão sobre a realidade que está descrita e didaticamente definida pelo livro didático: há duas formas de pensamento que estão diretamente associadas a dois tipos de cultura que existem na sociedade. Essas formas de pensar e de fazer cultura são categoricamente dicotômicas, opostas, antagônicas e estabelecem uma oposição de enfrentamento.

Desse modo, entendo que esta compreensão estaria baseada em uma concepção clássica de cultura, descritivista e classificatória. Mas, neste contexto, vincula-se a um sentido moderno de cultura, tendo em vista às concepções acerca da indústria cultural definidas pela Escola de Frankfurt, como analisei em capítulo específico desta Dissertação, estando diretamente relacionadas à contextualização do conceito de cultura, neste momento. Entendo também que esta seria a visão predominante acerca da tarefa da filosofia e de sua relação direta com o mundo da cultura, segundo interpretação desenvolvida pela ótica da indústria cultural: oposição e enfrentamento a este sistema de controle promovido pela lógica de mercado, de acordo com a interpretação da indústria cultural, para que a partir desta interpretação se possa transformar a realidade (interpretar o mundo para poder transformá-lo).

Para tentar sustentar tais considerações, além do que já foi exposto, apresentarei uma série de contextos extraídos do livro didático, nos quais percebi que esta visão estaria vinculada.

Gallo tece algumas considerações sobre o conceito de semicultura de Adorno, “Ouvimos as músicas que o mercado nos oferece, assistimos aos filmes que a indústria cultural nos oferece. Pensamos que escolhemos aquilo que gostamos, mas escolhemos a partir das opções que a indústria cultural nos dá” (GALLO, p. 50), exatamente no momento em que ele está desenvolvendo considerações sobre a relação entre arte, pensamento e cultura que, juntamente com o aprofundamento sobre o conceito das “três

potências do pensamento”, servirão de conclusão da Unidade 1 e seus três respectivos capítulos. Após essa reflexão sobre Adorno, Gallo faz o seguinte questionamento ao aluno: “Atualizando esse debate, poderíamos questionar em que medida a internet, como meio de comunicação de massas e como arquivo digital de uma grande quantidade de informações e de produtos culturais, pode agir a favor ou contra a indústria cultural” (GALLO, p. 50), reforçando a ideia de que haveria dois lados opostos na sociedade, em relação à cultura e ao pensamento: a) um lado está a favor da indústria cultural – como vimos nesta categoria temos as “outras formas de pensar” obscuras, fechadas e limitadas; b) outro lado está contra a indústria cultural – representado pela liberdade de expressão de ideia e de críticas, realidade defendida pelas “potências do pensamento” (arte, filosofia, ciência). Dando continuidade as reflexões sobre Adorno e a indústria cultural, Gallo esclarece de que forma pode-se estar a favor ou contra à indústria cultural:

Por um lado, a tecnologia, hoje, permite que um músico tenha um estúdio em sua casa, grave as músicas que compõe e as divulgue na rede mundial, cobrando ou não por seu trabalho. A **diversidade** de criações a que temos acesso, portanto, nunca foi tão grande e o acesso a elas é muito mais direto. Nesse sentido, podemos pensar em como a internet contraria a indústria cultural. Por outro lado, porém, a tecnologia e a internet podem ser, elas mesmas, um reforço da própria indústria cultural. Você já pensou sobre tudo isso? (GALLO, p. 50) (grifo meu).

Nesta importante passagem, o autor convoca o aluno a refletir sobre o fato de que a diversidade cultural pode ser utilizada de duas formas distintas e opostas: i) por um lado, a diversidade cultural associada à tecnologia, pode reforçar a indústria cultural e, conseqüentemente, todo o sistema de exploração, controle e domínio que o capitalismo exerce ininterruptamente sobre as pessoas; ii) por outro lado, a diversidade cultural, associada à tecnologia, pode permitir que o trabalhador exerça sua liberdade de trabalho autônomo não expropriado pela indústria cultural, permitindo até que ele não cobre pelo seu trabalho, se assim preferir. Evidencia-se aqui o vínculo do conceito de diversidade associado à cultura como condição de exercício político frente ao sistema capitalista. Mas, deve-se ter cuidado. Pois, a indústria cultural pode utilizar a diversidade cultural a seu benefício. Por isso, o livro didático questiona e alerta o aluno: “Você já pensou sobre tudo isso?”.

Assim, entendo que neste contexto posso observar um desenvolvimento do conceito de cultura associado à ideia de diversidade que favoreceria um sentido

moderno de cultura, devido à abordagem do conceito de cultura estar vinculado aos pressupostos da indústria cultural. Mas também haveria o favorecimento de um sentido clássico de cultura, devido ao posicionamento apresentado de haver duas instâncias no campo da cultura descritas e categorizadas como esferas autônomas e não intercomunicáveis, de modo que as pessoas tem que estar de um lado ou de outro; e um dos lados, no caso a posição contrária a indústria cultural está alinhada a uma forma de pensamento criativa e libertária, enquanto o outro lado segue os padrões estabelecidos e não questionam o que está dado, pois vivem sob a orientação da “outra forma de pensamento”, que é o senso comum e a opinião. No entanto, como já observei, o tratamento clássico acerca do conceito de cultura aqui desenvolvido é utilizado como meio para que se possa atingir uma finalidade: transformar a realidade a partir de determinada interpretação do mundo. Esta finalidade, a meu ver, estaria colocada em relevo, pois entendo que seria esta a ênfase em relação ao desenvolvimento do conceito de cultura e às noções associadas, diversidade e diferença, nos contextos apresentados.

Dando continuidade à análise, observo no Capítulo 2 “A linguagem e a cultura: manifestações do humano”, da Unidade 2, que o livro didático inicia algumas considerações sobre o “universo da cultura”, no subcapítulo “Linguagem e cultura”, a partir das reflexões de Ernest Cassirer, quando diz que o ser humano não é bem caracterizado quando é considerado como um “animal racional”, mas sim “pelo ato de simbolizar, que nos abre todo o universo da cultura” (GALLO, p. 88). Após essa passagem, Gallo faz alguns comentários sobre a origem do termo cultura, como “cultivo”, “cultivo de si”, sentidos que acompanham a humanidade desde a Antiguidade, e observa que apenas a partir do século XIX, “se difunde a ideia de cultura como a forma própria de vida de determinado povo” (GALLO, p. 88). Daí decorre a ideia de “Tipos de cultura”, como “culturas indígenas”, “cultura brasileira”, “culturas europeias”, entre outras. Gallo explica o surgimento do conceito de cultura: “A palavra cultura é utilizada desde a Antiguidade. Os antigos romanos, por exemplo, a empregava no sentido de ‘cultivo’; daí a origem da palavra agricultura: o cultivo agrícola, o cuidado com a terra que permite que as plantas cresçam” (GALLO, p. 88). Tal concepção clássica acerca da cultura não se restringe à prática do cultivo agrícola, pois os antigos “falavam em um ‘cultivo de si’, um cultivar-se, no sentido de uma pessoa cuidar-se, educar a si mesma, e com isso crescer. É apenas no século XIX que se difunde a ideia de cultura como a forma própria de vida de determinado povo”

(GALLO, p. 88). Gallo observa que apenas no século XIX a ideia de cultura passou a ser difundida como “a forma própria de vida de determinado povo”, constatação que também já vimos, quando tratamos desta análise.

Com essas considerações estabelecidas, o conceito de cultura passa a ser explorado com base em reflexões filosóficas do autor. Acredito que tais reflexões, aqui exploradas nesses contextos destacados do livro didático, favoreceriam um sentido moderno de cultura. Gallo diz, “Em termos mais estritamente filosóficos (portanto, conceituais), podemos entender por cultura o conjunto de tudo aquilo, no ambiente em que vivemos, que foi produzido pelo ser humano” (GALLO, p. 88). Apoiado nesta premissa, o autor dá prosseguimento à definição de cultura do ponto de vista da filosofia:

Como você já estudou, Karl Marx associou o trabalho à natureza humana, uma vez que é por meio do trabalho que o ser humano transforma o mundo e transforma-se a si mesmo. A atividade de transformação do mundo pelo trabalho é justamente o que chamamos de cultura (GALLO, p. 88).

O livro didático convoca a memória do aluno, permitindo que ele relembre seus estudos sobre Marx, especificamente, o conceito de trabalho e como ele se relaciona com a produção humana e a transformação da natureza, para que o autor possa definir: “o que chamamos de cultura”. O aluno deverá lembrar-se do tópico “**O ser humano produz a si mesmo, mas se perde de si mesmo**” (GALLO, p. 70) (negrito do autor). Este tópico é exclusivamente dedicado à Marx e às suas reflexões sobre natureza humana e como o trabalho transforma o mundo. No tópico citado, o autor assevera que Marx distingue uma “natureza humana geral”, com seus aspectos invariáveis para toda humanidade, e uma “natureza humana modificada de cada época histórica”. Essa segunda natureza humana, de acordo com Marx, é explicada por Gallo. Ela é “constituída pelos aspectos particulares de cada cultura e de cada sociedade em um período histórico específico” (GALLO, p. 71). Como Gallo já tinha destacado, “Para Marx, o ser humano muda ao longo da história e, no entanto, permanece o mesmo. Isso porque ele considera que o ser humano constrói-se a si mesmo por meio do trabalho e, conforme se constrói, se modifica” (GALLO, p. 71). Além de recuperar essas reflexões, cabe ao aluno também lembrar que “Em outras palavras, para Marx os seres humanos produzem a si mesmos por meio do trabalho. O trabalho é, portanto, fonte de humanidade, de humanização” (GALLO, p. 71).

Tendo como base a recuperação desses estudos (“Como você já estudou”), o livro didático pode avançar e associar a definição filosófica acerca da cultura à ideia de transformação da realidade promovida pela filosofia, segundo a concepção marxista. Retornando ao momento em que Gallo buscava definir o conceito de cultura “em termos mais estritamente filosóficos”, temos o seguinte parágrafo conclusivo:

Percebe-se, portanto, uma estreita ligação entre trabalho, cultura e linguagem: produzimos cultura ao transformar o mundo por meio do trabalho, e expressamos essas transformações pela linguagem. Mas a produção de linguagem é também uma forma de trabalho, o que significa que também a linguagem transforma o mundo, como vimos anteriormente (GALLO, p. 88).

Aprofundando sua reflexão sobre o conceito filosófico de cultura, que servirá de base para suas reflexões futuras sobre cultura, Gallo define objetivamente o que ele compreende por cultura, empregando o recurso linguístico do plural majestático⁶⁷, a fim trazer o leitor (aluno) para construir uma linha de compreensão comum acerca do que está sendo ensinado, no caso, como se deve compreender o conceito filosófico de cultura:

Se entendemos, então, por cultura o mundo transformado pelo ser humano e por natureza a parte do mundo que não depende de nós, que não foi transformada por nós, será que há uma espécie de oposição entre natureza e cultura? De forma nenhuma. O universo humano só pode ser compreendido pelo entrecruzamento de natureza e cultura. (GALLO, p. 88).

Neste momento, o autor aborda um aspecto fundamental que é a oposição entre natureza e cultura, ao afirmar que natureza e cultura são dimensões que se entrecruzam, e retoma o pensamento de Marx, por meio da ideia de natureza, conceito que o autor estava abordando:

Marx também afirmava que a natureza é o “corpo inorgânico” do ser humano. Isso porque o corpo humano é a ferramenta do indivíduo. Quando ele transforma um objeto em extensão de seu corpo – uma pedra afiada em forma de lança, por exemplo –, esse objeto se torna seu “corpo inorgânico” (GALLO, p. 88-89).

O autor está recuperando as concepções marxistas anteriormente estudadas e contextualizando-as para expor didaticamente como o aluno deve compreender a cultura

⁶⁷ O plural majestático (*pluralis majestatis*) ou plural da modéstia é um recurso linguístico que o autor utiliza para criar uma impressão de coletividade, mesmo sendo o discurso desenvolvido por ele. O autor utiliza desse recurso empregado como recurso didático ao longo do livro didático diversas vezes. Essa estratégia é utilizada por diversos autores quando se pretende envolver o leitor e persuadi-lo para que concorde e compartilhem da mesma compreensão do que está sendo apresentado.

na atualidade. Após contextualizar a reflexão marxista sobre o corpo associando-a ao conceito de natureza, Gallo conclui: “Assim, para realizar seu trabalho como transformação, o ser humano atravessa o mundo natural e é atravessado por ele”, completando, assim, sua estrutura argumentativa, que buscou definir a concepção didática de cultura associada às concepções marxistas de trabalho, cultura e natureza, tendo como sustentação a filosofia marxista – transformação da realidade (não apenas pensar sobre a realidade, mas transformá-la).

Observo que a transformação do indivíduo e da realidade partirá do que se entende por realidade; isto é, a partir de qual interpretação acerca da realidade e, obviamente, de cultura, o indivíduo empreenderá seu projeto de transformação individual e social. Como já ressaltai, no livro didático a dimensão cultural é compreendida de forma análoga à estratégia de compreensão acerca das formas de pensamento – uma perspectiva de oposição entre duas esferas dicotômicas, não comunicáveis e não intercambiáveis. Tal concepção seria utilizada como meio para que a partir da interpretação da realidade, a própria realidade pudesse ser transformada.

Como temos observado, a cultura é descrita e categorizada como sendo o resultado hegemônico de uma forma de compreensão da realidade, o sistema mercantilista controlador promovido pela lógica de mercado capitalista, que dissemina tal forma de pensar por meio da opinião e do senso comum, produzidos e reproduzidos pelos meios de comunicação de massa que retroalimentam todo este processo de dominação e opressão. Diante desta forma de pensar obtusa e obscura e de uma cultura que serve aos desígnios da lógica de mercado capitalista, temos as “três potências do pensamento” e a cultura, como liberdade e criação, comprometidas com a transformação da realidade que, por definição, é diametralmente oposta à cultura capitalista e as formas de pensamento que não criticam a realidade e aceitam as coisas como são. Além disso, o conceito de cultura ainda deve ser compreendido pelos alunos tendo em vista o papel fundamental da linguagem: “Pensando na cultura como o mundo transformado pelo ser humano, podemos concebê-la como uma ‘trama simbólica’, produzida pela linguagem” (GALLO, p. 89). A partir desta citação, que traz a concepção da cultura como “trama simbólica”, posso reforçar minha compreensão que esses contextos favorecem uma concepção moderna de cultura.

Neste momento, percebo que o livro didático associa todo um desenvolvimento conceitual acerca da cultura, que vinha sendo elaborado até agora, tendo como base uma série de reflexões sobre a teoria marxista acerca da cultura, natureza, trabalho e transformação da realidade, à concepção de cultura como trama simbólica, concepção esta definida por Weber. Como analisei em capítulo específico desta Dissertação, ambas as concepções de cultura, marxista e weberiana, fazem parte do que considerarei como “um sentido moderno de cultura”, de acordo com as análises de Thompson. Portanto, aqui temos, mais uma vez, reflexões desenvolvidas no livro didático, de acordo com os contextos destacados, que favoreceriam uma aproximação com uma concepção moderna de cultura.

Dando continuidade à análise do livro didático, após a afirmação de que a cultura é concebida como trama simbólica, o autor traz alguns exemplos para facilitar a compreensão do aluno sobre o conceito de cultura, e finaliza com uma importante afirmação: “Assim, quando usamos uma roupa, por exemplo, não estamos apenas cumprindo uma função material de proteger e aquecer o corpo, mas estamos também, por meio dela, expressando nossa visão de mundo, nossos valores e o grupo social ao qual pertencemos” (GALLO, p. 89). Assim, a cultura expressa como as pessoas se constituem no mundo. É por meio da cultura que as pessoas compreendem o mundo. A cultura expressa os valores e o grupo social ao qual as pessoas pertencem, de modo que por meio dos valores expressos por minha visão de mundo, é possível identificar a qual grupo social eu pertenço e como compreendo a realidade. Minha forma de vestir, por exemplo, identifica meus valores e o grupo social ao qual pertenço. Desse modo, de acordo com o contexto descrito no livro didático ora analisado, meu modo de pensar e de me apresentar representa meu modo de ser e ver o mundo. Esta trama simbolicamente construída pela linguagem define minha cultura, meus valores, meu grupo pessoal, como eu vejo o mundo, enfim, como eu sou e quem eu sou, de acordo com as reflexões expostas pelo livro didático.

O próximo momento em que surgirá o desenvolvimento do conceito de cultura e sua relação com a reflexão filosófica virá logo após algumas reflexões sobre o conceito marxista de cultura. Será exatamente quando o autor retoma suas considerações sobre a indústria cultural para introduzir a relação entre “**Cultura e mercadoria**” (grifo do autor):

A cultura, como você viu, é a produção por meio da qual o ser humano se faz plenamente humano. Ao mesmo tempo, ela também é, na sociedade capitalista, transformada em mercadoria, em produto, em algo que se vende e que se compra. Isso levou o pensador francês Félix Guattari a distinguir três sentidos do termo cultura (GALLO, p. 90).

Como se pode observar, Gallo parte das reflexões acerca da teoria marxista e da concepção de cultura como indústria cultural, desenvolvida pela Escola de Frankfurt, para relacioná-las diretamente à concepção dos três sentidos de cultura de Guattari, que são: “cultura-valor”, “cultura-alma coletiva” e “cultura mercadoria”. Gallo traz as reflexões de Guattari e seus três sentidos da cultura e diz que “Para Guattari, o que prevalece em nossos dias é o conceito de cultura-mercadoria, embora os outros dois conceitos continuem válidos. Hoje a **cultura** é considerada moeda de troca” (GALLO, p. 90) (grifo meu). Ressalto a ênfase da substantivação do termo cultura dada por Gallo – “a cultura” –, ao se referir à concepção de cultura de Guattari. A cultura seria considerada como moeda de troca em nossa sociedade, que é capitalista e desumanizadora. No entanto, haveria espaço para se contrapor a esta “cultura mercadoria”. A contraposição seria afirmada por uma cultura “por meio da qual o ser humano se faz plenamente humano”. Gallo continua refletindo sobre a cultura mercadoria: “É uma cultura que se produz, se reproduz, se difunde a todo momento, sejam pela lógica do mercado capitalista, seja às margens desse mercado, já que mesmo uma ‘cultura marginal’ também é mercadoria” (GALLO, p. 90).

Neste momento, poderia restar certa dúvida ao aluno no que diz respeito à possibilidade de haver uma cultura humanizadora (“uma cultura por meio da qual o ser humano se faz plenamente humano”) em meio a um mundo desumanizador (sistema capitalista) que controla a cultura como um produto de mercado, a ponto de que até as críticas a esta lógica de controle sejam englobadas e transformadas em mercadoria (“cultura-marginal”). Como foi apresentado, este movimento é engendrado por um sistema que a tudo padroniza e manipula, nos impondo modos de ser e de pensar, segundo o livro didático. Ora, como viver em um mundo que me controla e me manipula? Será que apenas saber que sou controlado e manipulado já serviria para que eu tivesse uma visão crítica acerca deste mesmo mundo controlado e controlador? A saída poderia ser a produção de uma cultura contrária e combativa a este sistema, mas até essas iniciativas são fagocitadas, por assim dizer, por algo que é muito maior do que

eu e me suplanta, transformado minha própria crítica em produto a serviço do que eu critico. Como fazer? Como transformar esse mundo desumanizador?

Chega o momento em que o livro didático apresenta suas propostas de atividades didáticas. Na seção “Trabalhando com textos”, o autor traz um excerto de “Jogos de Linguagem” de Wittgenstein, autor trabalhado no último capítulo desta Unidade 2, e outro excerto de Adorno e Horkheimer, “Cultura e mercadoria”, para que o aluno perceba como esses autores “exploram a linguagem da propaganda no contexto de uma cultura capitalista” (GALLO, p. 91). Em uma breve introdução ao texto dos pensadores da Escola de Frankfurt que, como já vimos, estão compreendidos no que se pode considerar como reflexões que fazem parte de um sentido moderno de cultura, o livro didático dá uma pista ao aluno no sentido de apresentar uma possibilidade de combater a hegemonia da cultura capitalista, mesmo estando-se imerso nela.

Gallo apresenta a saída, introduzindo uma explicação prévia sobre os textos que o aluno deve ler: “Neste texto, os filósofos Adorno e Horkheimer exploram as relações entre linguagem e cultura. Mostram a associação entre a cultura e a mercadoria, esclarecendo o mecanismo da propaganda” (GALLO, p. 91). Esses textos são importantes porque os autores (Adorno e Horkheimer): “Em seguida, criticam o fato de que na sociedade contemporânea cria-se uma espécie de ‘magia’ em torno da palavra, sendo necessária sua **desmistificação pelo exercício do pensamento racional**” (GALLO, p. 91) (grifo meu). Esta seria a saída ensinada ao aluno: utilizar a filosofia para desmitificar a “magia” da palavra, mas não de qualquer palavra, mas sim da palavra utilizada pela linguagem publicitária – a forma de mistificação das mentes realizada pelo sistema expropriador capitalista. Logo após o texto apresentado para a leitura, são lançadas três perguntas ao aluno para reforçar o aprendizado: “1) Segundo o texto, como funciona a propaganda?; 2) Por que, para Adorno e Horkheimer, a indústria cultural se assemelha a um slogan propagandístico? Dê exemplos; 3) Conforme o texto, as palavras, tanto na propaganda quanto na indústria cultural, perderam o significado, transformando-se em uma ‘fórmula petrificada’. Explique essa afirmação” (GALLO, p. 92). Após a leitura dos textos indicados, tendo como base todas as reflexões desenvolvidas ao longo dos três capítulos da Unidade 2, o livro didático conclui a série de atividades propostas com a importante seção “Em busca do conceito”. O livro didático faz uma série de questões associadas à relação entre cultura e linguagem, pede que o aluno explique a afirmação “A cultura é uma trama simbólica”, solicita ao aluno

que “Dê exemplos de cultura-mercadoria que circula na sociedade atual” e propõe uma análise sobre a linguagem utilizada na arte.

Passamos ao terceiro e último capítulo desta Unidade 2, que trata da “Corporeidade, gênero e sexualidade: formas de ser”. O autor traz mais um pensador da escola francesa contemporânea, Gilles Lipovetsky. Para iniciar as reflexões deste tópico, o livro didático apresenta o pensamento sobre a “Sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos”, de Lipovetsky. Na sequência, Gallo critica o culto ao corpo, como uma prática da sociedade capitalista, ilustrada por um desfile de moda com modelos de sunga e biquíni com a seguinte legenda:

O padrão de beleza estabelecido atualmente por desfiles de moda, propagandas e programas de televisão leva as pessoas a buscar uma imagem que, muitas vezes, desconsidera particularidades individuais (biológicas, financeiras, etc.) e as estimula a cultivar um padrão corporal em troca de uma promessa de felicidade e bem-estar que muitos não conseguirão alcançar (GALLO, p. 95).

Na sequência, o livro didático contextualiza “Uma brevíssima história do corpo, aos olhos da filosofia”, em que apresenta uma síntese do pensamento de Platão, Aristóteles e Espinosa sobre este tema. Após essas reflexões, o livro didático introduz o pensamento do século XX, no tópico “Novos conceitos na filosofia do corpo”, tendo os pensamentos de Merleau-Ponty e Foucault como base para trazer a importante seção “Sexualidade: entre o biológico e o cultural”, em que a relação entre natureza e cultura é enfatizada, a fim de problematizar a sexualidade humana. O livro didático privilegia a visão de Espinosa em detrimento às concepções de Platão e de Aristóteles.

Em relação às reflexões de Aristóteles e Platão, o livro didático apresenta seus conceitos e argumentos, fazendo uso dos recursos “segundo o filósofo”, “para o filósofo”, e decide não contextualizar o pensamento desses filósofos para problematizar questões da atualidade. Já em relação ao pensamento de Espinosa, o livro didático contextualiza suas reflexões por meio de exemplos atuais, como a competição dos Jogos Olímpicos, com uma fotografia de ¼ página, e busca aproximação com o aluno quando diz “Quando ficamos decepcionados com alguma coisa e nos sentimos abatidos, temos pouca vontade de fazer qualquer coisa; nossa potência de agir está reduzida” (GALLO, p. 99), comentando o significado de alegria e tristeza segundo a teoria espinosiana. Além disso, destaca um determinado trecho do pensamento de Espinosa por meio do

recurso gráfico-editorial “olho”, ênfase não compartilhada em relação às reflexões de Platão e Aristóteles. Mantendo o destaque ao pensamento de Espinosa, Gallo utiliza três parágrafos para tecer reflexões sobre o pensamento deste filósofo e, no terceiro e último parágrafo, lança mão do apelo à autoridade, evocando o conhecimento científico atual, para corroborar a tese proposta por Espinosa:

Hoje, com os grandes avanços na ciência, conhecemos bem mais o corpo, sua anatomia e fisiologia, que no tempo de Espinosa. Só recentemente, porém, a neurociência tem conseguido compreender melhor as interações entre o corpo e a mente, **dando ampla razão à teoria de Espinosa** (GALLO, p. 97) (grifo meu).

Ressalto a força didática da afirmação “dando ampla razão à teoria de Espinosa”, a partir do apelo à ciência, pois as teses de Espinosa serão importantes para Gallo dar continuidade a sua linha de raciocínio sobre o corpo. O corpo não possui um “recheio” como a mente ou a alma, “Não há um ‘recheio’ para o corpo, ele é o próprio recheio” (GALLO, p. 99), diz Gallo; tese que ele já vinha construindo, ora por meio de reflexões, ora por meio do apoio da arte, como quando cita o poema “As coisas”, de Arnaldo Antunes, que traz a ideia de “recheio” do corpo, tal qual Gallo está tematizando: “O corpo se cortado espirra um líquido vermelho. O corpo tem alguém como recheio”. Esses argumentos serão importantes para o ulterior desenvolvimento conceitual sobre o papel do corpo em relação à sexualidade, ao biológico e ao cultural tendo como base a construção de “Novos conceitos na filosofia do corpo”, de modo que a “filosofia do corpo” será a linha condutora de toda esta Unidade 2. Nesse sentido, após Espinosa, temos os pensamentos de Merleau-Ponty e Michel Foucault, que desenvolvem diversas reflexões sobre o corpo, ilustrados por imagens de cartazes de curtas-metragens e pela letra da música, “Corpo”, também de Arnaldo Antunes (além de “As coisas”), “letra que sintetiza o que você estudou até aqui”, como Gallo enfatiza.

O livro didático avança para o tópico “Sexualidade: entre o biológico e cultural”. Contra uma visão mecânica, segundo Gallo, deveríamos “considerar essa nossa análise uma dimensão simbólica, que diz respeito a como representamos e como vivemos a corporeidade e que se coloca para além do biológico. Como vimos anteriormente, essa dimensão simbólica é o universo da cultura” (GALLO, p. 101). Ressalto que a ideia de corporeidade e não mais de corpo passa a ser diretamente associada à cultura, considerada, mais uma vez, como “trama simbólica”, o que favoreceria, neste contexto, um sentido moderno de cultura.

Nesta linha, o livro didático prossegue problematizando questões acerca do sexo e da vivência da sexualidade associada à dimensão cultural. Reflete acerca das diferenças biológicas e culturais entre homem e mulher, adentra nas questões de gênero, a partir das reflexões de Simone de Beauvoir, e conclui este capítulo com excertos de textos na seção “Trabalhando com textos”: “O corpo utópico”, de Foucault, e “Tornar-se mulher...”, de Simone de Beauvoir. Após as questões lançadas aos alunos para que eles pensem sobre os textos selecionados, temos a seção “Em busca do conceito”, em que o livro didático recupera o que foi estudado sobre o dualismo psicofísico, as teses de Espinosa, o “corpo próprio” de Merleau-Ponty e propõe atividades em grupo, a partir dos estudos de Lipovetsky. A conclusão do capítulo será com a seção “Um diálogo com biologia, psicologia e sociologia” que traz textos sobre a dimensão genética e cultural acerca da questão de gênero.

Gostaria de destacar que antes desta última seção conclusiva da Unidade 3 e, conseqüentemente, deste terceiro capítulo, o livro didático retoma, na seção “A filosofia na história”, a relação entre trabalho, capitalismo e suas relações com a cultura e a sociedade, temas explorados no Capítulo 1 “O ser humano quer conhecer a si mesmo”. O início deste capítulo começa com a busca pela resposta, “Quem sou eu?”. O livro didático diz: “Como você já estudou, tanto a mitologia quanto a religião se preocuparam em buscar respostas para essa inquietação. A partir do século XIX, um ramo da ciência também se voltou para o tema, assim como a filosofia” (GALLO, p. 64). Ressalto que aqui temos a reiteração indireta da oposição dicotômica, entre a filosofia e as “outras formas de pensamento”. Interessante perceber que como esta frase está construída pode parecer ao aluno que a mitologia (juntamente com as “outras formas de pensamento”) já procurava respostas a esta indagação, mas só a partir do século XIX, a filosofia, juntamente com um ramo da ciência, teria passado a investigar essa questão milenar (“quem sou eu”).

Compreendo que esta estratégia argumentativa ressalta as investigações filosóficas empreendidas acerca desta fundamental indagação realizada pela filosofia contemporânea e por seus pensadores que, como temos visto, favorecem a filosofia francesa contemporânea e seus autores – Deleuze, Guattari, Foucault –, mas também Nietzsche, que compartilham teses acerca de críticas à religião e ao senso comum e evidenciam pontos de vista comuns sobre o corpo, cultura, poder e formas de controle de uns sobre outros ou de grupos contra outros grupos, na sociedade. Podemos perceber

como essa forma de compreender a realidade, as relações entre as pessoas e as práticas socioculturais ressurgem, agora, no final na seção conclusiva da Unidade 3 “A filosofia na história”.

O texto desta seção inicia com a seguinte premissa: a Revolução Industrial provocou profundas alterações “na economia, no trabalho e no comportamento dos seres humanos” e a industrialização criou novas condições baseadas “na exploração do proletariado”. Tal forma de produzir e viver implicava grandes transformações na “construção da identidade ou da personalidade”, construção essa que poderia ser feita “por meio da educação e do ócio criativo”, mas o sistema da época praticamente impossibilitava essa possibilidade. Esse tipo de vida fugia da compreensão de homens e mulheres, mas Karl Marx, que viveu neste período, “procurou compreender as enormes modificações que a industrialização promovia pela Europa”. Na sequência, o texto evoca a memória do aluno: “Como estudamos no capítulo 1 desta unidade, Marx integra à concepção de ‘natureza humana geral’, que corresponde aos aspectos invariáveis em toda a humanidade, a concepção de ‘natureza humana modificada de cada época histórica’” (GALLO, p. 108). O texto continua explorando as teses marxistas sobre a alienação, formas de produção exploratórias do capitalismo, produção de riquezas injustamente apropriadas pela burguesia, visto que eram “socialmente produzidas”, “a coisificação” e “a perda da humanidade do trabalhador”.

No parágrafo conclusivo, Gallo contextualiza essas reflexões para a atualidade, sustentando que toda essa realidade de produção e controle das pessoas, situação esta criada, produzida e reproduzida na fábrica ao se apropriar da força de trabalho do operariado e desumanizá-lo, ao mesmo tempo em que a burguesia se apropriava injustamente da riqueza produzida, tende “a permear toda a vida humana”. Afirmção contundente que é corroborada por reflexões sobre o conceito de poder disciplinar de Foucault, autor que “Aproximadamente um século depois de Marx” buscou “dar nome a essa tendência ao comportamento regado que se espraia por todas as esferas da vida” (GALLO, p. 109).

Nesta mesma página, o livro didático estabelece uma sugestiva diagramação, com uma página de quadrinhos e uma fotografia. Os quadrinhos apresentam um diálogo ambientado em uma fábrica. Em primeiro plano aparece uma pessoa com terno branco, que parece ser um gerente ou diretor, e o dono ao lado dele, fumando charuto, mais alto,

corpulento e vestindo terno preto. No fundo da cena aparecem os trabalhadores, bem menores, vestindo uniformes apropriados à produção fabril. O diálogo ilustra e desenvolve o conceito de mais-valia de Marx, utilizando uma interessante estratégia argumentativa, que se inicia com a remuneração paga ao trabalhador pelo dono e conclui, em dez quadrinhos: a indústria, todas as máquinas e toda a riqueza produzida seriam de propriedade dos operários e não do dono. Com esta conclusão, o dono fecha a boca do funcionário que está dialogando com ele, funcionário que teria provado com seus argumentos a tese apresentada, e diz: “CUIDADO. Eles podem ouvir!” apontando para os operários que estavam com feições tristes, localizados no segundo plano do quadrinho. Ainda neste último quadrinho, há a pergunta “**SACOU?!**”, em letras garrafais e em negrito. Posicionada logo abaixo deste quadrinho, há uma fotografia de três bonitas adolescentes, brancas, de cabelos claros, vestindo roupas da moda bem semelhantes (coletes com ombros de fora, bustiê, calças jeans), sentadas em degraus de uma escadaria, sorrindo alegremente, interagindo com seus celulares. Cena que contrasta frontalmente, não apenas com o discurso dos quadrinhos, mas com a fotografia apresentada ao lado, que ilustra uma parte do texto que explicava a expropriação e controle dos operários pela indústria, isto é, a mesma lógica industrial que produz atualmente os celulares que as meninas (burguesas?) usufruem: a linha de montagem da Ford em 1927. A legenda da imagem das meninas é a seguinte: “Novas formas de comportamento e de relações humanas são criadas e descartadas por empresas em função de seus lucros. Na foto, adolescentes se distraem com o celular” (GALLO, p. 109). Comentário este que reforça a tese que a indústria controla a sociedade única e exclusivamente para lucrar, lucrar com os produtos que a burguesia usufrui, mas que são produzidos pelos operários que servem, apenas, para serem controlados e expropriados pelo industrial. Na mesma linha, continua a legenda questionando diretamente o aluno: “Você já parou para pensar em quanto tempo passa com seu celular ou computador? Esse tempo é maior ou menor do que o tempo que você passa com seus amigos e familiares?”. Logo abaixo desta fotografia, o livro didático lança três perguntas aos alunos, seguindo uma interessante estratégia:

- I. A primeira questão pede para o aluno dar exemplos sobre a antiga visão de essência humana, a de Platão e Aristóteles, que valorizava a alma ou uma essência – o que representaria uma visão antiga e ultrapassada, diante das novas descobertas da ciência que dão “ampla razão à teoria de Espinosa”, com vimos;

- II. A segunda questão pede para o aluno refletir por que a Revolução Industrial fez com que certos filósofos, “sobretudo Marx”, recusassem a ideia de natureza humana como explicação única da essência humana. Assim, o livro didático recupera, indiretamente, a oposição entre formas de pensar: i) de um lado, temos os “certos filósofos” (Marx e filósofos que recusaram “o conceito de natureza humana, como explicação única da essência humana”) – como vimos, essa forma de pensar é compartilhada por Nietzsche e pensadores contemporâneos franceses selecionados para fazerem parte da “categoria de formas de pensamento” que compõe “as três potências do pensamento”; ii) do outro lado, temos os outros filósofos, representantes da forma diametralmente contrária e oposta dos “certos filósofos”, consideradas como “as outras formas de pensamento”, que são obscuras e limitadas, formas que a filosofia deve combater;
- III. A terceira e última pergunta evoca a reflexão do aluno, de modo que ele se posicione entre uma e outra forma de pensar, por meio da reflexão sobre problemas atuais que envolvem diretamente a cultura: “De que maneira, hoje em dia, nossos comportamentos ou pensamentos são afetados por elementos externos a nós mesmos? De que maneira isso se opõe à filosofia como um pensamento autônomo e questionador?”.

Após todo um percurso que teve início na Unidade 1 e atravessou a Unidade 2 e seus seis capítulos, afirmando e reiterando as teses que foram aqui destacadas em diversos contextos contando com o apoio de poemas, músicas, quadrinhos, fotografias e argumentos do autor do livro didático, que contextualizavam as reflexões e conceitos dos filósofos selecionados para refletir sobre os problemas contemporâneos, cabe ao aluno escolher de que lado está e contra o que e contra quem deve lutar. Estimulando assim que o aluno assuma uma posição de luta e de crítica a partir da escolha de uma das duas posições. Decisão que será embasada, neste momento, após a leitura desta seção, que trouxe reflexões sobre o trabalho, o capitalismo, a filosofia e a cultura.

Como ressaltai, a filosofia está do lado oposto ao senso comum, segundo a descrição “categorias de formas de pensamento”, ressaltada por Gallo. Deste lado obscuro, temos a formas de pensamento associadas ao conformismo, a limitação reflexiva e a uma cultura desumanizadora, repressiva e opressora, que segue a lógica mercantilista do sistema capitalista. Ressalto a persistência do livro didático em

ênfatizar o caráter desumanizador do capitalismo que estaria associado a uma forma de compreender a realidade, a visão reproduzida por essas “outras formas de pensamento”. Essa tendência marcante permeia o livro didático e ressurge em diversos momentos como, por exemplo, no final do Capítulo 3 “A vida como construção: uma obra de arte”, da Unidade 3 “Por que e como agimos?”. Em uma seção de destaque, “A filosofia na história”, dedicada à reflexão sobre as monarquias absolutistas, a alguns aspectos da ética kantiana e à derrubada do Antigo Regime, o livro didático solicita ao aluno que responda a questões concernentes a estes temas, mas relacionadas a outras questões que não foram tratadas nesta seção. As questões são as seguintes: “Identifique o papel do capitalismo no processo de derrubada do Antigo regime e na dinâmica da sociedade de consumo” e “De que maneira a propaganda pode ser considerada uma ameaça à autonomia dos homens? **Você já se sentiu coagido por ela?**” (GALLO, p. 171) (grifo meu).

Os vínculos que o livro didático faz entre os fatos ocorridos nos séculos XIII e XIV e a realidade do século XXI estão baseados apenas em algumas reflexões que o autor faz de forma associada ao enunciado da questão e a um excerto de um texto de Anthony Giddens, que serve para corroborar as reflexões de Gallo sobre a modernidade e o “capitalismo mercantil”. Logo, o livro didático usa do expediente de incluir reflexões e textos adicionais agregados aos enunciados da questão, para que se tenha algum vínculo entre situações que ocorreram com o distanciamento temporal de mais de 600 anos de diferença entre elas. O vínculo que se pretende contextualizar é a relação entre a sociedade de consumo e a perda da liberdade das pessoas, transformadas em meras consumidoras, presas às teias do consumo estrategicamente construídas pelo sistema capitalista expropriador. O livro faz mais algumas digressões sobre o consumismo e a propaganda e retoma a crítica ao capitalismo. Nesta página, que traz os conteúdos que proporcionam ao aluno responder a questões consideradas nesta seção, (monarquia, ética kantiana, Antigo Regime, etc.), temos uma ilustração do século XIV (o encontro do líder da Revolta dos Camponeses com o rei Ricardo II) e uma fotografia da Coroa de Luís XV e, logo abaixo das questões apresentadas, há uma fotografia de um jovem observando uma prateleira de celulares à venda (“Celulares open”), com a seguinte legenda: “As inúmeras opções de modelos de um mesmo produto escondem a padronização do estilo de vida feita pelo mercado” (GALLO, p. 171). Situações como essa evidenciam, a meu ver, a persistência do livro didático no que tange ao papel que a

filosofia deve ter: combater às “outras formas de pensamento” que estão diretamente relacionadas, segundo o autor, a um sistema desumanizador, o capitalismo. Portanto, cabe à filosofia compreendida como uma das “três potências do pensamento”, conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari, desmistificar a linguagem instrumentalizada pelos meios de comunicação de massa, que estão alinhados e a serviço do sistema capitalista desumanizador e controlador.

Para concluir este subcapítulo, que buscou investigar como o desenvolvimento dos conceitos pesquisados poderia favorecer um sentido moderno de cultura, destaco alguns contextos da Unidade 4 “Por que e como agimos?”. Esta Unidade 4 está dividida, como todas as outras Unidades do livro didático, em três capítulos, especificamente:

- I) Capítulo 1: “Poder e política”;
- II) Capítulo 2: “Estado, sociedade e poder”;
- III) Capítulo 3: “Totalitarismo e biopolítica na sociedade de controle”.

Esta divisão de capítulos parece corresponder a seguinte proposta. O capítulo 1 apresenta o problema central da unidade, o capítulo 2 desenvolve este problema e o enriquece com novas problematizações, o capítulo 3 faz um fechamento no raciocínio proposto pelo tema central da unidade, mas sem apresentar conclusões fechadas, mas aberturas para novos questionamentos e problematizações acerca do que foi apresentado. Assim, nesta Unidade 4, percebi que no capítulo 1 o poder é pensado diretamente associado à política, trazendo reflexões sobre as possíveis origens desta relação. No capítulo 2, a associação entre poder e política é retomada, aprofundando essa relação a partir da participação do Estado como agente de controle da sociedade pelo exercício do poder instituído. E, no capítulo 3, a relação entre poder e política é trabalhada tendo como pano de fundo as formas contemporâneas de exercício do poder político: totalitarismo, disciplina e biopoder, tendo a revolução molecular (Deleuze e Guattari) como proposta de saída deste mecanismo de controle. “Essa é a lição daquilo que eles [Deleuze e Guattari] denominam **revolução molecular**: uma revolução que se faz todo dia, nas pequenas coisas procurando agir de modo não fascista cada um consigo mesmo e com aqueles que estão próximos” (GALLO, p. 226) (grifo do autor) (parênteses meu).

Farei uma análise mais detida no desenvolvimento de alguns aspectos que não estão diretamente ligados aos conceitos que estou pesquisando, mas faz parte de minha compreensão acerca da proposta do livro didático como uma obra voltada ao ensino da filosofia.

A ênfase desta Unidade 4 é tecer críticas ao poder que é exercido de forma totalitária e controladora, especificamente, pelo Estado. Por isso, na página de abertura desta Unidade, a imagem que ocupa toda a página é a pintura de Goya, “Três de maio de 1808”, que retrata o fuzilamento dos 44 madrilhenhos que participaram do levante contra o poder real francês, quando Napoleão invadiu a Espanha. No capítulo 1 “Poder e política” a fotografia de abertura é a explosão das Torres Gêmeas, decorrentes do ataque terrorista de 11 de setembro de 2001. No capítulo 2 “Estado, sociedade e poder” a página inteira de abertura é ocupada por uma ilustração de um indivíduo angustiado, preso em uma cela. Pela janela da cela há um enorme olho vermelho com expressão de raiva observando-o. Ao lado desta ilustração, há a letra da música do grupo Titãs, “Estado Violência”, que inicia seus versos da seguinte maneira: “Sinto no meu corpo, A dor que angustia, A lei ao meu redor, A lei que eu não queria...”, fazendo referência direta à ilustração, criando um contexto de angustia e temor contra o poder exercido pelo Estado. No capítulo 3 “Totalitarismo e biopolítica na sociedade de controle” não há imagem de impacto para a abertura do capítulo, mas uma pequena fotografia de uma cena do filme “Alphaville”, filme do cineasta Jean-Luc Godard, que narra a história de uma sociedade que tem os sentimentos dos indivíduos controlados por um computador, o “Alpha 60”. Como Gallo dirá na segunda página deste capítulo, “O final do século XX, com o rápido desenvolvimento da tecnologia informática, viu a ficção de *Alphaville* tornar-se possível em vários aspectos” (GALLO, p. 215).

Retornando ao início do Capítulo 1, desta Unidade 4, observo que Gallo tece reflexões sobre o ataque terrorista de 11 de setembro, nos Estados Unidos, a partir do foco na reação do governo norte-americano contra o Iraque. Gallo traz a música de Tom Zé, “Companheiro Bush”, para contextualizar a problematização que será desenvolvida. Segundo Gallo, Tom Zé “problematizou essa situação na música ‘Companheiro Bush’, que faz referência ao comércio de armas entre os Estados Unidos e o Iraque” (GALLO, p. 179). No entanto, a situação que Tom Zé problematiza não é o ataque terrorista, apesar de ser este o tema de abertura do capítulo. No entanto, este capítulo apresenta a fotografia da explosão das Torres Gêmeas, consideradas “um símbolo do capitalismo”,

como comenta Gallo, e o primeiro parágrafo de abertura do capítulo explica, sinteticamente, o que ocorreu em 11 de setembro de 2001. Assim, espera-se que o autor trate do ataque terrorista de 11 de setembro, mas, na verdade, o livro enfatiza outro tema. Para tentar esclarecer esta passagem, irei detalhar a forma pela qual esta situação foi desenvolvida.

A música de Tom Zé inicia seus versos da seguinte maneira: “Se você já sabe quem, vendeu aquela bomba pro Iraque, desembuche. Eu desconfio que foi o Bush. Foi o Bush. Foi o Bush. Foi o Bush”. Ora, a qual bomba Tom Zé se refere? “Aquele bomba” a que Tom Zé faz referência é a bomba atômica ou os armamentos de destruição em massa que o governo norte-americano acusou o Iraque de estar produzindo. Entretanto, este fato (a questão da bomba) não é apresentado nem explicado no texto do livro didático. Por isso, me questionei a qual situação Gallo afirma que Tom Zé estaria fazendo referência, quando ele diz: “O compositor Tom Zé problematizou essa situação na música ‘Companheiro Bush’”, pois, na verdade, esta música faz referência ao comércio de armas entre os Estados Unidos e o Iraque, mas não era esta a situação que estava sendo problematizada por Gallo (a comercialização de armas entre os Estados Unidos e o Iraque), mas o ataque terrorista de 11 de setembro.

Nos parágrafos anteriores, que seriam os quais Tom Zé estaria fazendo referência ao comércio de armas entre os Estados Unidos e o Iraque, não há a problematização do tema, comércio de armas, mas sim, a reação do governo norte-americano ao ataque terrorista. De fato, no texto, não há nenhuma referência à questão da bomba (a que Tom Zé se refere), mas sim, à invasão do Iraque, “sob a acusação de produzir armas químicas, financiar terroristas e governar de modo ditatorial” (GALLO, p. 178).

Bem, então onde estaria a situação a que Tom Zé problematiza em sua música e que Gallo diz que ele faz referência? Há uma pista. Logo acima deste parágrafo é incluída uma fotografia, que contrasta com a fotografia de abertura do capítulo (a fotografia da explosão das Torres Gêmeas, o “símbolo do capitalismo”). Trata-se de uma fotografia apresentando uma forte explosão de uma bomba lançada pelas forças de coalização dos Estados Unidos, resultado dos ataques aéreos que atingiram o Iraque, como resposta ao ataque das Torres Gêmeas. A legenda explicativa desta fotografia, que, aliás, está acima da letra da música de Tom Zé, explora a situação do comércio de

armas dos Estados Unidos, citando números e estatísticas de quanto os Estados Unidos ganharam em 2003, 2010 e 2011.

Segundo o Serviço de Pesquisa do Congresso norte-americano, os Estados Unidos bateram recorde de vendas na exploração de armas em 2011, 10 anos após o ataque às Torres Gêmeas, totalizando 66,3 bilhões de dólares contra 21,4 bilhões de dólares em 2010. Atualmente, os Estados Unidos são o maior produtor e vendedor de armas do mundo, representando mais de três quartos do mercado mundial de armas, avaliado em 85,3 bilhões de dólares (GALLO, p. 179).

Fiz esta breve digressão sobre a forma pela qual foi desenvolvida a questão do ataque terrorista para mostrar que este assunto não foi diretamente tratado, visto que este tema serviu apenas de mote para que a ênfase da reflexão fosse dada à reação do governo norte-americano diante do ataque ao “símbolo do capitalismo”, reflexão esta que foi acompanhada de outra reflexão: os lucros exorbitantes que o capitalismo norte-americano auferem com a comercialização de armamentos. As estratégias para a construção deste raciocínio foram incluir a música de Tom Zé, que questiona quem “vendeu aquela bomba para o Iraque” (assunto que não foi apresentado no livro didático) ao lado da fotografia de uma imensa explosão no Iraque provocada, exatamente, por uma bomba lançada pelos Estados Unidos; fotografia que tem sua explicação fundamentada em pesquisas e números de quanto os Estados Unidos ganharam e ainda ganham na atualidade com o comércio de armas. Esta estratégia contextualiza para o momento atual o objetivo do capitalismo norte-americano em ganhar com a comercialização de armamentos. Note-se que não foi esta a proposta de abertura do capítulo, que apresentava em seu primeiro parágrafo a questão do ataque terrorista.

Logo, houve a intenção de utilizar um fato que ocorreu há 16 anos, fato este estampado na abertura do capítulo, para que houvesse a problematização do lucro que o capitalismo norte-americano obtém com o comércio de armas na atualidade. O nexo causal entre a resposta à pergunta de quem vendeu “aquela bomba” ao Iraque com a explosão decorrente do choque de uma aeronave pelo ataque terrorista ficou em aberto. Cabe ao aluno interpretar se é possível relacionar o ataque terrorista que transformou o “símbolo do capitalismo” em pó e matou cerca de 3 mil pessoas com o fato de que o capitalismo norte-americano ganha bilhões de dólares com a venda de armamentos. Portanto, percebo que neste contexto do livro didático, houve a intenção de apresentar um tema, mas tratar de outro, mesmo que esses temas sejam indiretamente relacionados. Acredito que o objetivo foi reiterar a proposta de se estabelecer uma crítica contundente

e sempre presente ao sistema capitalista e todas suas formas de dominação, como uma orientação principal em relação ao papel da filosofia na contemporaneidade, de acordo com o livro didático.

Desse modo, com a análise do desenvolvimento dos conceitos apresentados no início da Unidade 4 tive a intenção de mostrar que o livro didático compreende que o sistema capitalista norte-americano e tudo o que ele representa, especificamente, a indústria cultural e suas formas de manipular a opinião por meio do senso comum e dos meios de comunicação de massa, representam um problema contemporâneo. Um problema contemporâneo que deve ser enfrentado por uma forma de pensamento, que não é a forma de pensamento estabelecida e controlada pelo sistema capitalista. Esta forma de pensamento é representada pelas “três potências do pensamento” e a filosofia faz parte delas. Em relação aos outros contextos apresentados, pude perceber que a cultura foi compreendida como “trama simbólica”, que deve ser explicada a partir da interpretação que se tem sobre ela. Observei também que esta interpretação foi enfaticamente trabalhada a partir da perspectiva da Escola de Frankfurt, isto é, vivemos sob a égide da indústria cultural, promovida pela lógica de mercado operada pelo sistema capitalista, que age de forma controladora e expropriadora em relação à sociedade contemporânea. A partir desta interpretação caberia à transformação da realidade. Esta transformação seria o papel da filosofia, a partir do pressuposto que haveria duas formas distintas, antagônicas e incomunicáveis de interpretar e compreender o mundo.

6.3.3 Uma concepção pós-moderna da cultura no livro didático

No capítulo “Uma concepção pós-moderna da cultura” desta Dissertação considerei que a cultura contemporânea passa por um momento pós-moderno e sublinhei que não faria análises específicas sobre o conceito de pós-modernidade nem discutiria se atravessamos ou não tempos pós-modernos. Assim, ao assumir a proposta de Stuart Hall, em “Identidades culturais na pós-modernidade”, que trabalha com a constituição do sujeito iluminista, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno, pude trazer também outros importantes autores que evidenciam características importantes da pós-modernidade. Nesta análise, percebi que uma marca distintiva da pós-modernidade já se inicia com Nietzsche e sua crítica à consciência moderna, de modo que o

descentramento da consciência moderna, a “**ruptura com o princípio de individuação**” e a descrença da ideia de verdade passam a exercer influência sobre a cultura e os modos de compreendê-la, atuando com ponto de inflexão para a entrada na pós-modernidade (HABERMAS, 2000). Neste mesmo sentido, Luc Ferry destaca que o “momento nietzscheano”, com a “morte de Deus” e a estetização da cultura, representa o fim do sujeito absoluto e designa o “sujeito cindido”, elementos que marcarão posteriormente a pós-modernidade. Observei que juntamente com a ideia de **sujeito cindido**, advém a **dimensão interpretativa deste sujeito** diante da cultura e da realidade. Isto é, passamos a não ter mais um individualismo marcado pela ideia de um sujeito centrado, mas um “*novo individualismo sem sujeito nem objeto*” (FERRY, 1991, p. 247) (grifos do autor), um *novo individualismo* que se materializa no campo da cultura enquanto perspectivismo – um horizonte de múltiplas interpretações heterogêneas, não harmônicas, em constante devir, que é construído e constantemente reconstruído a partir do indivíduo.

Partindo dessas análises, investiguei que a cultura na pós-modernidade passa por transformações marcadas pela **transculturalidade, heterogeneidade e hibridismo**. Como Wolfgang Welsch enfatiza, a pluralidade cultural atravessa a sociedade e provoca mudanças estruturais em nossa compreensão acerca da contemporaneidade, de modo que não é mais possível pensar a sociedade que não seja do ponto de vista da pluralidade e da transculturalidade (WELSCH, 2007), constituída por **entrelaçamentos e miscigenações entre as culturas**. Desse modo, assumi, nesta Dissertação, que na sociedade contemporânea habitam diferentes modos de vida que são externamente heterogêneos e internamente plurais, apresentando justaposições e entrelaçamentos, constituídos pela multiplicidade de pontos de vista e compreensões de mundo. Tais elementos não seriam apenas marcas da pós-modernidade, mas deveriam alinhar e servir como condição de possibilidade para a construção de debate crítico em uma sociedade plural, debate este em que o ensino da filosofia no Ensino Médio, neste caso, o ensino promovido pelo livro didático ora analisado, poderia contribuir para estimular o convívio da pluralidade e da diversidade de modos de ser e de pensar na contemporaneidade. Como já ressaltai, um questionamento fundamental para a contemporaneidade está na problematização que Martha Nussbaum nos traz: “Por que a democracia precisa de humanidades?” Humanidades que contemplam o ensino da

filosofia para os jovens, como a autora propõe em diversas passagens de sua obra (NUSSBAUM, 2015).

Movido por este questionamento, compreendi que o “relativismo esclarecido” de Welsch busca entender as culturas como instâncias porosas não mais determinadas por limites rígidos, pois as pessoas, seus hábitos, costumes, modos de ser e de fazer migram entre as culturas e as perpassam – a perspectiva da transculturalidade. Por outro lado, defender uma macro-heterogeneidade cultural de diferentes culturas, separadas por marcações específicas, delimitadoras e homogêneas em si mesmas, é uma postura que reproduz a lógica separatista de culturas intercomunicáveis. Por isso, o entrelaçamento de racionalidades permite uma compreensão plural da realidade, que não pode mais ser vista pela ótica essencialista e absolutista da unidade, mas da pluralidade de visões de mundo.

Enfatizo que não apenas uma ótica essencialista e absolutista de unidade reproduz uma lógica separatista de culturas intercomunicáveis, marcadas por modos de ser e de pensar distintos e dicotômicos que se enfrentam entre si. Assumir a pluralidade, a transculturalidade e o entrelaçamento entre racionalidades não é uma tarefa trivial e não representa um jogo de palavras ou um arranjo entre conceitos estabelecidos na mera ordem do discurso. Assumir esses pressupostos como condição de possibilidade para a construção de debates realmente críticos em uma sociedade plural deve ter como substrato a abertura ao horizonte do diálogo (GADAMER, NUSSBAUM, HERMANN), o que permite a integração das experiências individuais dos interlocutores por meio da atividade questionadora, crítica e autorreflexiva. Compreendo e ressalto que o ensino da filosofia deve se mover neste terreno, para que os alunos possam aprender a dialogar e respeitar conceitos, pré-conceitos e diferenças adquiridas e desenvolvidas no espaço-tempo da cultura, por meio do questionamento e do próprio autoquestionamento. Levar a sério a perspectiva do diálogo, entendido como condição de possibilidade para a construção de um sentido de intersubjetividade, representa caminhar em um sentido contrário a de um isolamento de certezas, com vistas à convivência plural e diversa entre modos de ser e de pensar distintos e heterogêneos.

Partindo desta linha de raciocínio, que poderia ser representado pela constatação de Boaventura Souza Santos, quando diz que temos a necessidade de afirmar e praticar “uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza,

alimento ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003b, p. 56), percebi que Hommi Bhabha caminha no sentido de afirmar a diferença cultural. Compreender-nos inseridos e compartilhando um tempo de descontinuidades e de não linearidade como marca da dimensão cultural da pós-modernidade, o hibridismo cultural – a heterogeneidade real e constitutiva das diferenças culturais na contemporaneidade. A busca consensual entre as diferenças é defendida e enfatizada por Bhabha, mas ele esclarece que tal noção de negociação não deveria ser confundida com “alguma noção sindicalista de reformismo”, mas sim a “estrutura de iteração que embasa os movimentos políticos que tentam **articular elementos antagônicos e oposicionais** sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência” (BHABHA, 1998, p. 52) (grifo meu). Observo a importância da ideia de iteração, que representa o caráter repetitivo e renovador do processo de articulação entre os elementos distintos no plano político, mas também no plano cultural, segundo Bhabha. “Quando falo de *negociação* em lugar de *negação*, quero transmitir uma temporalidade que torna **possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios**: uma dialética sem a emergência de uma História teleológica ou transcendente” (BHABHA, 1998, p. 51) (grifo meu). Pode-se perceber que tal perspectiva apresentada por Bhabha busca trazer o outro para dentro desta “estrutura de iteração” que, a meu ver, deveria também estar presente na perspectiva de construção do diálogo plural por meio do ensino da filosofia no Ensino Médio.

Como ressalta Stuart Hall os processos e estratégias políticas para lidar com os “multiculturalismos” e a heterogeneidade cultural são sempre inacabados, pois se movem em contextos complexos e em constante transformação, de modo que o pensamento binário que concebe culturais distintas, homogêneas e autossuficientes não faz parte de uma cultura híbrida, em que as pessoas passam a recorrer aos repertórios de significados da tradição para “dar sentido ao mundo, sem serem rigorosamente atados a eles em cada detalhe de sua existência” (HALL, 2003, p. 73). Logo, os significados da tradição (repertório de significados) se mantêm, mas as pessoas promovem um movimento de articulação entre as heterogeneidades (prática significativa) que escapa a um controle universalista e desloca o sentido de uma identidade estável, acabada e unificada. Nesse sentido, compreendo que Hall também caminha em um sentido diverso de pensar a sociedade marcada por oposições culturais, dicotômicas e autoexcludentes, pois as pessoas articulam as heterogeneidades na construção de sentidos de viver e de

pensar a realidade, estabelecendo **“uma relação dialógica mais ampla com o ‘outro’”** (HALL, 2003, p. 74) (grifo meu). Impor que a realidade seja compreendida por meio da existência de culturas diversas sim, mas que não devem se comunicar, pois são dicotomicamente opostas, reproduz uma lógica movida por uma racionalidade separatista que não negocia a articulação entre as diferenças.

Estabelecidas essas considerações, parto para a análise do livro didático a fim de perceber como o desenvolvimento do conceito de cultura, juntamente, com as noções de pluralidade, diversidade, identidade e diferença poderiam favorecer uma concepção pós-moderna de cultura, no sentido que rerepresentei nesta breve revisão.

A questão da pluralidade da cultura é desenvolvida por Gallo estreitamente ligada à filosofia. Como já observei, desde o início do livro, Gallo considera que o contexto cultural plural, uma conjuntura social em que há a liberdade de ideias, a troca entre as diferenças culturais com seus diferentes modos de ser e de pensar permite a construção do debate e a expressão de ideias e críticas. Este contexto cultural plural foi o terreno fértil para o surgimento e florescimento da filosofia na Grécia clássica que, de acordo como Gallo, é o pressuposto para que haja a liberdade de opiniões, de modos de pensar e de ser, na atualidade.

Entretanto, ao longo das 304 páginas do livro didático, investigando as ocorrências das palavras “cultura pluralista”, “plural”, “pluralismo” e “pluralização”, encontrei poucas passagens que contextualizassem esses conceitos com o desenvolvimento da ideia de cultura, além das considerações que o autor faz à cultura grega, como já ressaltai. Já ao pesquisar sobre os conceitos de diversidade e diferença, observei que em diversas passagens o desenvolvimento desses conceitos favoreciam ora um sentido clássico de cultura, ora um sentido moderno de cultura. No entanto, encontrei algumas passagens em que os desenvolvimentos dos conceitos de diferença e diversidade poderiam favorecer um sentido pós-moderno de cultura, especificamente, quando o livro didático aborda a questão de gênero, como poderemos ver.

Na seção “Um diálogo com biologia, psicologia e sociologia”, que conclui o último Capítulo “Corporeidade, gênero e sexualidade: formas de ser”, da Unidade 2 “O que somos?”, o livro didático aborda a questão de gênero por meio da seleção de trechos de textos e pesquisas de diversos autores dessas áreas. Em um deles, há uma citação direta de um autor, juntamente com mais duas citações diretas sobre o papel da cultura e

a sexualidade, a fim de propor ao aluno um questionamento sobre como a sexualidade é definida culturalmente. Esta citação direta é extraída do artigo “Políticas da masculinidade” de Robert Connel: “Se o gênero é um produto histórico, então ele está aberto à mudança histórica. [...] Podemos rearranjar a diferença apenas se contestarmos a dominação. Assim, uma estratégia de re-composição exige um projeto de justiça social” (CONNEL, apud GALLO, p. 111). A ideia de diferença é empregada aqui como definição de gênero, mas diante o uso discriminatório da ideia de diferença sustentada por processos de dominação, Connel sugere que tal conceito seja rearranjado, recomposto, em termos de justiça social. Logo, a diferença como marca distintiva, aqui tematizada, não deveria ser utilizada como discriminação, mas como convívio com a diferença, argumento que Gallo já tinha desenvolvido em páginas anteriores, quando aprofundou reflexões sobre gênero.

A questão de gênero não está associada simplesmente à mera diferença biológica, mas às diferentes formas de viver a sexualidade “A questão do gênero também está profundamente ligada à vivência das pessoas em determinada época e lugar” (GALLO, p. 102). Tal reflexão também está vinculada à ideia de diferença estabelecida pela teoria marxista, entre “natureza humana *versus* condição humana”. São as condições humanas, isto é, as diferentes formas de vida que o homem assume para si no espaço-tempo da cultura que o definem como ele se constitui na realidade. Logo, a ideia de diferença aqui trabalhada está associada à definição de gênero pela própria diferença de modos de viver a sexualidade, diferenças essas não essencialistas, por assim dizer, mas vinculadas à condição humana, às diferentes formas de viver a sexualidade, de modo que a questão de gênero está “profundamente ligada à vivência das pessoas em determinada época e lugar”.

Destaco mais um contexto que, neste caso, aborda o conceito de diversidade. Ele é apresentado no final do último Capítulo, “Corporeidade, gênero e sexualidade: forma de ser”, da Unidade 2. Gallo está concluindo suas reflexões sobre o subcapítulo “Sexualidade: entre o biológico e o cultural” e após algumas considerações acerca da passagem a “porção mulher” que o homem “traz em si é aquilo que o faz viver”, trecho da música “Super-homem, a canção”, de Gilberto Gil, apresentada na íntegra, diz:

A questão do gênero hoje não pode ser resumida a masculino/feminino. A diversidade sexual é uma realidade que se impõe com uma força cada vez maior, ainda que uma sociedade moralista a combata. No campo da filosofia, Deleuze e Guattari alertam que

há muitas “camadas” nas formas pelas quais vivemos a sexualidade e que se ela se reduz a dois gêneros é em razão de todo um aparelho social repressor que procura conter os jogos do desejo (GALLO, p. 104).

Neste contexto, o autor trabalha o conceito de diversidade associado à sexualidade, “diversidade sexual”. Como observei, a contextualização deste conceito está diretamente associada à dimensão política que se materializa no campo da cultura, e a filosofia exerce um importante papel combatendo uma forma de pensar que, segundo o livro didático, faz parte de uma “categoria de formas de pensamento”, como destacado no livro. Pensamento este alinhado a “todo um aparelho social repressor que procura conter os jogos do desejo”, além de submeter a sociedade ao controle mercantilista imposto pela lógica de mercado, segundo o livro didático. Este alerta é apresentado ao aluno a partir das considerações dos filósofos franceses Deleuze e Guattari.

Passando para a contextualização dos conceitos de diferença e diversidade, mas do ponto de vista político, apresentarei diversas passagens em que tais conceitos favoreceriam um sentido pós-moderno de cultura, entendido com convívio entre as diferenças. Na seção “Um diálogo com sociologia, geografia, história e língua portuguesa”, que conclui a Unidade 4 “Como nos relacionamos”, Gallo diz:

Nesta unidade estudamos as relações humanas. Vimos que a palavra política (do grego, *politikós*; do latim, *politicus*) não designa exclusivamente a atividade profissional dos candidatos eleitos para nos representar ou de um partido político. Ela está também presente na vida de cada cidadão, em suas relações, na realização de direitos e deveres, no conviver com as diversidades, etc. (GALLO, p. 234).

Logo, compreendo que o autor, nesta passagem, está a defender o convívio com as diversidades, o que favoreceria uma compreensão pós-moderna de cultura. A atividade política, nesse sentido, faz parte de estabelecer as condições de possibilidade para este convívio.

Nas próximas passagens, os termos diversidade e diferença estarão associados ao conflito político e não a busca pelo convívio. Com efeito, as próprias noções de democracia e de consenso são destituídas de valor, palavras sem sentido. Os contextos que serão apresentados tratam da diversidade e da diferença, mas a partir de um contexto de conflito e de luta entre formas de ser e de pensar distintas, entre mundos distintos. Tais considerações favorecem, no meu entendimento, um sentido clássico e moderno de cultura, como já observei. No entanto, decidi analisar tais contextos neste subcapítulo desta Dissertação, pois compreendo que o sentido almejado por esses

autores, bem como as reflexões de Gallo, buscariam um convívio entre as diferenças. No entanto, na Conclusão desta Dissertação, farei algumas considerações sobre esta estratégia de buscar alcançar uma finalidade (convívio entre as diferenças), que favoreceria um sentido pós-moderno de cultura, por meios que considero estarem mais vinculados a um sentido clássico e moderno de cultura.

Por enquanto, vamos nos ater aos contextos citados. Todos eles fazem parte da última unidade do livro didático, a Unidade 5: “Problemas contemporâneos”, que está dividida nos capítulos:

- I) “Quais são os limites do conhecimento e da ciência?”;
- II) “Quais são os desafios políticos contemporâneos?”;
- III) “Os desafios éticos contemporâneos”.

No Capítulo 2, “Quais são os desafios políticos contemporâneos?”, Gallo está analisando a seguinte questão: “Viveremos hoje sob a forma política do império?”. Para auxiliar suas considerações, Gallo traz o pensamento de Antonio Negri, filósofo destacado em *box* lateral como “ativo militante social e político” que “Estudou as obras de Espinosa e de Marx, entre outros filósofos, e manteve estreita relação com filósofos franceses, em especial Foucault e Deleuze” (GALLO, p. 257). De acordo com Gallo, apoiado em Negri:

É próprio do império estar aberto à diversidade, às diferenças sociais. Não é seu objetivo, como em um regime totalitário, eliminar as diferenças, impondo uma igualdade social; nesse novo regime político a diversidade é importante, chegando mesmo a ser cultivada. O império nasce dos consensos sociais que resultam dos conflitos gerados por essas diferenças (GALLO, p. 259).

Logo, como observei, os conceitos de diversidade e de diferença são trabalhados, mas a partir de uma perspectiva de conflito: conflito com o “império”. O “império” não é localizável, é uma força transcendente que paira sobre a sociedade, atuando de forma global, abarcando todo o mundo, segundo Negri. Gallo didaticamente explica e corporifica o *inimigo* – o “império”:

O império pressupõe a existência de uma ordem mundial que se expressa de forma jurídica por meio de leis, tratados, acordos. E essa “ordem mundial” nada mais é que a materialização de uma ordem capitalista, que une poder econômico e poder político (GALLO, p. 258).

Gallo está fazendo referência do termo “ordem mundial” com a música “Fora da ordem” de Caetano Veloso, que está apresentada na íntegra, acompanhada por uma ilustração que ocupa a página inteira, formada por uma metade desproporcional de um corpo feminino, uma criança correndo descalça e um prédio em escombros. Entendo que as imagens se relacionam aos versos da música de Caetano, “Escuras coxas duras tuas duas de acrobata mulata”, “Vapor barato, um mero serviçal do narcotráfico, Foi encontrado na ruína de uma escola em construção, Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína, Tudo é menino e menino no olho da rua”.

Portanto, temos o retorno da ideia de luta que se deve travar contra o sistema capitalista, contra os conceitos que ele utiliza, contra a forma de pensar que ele impõe e contra todas suas formas de atuação, por mais dissimuladas que elas sejam. A partir deste ponto de vista, o próprio sentido de consenso e a ideia de democracia são apropriados pelo sistema opressor capitalista com vistas a engendrar o controle das pessoas e dos países do mundo, estratégia especialmente arquitetada pelos Estados Unidos e por quem esteja alinhado com ele. De fato, o “império” lança mão de diversas estratégias para o controle mundial “Uma habilidade importante para o império é o gerenciamento dos conflitos. Em meio à diversidade de interesses econômicos, sociais e políticos, é necessário administrar as situações que possam ser conflituosas” (GALLO, p. 259). Para deixar bem claro o nível de controle do “império” o livro didático apresenta o significado do conceito de consenso em destaque localizado em um *box* lateral: “Consenso: Produção de uma visão comum, de uma concordância, de um consentimento nas ações políticas e sociais. Se uma decisão foi consensual, isso significa que foi aceita por todos”. Esta é a definição de consenso, mas o “império” consegue subverter o consenso e utilizar para suas estratégias. Assim, o livro didático inclui nesta mesma linha, após a palavra “todos”, o seguinte esclarecimento adicional: “No regime do império, o objetivo é fazer com que todos os indivíduos concordem com certas decisões e ações, não importando as diferenças que existam entre eles” (GALLO, p. 259).

Mas apesar deste quadro complexo e totalmente controlado, Gallo apresenta uma saída: “A descrição do poder segundo o conceito de império formulado por Antonio Negri pode dar a impressão de que não há como escapar ao controle absoluto. Porém, Negri vê possibilidades de resistência ao império e, mais do que isso, afirma que o potencial de libertação humana tem aumentado” (GALLO, p. 260). Mas que saída seria

esta? Gallo diz: “Negri afirma que, ao virtualizar o controle, o império abre possibilidades de organização da multidão, e é nesse aspecto que reside a possibilidade de enfrentar o regime. Uma vez que o império é fruto da multidão, dela provém seu poder” (GALLO, p. 261). Neste momento, o livro didático apresenta duas imagens que ocupavam a metade da página, uma é a ilustração de “manifestação de operários grevistas em Nova York, Estados Unidos, em 1886, durante uma greve geral”, outra é a fotografia de uma passeata do *Occupy Wall Street*, de 2011. O livro ainda cita as organizações de manifestações *flash mobs*, organizadas pelas redes sociais, e comenta a fotografia da passeata do *Occupy Wall Street*, “A multidão, nesse caso, usa uma arma do império, a intervenção, para enfrentá-lo”. A ideia básica de Negri, segundo Gallo é exposta: “Na visão de Negri, é a multidão criada pelos jogos políticos do império que pode voltar-se contra ele e sua dominação, apropriando-se dos meios virtuais e reinventando a democracia – que finalmente se tornaria o exercício da soberania pelo próprio povo” (GALLO, p. 262).

Portanto, o espaço da cultura aqui é trabalhando como meio para que se atinja um fim: acabar com o “império” por meio da apropriação de alguns de seus meios de produção para criar um novo mundo, reinventando a democracia. Portanto, retornamos à ideia de luta entre dimensões opostas, autoexcludentes, incomunicáveis e não intercambiáveis, que favorece, como já vimos, um sentido clássico de cultura. No entanto, como expliquei, mantereí esses contextos neste subcapítulo, que trata de um sentido pós-moderno de cultura no livro didático. Isso porque, compreendo que o sentido almejado por esses autores seria de um convívio entre as diferenças, mas devo fazer algumas considerações sobre as formas pelas quais esses autores buscam atingir este propósito, o que será feito na conclusão desta Dissertação, como eu disse anteriormente.

Logo após Negri, Gallo traz o filósofo francês Jacques Rancière e suas análises sobre política. Gallo inicia explicando a relação entre política e polícia, contextualizando as noções de diferença e de heterogêneo, de acordo com Negri: “Por política ele entende algo muito mais raro, menos comum, que é exatamente aquilo que perturba a ordem da polícia (compreendida como administração do social) pela introdução da diferença, daquilo que é heterogêneo” (GALLO, p. 263). Portanto, seria no plano da política em que emergiriam a diferença e o heterogêneo, pois vivemos “Um

mundo dividido, mundos em convivência”, como o livro ressalta em um tópico específico para tratar deste tema. O que isso quer dizer?

Segundo Rancière, a política é a partilha do mundo. Não o compartilhamento, conforme Aristóteles, que significa viver juntos; mas a partilha como divisão, como separação de partes, que permite que cada um seja integrante de uma comunidade e possa viver à sua maneira (GALLO, p. 264).

Vivemos em um mundo em que o compartilhamento é impossível, pois o mundo está dividido, de modo que cada um vive da maneira que entende por conveniente. Como há diferentes formas de viver o mundo e cada um tem a sua neste mundo dividido, a política passa a ser considerada como desentendimento, dissenso e não consenso. Neste mundo dividido “é necessário que a política cumpra seu papel: possibilitar que, em meio às diferenças, haja algo em comum, algo que não seja a eliminação das diferenças, mas sua confirmação” (GALLO, p. 264), diz Gallo, refletindo sobre a filosofia de Rancière. “A filosofia de Rancière chama a atenção para a dificuldade de construir a igualdade na diferença. Segundo ele, o problema das filosofias políticas modernas é definir a igualdade como algo a ser construído” (GALLO, p. 264). Como isso é impossível, pois “Somos desiguais e queremos ser iguais”, devemos ter a igualdade como ponto de partida e não de chegada. Nesse sentido, diz Gallo:

Só pode haver política entre iguais, entre seres que se reconhecem como iguais, como falantes, ainda que sejam completamente diferentes entre si. Em outras palavras: diferenças não significam desigualdades; é possível nos reconhecermos como iguais, ainda que sejamos diferentes em nossas visões de mundo (GALLO, p. 265).

O que resulta deste processo é que temos “Ódio à democracia”, título de uma das obras de Rancière. Para compreender o que seria este “ódio à democracia”, Gallo diz: “Segundo Rancière, o ódio vem do medo que sentimos da democracia” (GALLO, p. 266). Mas que medo é este? De acordo com Rancière a ideia de democracia parte do princípio que todos devemos se submeter a uma vontade única, mas somos diferentes. Então, “No reinado do consenso, não há lugar para as diferenças. Elas podem existir no princípio, mas deverão ser diluídas na construção do projeto comum. O jogo democrático da fabricação do consenso apaga as diferenças. O mundo é um só” (GALLO, p. 266). Por isso, Gallo explicita qual a concepção de Rancière, trazendo a ideia de diferença: “Rancière afirma que há política quando a minoria não se cala, quando faz questão de fazer valer sua voz diferente. Esse é o dissenso, o

desentendimento de que fala o filósofo” (GALLO, p. 266). E, após essas reflexões, Gallo conclui:

A democracia é a arte de viver nas diferenças, partindo do fato de que somos todos igualmente seres políticos. Cada um com sua voz, cada um no exercício de sua diferença, na construção de um projeto que é comum, mas que não apaga a diferença. Um projeto comum que precisa ser construído a cada instante, que nunca está pronto. Um projeto comum que não é um mundo único, mas a convivência de diferentes mundos, diferentes perspectivas, diferentes vozes. Isso não é nada fácil. Daí o medo que se tem da democracia e o ódio que resulta desse medo (GALLO, p. 266).

Como se pode observar, este contexto traz os conceitos de diferença e diversidade diretamente vinculados a um sentido pós-moderno de cultura. Convívio entre as diferentes, não submetendo as diferenças a um todo comum indiferenciado.

Passando agora para a investigação sobre o conceito de identidade, verifiquei que ele surge associado à crítica a uma noção de identidade como dimensão estável e constituidora de uma essência que formasse ao indivíduo. Como vimos, esta visão está vinculada a uma linha de interpretação pós-moderna de sujeito descentrado, que tem início, principalmente, em Nietzsche e continua por meio de Deleuze, Guattari e Foucault, bem como tem respaldo em Homi Bhabha e Stuart Hall. Assim, observo que o conceito de identidade favorece um sentido pós-moderno de cultura, como veremos. Apesar de poucas passagens diretas, os desenvolvimentos dos conceitos de diferença e diversidade associados à cultura, permite compreender que a ideia de identidade desenvolvida no livro didático favorece uma concepção pós-moderna de cultura.

No desenvolvimento do subcapítulo “Natureza humana *versus* condição humana”, Gallo reflete, a partir da concepção de ser de Sartre: “Sartre afirma que há no humano duas modalidades de ser: o corpo é um **ser-em-si** (que existe em si mesmo, que tem uma identidade), como as coisas, enquanto a consciência é um **ser-para-si** (que existe para si mesmo, que sabe que existe, mas que não tem uma identidade)” (GALLO, p. 75) (grifo do autor), seguida da seguinte reflexão:

Nascemos sem essência e sem identidade e as construímos enquanto existimos, ao longo de nossas vidas. É por isso que Sartre abandona a noção de natureza humana, que se refere a uma essência comum a todos os humanos, para falar em uma condição humana (GALLO, p. 75).

Ainda em relação à condição humana, o livro didático avança aproximando-se do aluno com a seguinte estratégia. Comenta um importante aspecto sobre a noção de

condição humana e convoca o aluno a refletir sobre esta questão: “A condição humana determina que o ser humano construa sempre sua identidade. Ele nunca é alguma coisa, ele sempre **está** em determinada condição” (grifos do autor). Após essa conceituação questiona diretamente o aluno:

Você, por exemplo, hoje é estudante do Ensino Médio, mas não será isso sempre; você **está** estudante, assim como um dia **estará** universitário, profissional de determinada área, etc. Mas nenhuma dessas realidades dá ou dará a você uma identidade fixa. Por isso, Sartre afirma que o humano não é propriamente um **ser**, mas um **vir-a-ser**, na medida em que ele é sempre um **projeto** (GALLO, p. 76) (grifos do autor).

O importante uso do negrito destaca e dá um sentido didático ao que está sendo problematizado, que a identidade é construída ao longo da vida como um projeto sempre inacabado e em constante processo de transformação.

Relacionando agora a noção de identidade com a questão de gênero e articulando-as com a ideia de cultura, Gallo diz que “uma definição de gênero é sempre algo transitório e que se faz em determinado contexto, não algo que determine, de fato, como vivemos nosso corpo, como experimentamos o desejo, como construímos aquilo que somos” (GALLO, p. 104) e, na sequência afirma:

Esse jogo de construções de si mesmo é um jogo de identidades. A cada momento somos chamados a assumir uma identidade, um papel social, e a agir de acordo com ele (...) É culturalmente, nas nossas relações sociais, que as identidades de gênero vão sendo construídas. E é também pela ação da produção cultural que elas vão mudando, de acordo com os valores socialmente dominantes (GALLO, p. 104).

Retomando as reflexões de Sartre, Gallo diz que: “Ao longo da história humana, legisladores morais de todos os tipos aviltaram a liberdade humana em nome de um poder absoluto e da exploração”. Gallo considera que, segundo Sartre, esse processo foi facilitado pela nossa angústia diante do nada, de modo que “para fugir a tal angústia, aderimos – de “má-fé” – a qualquer identidade externa que nos seja oferecida pelos moralistas de plantão”. No entanto, ressalta Gallo: “Em nosso íntimo, porém, sabemos que essa tranquilidade que conseguimos com a identificação social é falsa, e é a coragem de abandoná-la que fundamenta as revoltas políticas que visam a resgatar a dignidade humana e sua autonomia” (GALLO, p. 131). Desse modo, a noção de identidade como uma dimensão essencial constitutiva do ser humano é destituída de valor e, em seu lugar, coloca-se a ideia de ser humano como projeto, como construção, o que favorece um sentido pós-moderno de cultura.

Desse modo, neste subcapítulo percebi que nos contextos analisados evidenciou-se um sentido pós-moderno de cultura, principalmente no que diz respeito à noção de identidade. Todavia, em relação ao próprio conceito de cultura e aos conceitos de diversidade e de diferença farei algumas considerações na Conclusão desta Dissertação. Isso porque, entendo que tais conceitos, com exceção do conceito de identidade, não estariam totalmente vinculados a um sentido pós-moderno de cultura.

7. CONCLUSÃO E APRENDIZADOS

De acordo com os referenciais utilizados nesta Dissertação, entendo que em uma sociedade democrática, a pluralidade, a diversidade e a diferença devem fazer parte dos debates críticos acerca da cultura e de temas que atravessam a contemporaneidade, a serem construídos pelos alunos do Ensino Médio. Ressalto que, enquanto sujeitos ativos que interpretam a sociedade em que vivem e buscam compreender como ela se constitui e quais são seus papéis nesta construção social, os jovens deveriam formar **“seus próprios critérios de julgamento a fim de produzir pensamentos próprios”** (NUSSBAUM, 2015) (grifo meu).

Reitero as considerações que fiz na Introdução desta Dissertação, quando reconheci os nítidos limites do livro didático, especificamente, quanto ao fato de que o desenvolvimento do pensamento crítico por parte dos alunos depende muito mais do que o uso deste recurso didático em sala de aula, durante a etapa conclusiva da Educação Básica. Na oportunidade, ressaltei que a preocupação de minha investigação restringe-se à potencialidade do livro didático enquanto recurso elaborado com vistas a fins, e não à sua efetividade propriamente dita ou a outros fundamentais aspectos relacionados ao contexto de uso do livro didático, o que poderá ser objeto de possíveis estudos ulteriores.

Nesse sentido, meu objetivo foi problematizar a formação filosófica desses sujeitos a partir da possível contribuição do livro didático de filosofia, tendo em vista a construção do debate crítico em uma sociedade plural. Debate crítico que estivesse fundamentado na construção argumentativa, no respeito aos valores do outro, na compreensão das diferentes visões acerca da realidade e na intervenção solidária, consideradas como demandas necessárias à democracia contemporânea. Por isso, busquei investigar no livro didático, objeto desta Dissertação, se ele contribuiria para que o aluno tivesse condições de:

- I) Desenvolver seu repertório acerca das possíveis compreensões da realidade;
- II) Construir argumentações plausíveis por meio da reflexão acerca das possíveis compreensões da realidade, tendo em vista a participação em debates críticos;

III) Elaborar propostas de intervenção social solidária, a partir do respeito aos valores do outro e às diferentes compreensões acerca da realidade.

Desse modo, concluo este trabalho apresentando minhas considerações acerca de cada um dos aspectos apresentados.

I) Desenvolver o seu repertório acerca das possíveis compreensões da realidade:

Ao longo de suas 304 páginas o livro didático desenvolveu filosoficamente os conceitos de cultura e as noções de diversidade, diferença, pluralidade e identidade favorecendo as três concepções de cultura: clássica, moderna e pós-moderna. Assim, entendo que o livro didático atende à fundamental tarefa de trazer a diversidade e a multiplicidade das diferentes formas de ser e pensar a realidade, de modo que as diferentes visões de mundo estão contempladas em suas páginas.

II) Construir argumentações plausíveis por meio da reflexão acerca das possíveis compreensões da realidade, tendo em vista a participação em debates críticos:

Compreendo que sendo o livro didático escrito por um autor ele selecionará e buscará as visões de mundo e autores de sua preferência, de modo que o livro didático, enquanto recurso de ensino satisfará aos interesses e as preferências do autor. Mas ao assumirmos esta condição de possibilidade não podemos deixar de levar em conta que a visão do autor perpassará o desenvolvimento conceitual dos temas que estão sendo abordados, dando muito mais ênfase aos pontos de vista que ele, autor, defende.

O ponto de vista defendido e enfatizado pelo autor é a potência da crítica desenvolvida pela Escola de Frankfurt sobre a realidade, sobre a cultura e sobre os modos de ser e de pensar de filósofos que concordam com essa realidade e a corroboram, como apresentei em diversas passagens do livro didático. Percebi que esta interpretação foi enfaticamente trabalhada a partir da perspectiva da Escola de Frankfurt, isto é, vivemos sob a égide da indústria cultural, promovida pela lógica de mercado operada pelo sistema capitalista, que age de forma controladora e expropriadora em relação à sociedade contemporânea.

Esta visão enfatiza uma ideia de cultura que está dividida entre dois modos de ser e de pensar totalmente incomunicáveis. Haveria duas instâncias no campo da cultura descritas e categorizadas como esferas autônomas e não intercomunicáveis, de modo

que as pessoas deveriam se posicionar de um lado ou de outro, desta divisão da realidade. Além disso, um dos lados, a posição contrária a indústria cultural, estaria alinhada a uma forma de pensamento criativa e libertária; enquanto o outro lado seguiria os padrões estabelecidos e não questionariam a realidade, pois viveriam sobre os princípios da “outra forma de pensamento”, que é o senso comum e a opinião, formas de pensamento obscuras e falíveis.

A partir deste ponto de vista, não haveria comunicabilidade no plano da cultura e da filosofia. Culturas diferentes, mas sem a possibilidade de intercomunicabilidade, de miscigenação e de entrelaçamentos entre os modos de ser e de pensar. Observei que tal concepção fundamentada na premissa em que há duas culturas diferentes e incomunicáveis e duas formas de ser e de pensar diferentes e incomunicáveis, em que uma forma seria sempre melhor do que outra forma, é didaticamente apresentada na obra analisada.

Diretamente associada a esta interpretação específica da realidade, a visão da indústria cultural, está vinculada a proposta de transformação desta realidade. Realidade esta descrita e definida como sendo equivocada, bem como os modos de ser e de pensar das pessoas que estariam alinhadas a esta forma de viver, pois, segundo o livro didático, não a criticam e apenas assistem à realidade de forma passiva. Transformar a realidade, que é interpretada desta forma específica, seria o papel da filosofia, a partir de uma cisão entre visões de mundo:

- i) uma visão de mundo que seria sustentada por outras “categorias de formas de pensar”, como o livro didático enfatiza, representadas pelo senso comum e a opinião, pois essas seriam formas de pensar próprias do sistema capitalista e sua forma de ver o mundo;
- ii) outra visão de mundo representada pelas “três potências do pensamento”, “categorias de formas de pensar” em que não apenas a filosofia se insere, mas a arte e a ciência.

Esta seria, a meu ver, a construção da realidade que seria proposta ao aluno pelo livro didático, como sendo a visão de mundo que ele deveria ter em relação à própria realidade. Assim, em que pese o livro didático apresentar a multiplicidade das diferentes formas de ser e pensar, entendo que o livro didático enfatiza uma forma específica de

interpretar e pensar a realidade, orientando, assim, o leitor no sentido de ser esta a forma pela qual ele deve enxergar e intervir na sociedade. Esta seria a tarefa do pensamento crítico a ser desenvolvida pelo exercício da filosofia proposta pelo livro didático, como apresentei em diversos contextos destacados e analisados da obra.

Posto isso, compreendo que o livro didático fornece o repertório de conhecimentos ao aluno sobre a realidade, mas, ao mesmo tempo, estabelece uma forma mais correta de interpretação da realidade, dentre as formas apresentadas, a proposta da indústria cultural. Este aspecto não representa, a meu ver, uma contribuição para que o aluno construa sua própria interpretação da realidade a partir do repertório apresentado no livro didático, pois não permitiria que houvesse a transculturalidade, a miscigenação, o entrelaçamento e a pluralidade de modos de ser e de pensar, a partir do respeito por essas diferenças.

Compreendo, desse modo, que o livro didático contribui para que o aluno desenvolva seu repertório acerca das possíveis compreensões da realidade, mas não contribuiria para que, a partir deste repertório, o aluno pudesse construir argumentações tendo em vista a participação de debates críticos. Debates críticos em que o aluno tenha condições de articular os conhecimentos adquiridos, por meio da expansão de seu repertório acerca da realidade, que inclua o outro e que respeite as diferentes compreensões acerca do mundo, mesmo que não sejam necessariamente iguais as dele.

Debates críticos que tenham como princípios o sentido de “**articular elementos antagônicos e oposicionais**”, proposto por Bhabha, de tornar “**possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios**”, defendido por Hall ao tentar estabelecer, a partir das heterogeneidades, a construção de sentidos de viver e de pensar a realidade que constituam “**uma relação dialógica mais ampla com o ‘outro’**” e, finalmente, debates críticos que incorporem em sua prática a dimensão da **transculturalidade e da pluralidade** sustentada por Welsch.

Além disso, entendo que este posicionamento do livro didático não contemplaria a problematização apresentada por Martha Nussbaum acerca do papel do pensamento crítico e autorreflexivo na construção de sociedades plurais. O ensino de filosofia deve estimular constantemente a condição interrogativa dos jovens, de modo que em vez do apoderamento das ideias de outras pessoas, os jovens deveriam formar “**seus próprios critérios de julgamento a fim de produzir pensamentos próprios**” conforme

Nussbaum cita o relato da experiência do indiano Rabindranath Tagore, Prêmio Nobel de Literatura de 2013, conforme já apresentei nesta Dissertação (NUSSBAUM, 2015) (grifo meu). Nussbaum busca desenvolver um sentido de compreensão, compreensão do outro, por meio do exercício da prática do pensamento crítico e autorreflexivo. Desse modo, pensar de forma crítica envolve necessariamente a autorreflexão, pois me permite pensar sobre o que estou criticando, quem estou criticando e quais são meus objetivos com tais críticas. Por isso, entendo que o pensamento crítico deve mover-se no sentido da compreensão, mas não em um sentido de compreensão que estabelece que o meu ponto de vista seja o mais correto, mas sim, que minha visão de mundo é uma possível interpretação da realidade.

Por outro lado, ao compreender que o meu ponto de vista é o mais correto e deve prevalecer em relação a outras visões de mundo, nós nos negamos a participar de um debate crítico que busque compreender as razões do outro a partir da plausibilidade de seus argumentos. Mesmo partindo de meu repertório para a construção de meus argumentos devo estar aberto ao outro, ao que o outro tem a dizer e a argumentar, em vez de apenas me preparar para uma disputa argumentativa tendo em vista ganhar meu oponente, pois a minha visão de mundo é melhor do que a dele e devo apenas criticar a interpretação da realidade que ele sustenta.

Como Desidério Murcho enfatiza, devemos evitar dogmatismos em uma sociedade que deve caminhar no caminho inverso. Acredito que este caminho deva ser pavimentado pelos princípios da pluralidade, da diversidade e do respeito à diferença. Nesse sentido, a construção de **debates críticos** que sejam sustentados por **argumentos plausíveis** acerca de temas que afetam a todos significa buscar compreender a realidade atual, a partir de uma forma de racionalidade que esteja de acordo com as diferenças e a heterogeneidade que permeiam a sociedade contemporânea. De acordo com Murcho, a avaliação da proposta (o argumento) do outro não significa “que avaliamos tudo segundo o nosso próprio ponto de vista, fazendo de cada agente cognitivo uma espécie de ilha cognitiva, isolada e incomensurável” (MURCHO, 2006, p. 123).

III) Elaborar propostas de intervenção social solidária, a partir do respeito aos valores do outro e às diferentes compreensões acerca da realidade:

Este aspecto está diretamente relacionado com o segundo aspecto “Construir argumentações plausíveis por meio da reflexão acerca das possíveis compreensões da

realidade, tendo em vista a participação em debates críticos”. Isso porque, a elaboração de propostas de intervenção social solidária, a partir do respeito aos valores do outro e as diferentes compreensões acerca da realidade, está relacionada com a forma pela qual o sujeito interpreta e compreende a realidade que se materializará nos debates críticos acerca dos temas contemporâneos que afetam a sociedade.

Como observei, não deveríamos pensar que somos detentores da melhor interpretação da realidade e da melhor forma de transformar a realidade, postura que entendo ser enfatizada e sustentada pelo livro didático, ao afirmar que a visão crítica da indústria cultural e a forma de pensar das “três potências do pensamento” são melhores do que as “outras formas de pensamento”, e o papel da filosofia é lutar contra esta forma de ser e de pensar. Entendo, pois, que este tipo de pensamento não incluiria a voz do outro, mas a excluiria do debate.

Não considerar a voz do outro, na perspectiva que o outro pode ter razão, não permitiria, a meu ver, a construção de um debate crítico e autorreflexivo, pois a sociedade que se busca construir não pode excluir o diferente, por mais que não concordemos com a sua visão de mundo. Acredito também que não deveríamos partir da perspectiva que devemos construir uma sociedade de iguais, de pessoas que pensam iguais a mim, que seguem a mesma interpretação que tenho sobre a realidade.

Assim, apesar de o livro didático atender à fundamental tarefa de trazer a diversidade e a multiplicidade das diferentes formas de ser e pensar a realidade, de modo que as diferentes visões de mundo estariam contempladas em suas páginas, o livro didático escolheria uma forma de interpretação da realidade e de transformação social, dentre as apresentadas, a fim de que o aluno pudesse interpretar e compreender a realidade a partir desta visão de mundo e, assim, pudesse elaborar propostas de intervenção social solidária, a partir desta compreensão acerca da realidade. Desse modo, acredito que em relação a este aspecto, o livro didático não contribuiria para que o aluno elaborasse propostas de intervenção social solidária, a partir do respeito aos valores do outro e às diferentes compreensões acerca da realidade, de acordo com os princípios de apresentei.

Entendo que as diferentes visões de mundo devem participar do debate crítico de forma negociada. Devemos partir do princípio da negociação argumentativa, tendo em vista a plausibilidade dos argumentos e da pluralidade de pontos de vista acerca da

realidade. Quando partimos para o debate tendo o pressuposto que o outro está errado e a sua visão de mundo está equivocada e deve ser destituída de valor, começamos o debate a partir do pressuposto que não estou aberto ao debate, mas apenas estou predisposto a apresentar meus argumentos para que eu vença meu oponente.

Como Hermann sustenta, “aquele que compreende não adota uma atitude de superioridade, mas sente a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade, põe em jogo seus próprios preconceitos” (HERMANN, 2003, p. 86). O diálogo compreendido como um jogo em que ambos os lados apresentam seus argumentos, como um espaço de experiência, um espaço de abertura. “E isso só pode ocorrer no espaço do diálogo, gerando uma atitude autocrítica” (HERMANN, 2003, p. 86). Como já comentei, ao examinar meus próprios argumentos por meio da perspectiva dialógica, realizo um autoexame, uma autocrítica acerca de minhas próprias verdades. Relativizo, assim, minhas próprias perspectivas, minhas compreensões sobre a realidade, mas não de forma negligente, pois faço isso por meio de uma autorreflexão.

Concluindo, entendo que o autor pode expressar suas preferências acerca da forma de interpretar e transformar a realidade que ele considera como sendo a melhor forma de ser e de pensar o mundo a partir de suas próprias visões. Compreendo que um livro didático de filosofia deve procurar um equilíbrio possível e ponderado neste aspecto, pois as ênfases dadas a uma visão específica de mundo, do ponto de vista didático, faz com que o autor lance mão de diversos recursos gráfico-editorais, ilustrações, fotografias, letras de música, poesias, representações da arte e da cultura para que sua visão seja editada, privilegiada e apareça de forma mais nítida e convincente aos olhos do aluno. Além disso, ainda do ponto de vista da didática, a narrativa argumentativa do livro didático se mostra muito mais convincente, apresenta muito mais exemplos e trazem os filósofos que justificam e corroboram suas teses, de modo a conduzir a construção do raciocínio do leitor a partir das premissas apresentadas, para que ele chegue às conclusões que o autor deseja.

Esses não são aspectos triviais em uma obra didática, pois estamos tratando, exatamente, de uma obra didática que visa atender aos processos de ensino e de aprendizagem em relação a uma determinada disciplina. Não estamos tratando de uma tese ou de um livro-texto que traz um ponto de vista que precisa ser comprovado de modo a convencer o leitor.

O autor é o único pensador presente no livro didático que tem, de fato, voz ativa. É ele quem escolhe com quem quer dialogar e contra quem quer estruturar críticas. O autor tem toda a prerrogativa, todo o tempo e todas as páginas do livro para fazer isso. No entanto, estamos tratando de um livro didático. Um livro que ensina não apenas a minha forma de ver o mundo, mas apresenta as diversas formas de ver o mundo, para que o aluno possa escolher que forma de compreender a realidade que ele mais se identifica. Acredito que não caberia ao livro didático induzir este processo de identificação por convencimento, pois não se trata de uma obra que deve convencer o leitor a se identificar a uma visão específica acerca da realidade ou a uma tese, mas dar as condições didáticas para que o aluno possa ter a liberdade de escolher, a partir do repertório que o próprio livro didático veicula.

Como observei, acredito que o livro didático de filosofia objeto desta Dissertação contribuiria para que os alunos formassem seu repertório com as múltiplas visões acerca da realidade, mas não contribuiria para que os alunos pudessem elaborar seus próprios critérios de julgamento e pensamentos próprios, a partir desta multiplicidade de visões de mundo. Desse modo, acredito que o livro didático não contribuiria para que, a partir desta interpretação e compreensão da realidade, os alunos pudessem construir debates críticos que contemplassem as diferentes formas de compreender a realidade e assim pudessem elaborar propostas de intervenção social solidária, que levassem em conta os valores do outro e as diferentes compreensões acerca da realidade, pois esses debates críticos estariam fundados em uma compreensão específica acerca da realidade.

Compreendo, pois, que a tarefa de construir as condições de possibilidade para que o exercício do pensamento crítico e plural seja desenvolvido, respeitando e reconhecendo as diferenças que existem na realidade, deveria começar a partir do próprio exemplo do livro didático. Em uma sociedade plural, o convívio com as diversidades e diferenças de modos de ser e de pensar deve ser um compromisso das disciplinas do ensino fundamental, médio, técnico e universitário e o ensino plural da filosofia pode contribuir para que os jovens compreendam por que a democracia precisa de humanidades.

8. REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. Martins Fontes, São Paulo, 1998.
- ALMEIDA, C. L. S. Hermenêutica e dialética: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002.
- ALMEIDA, C. L. S. de, FLICKINGER, H-G, ROHDEN, L. Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000.
- ANDRADE, F. R. de. A obrigatoriedade do ensino da filosofia e a emergência de uma didática filosófica. Cadernos do NEFI Vol. 1, nº 1, p. 12-26, 2015. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/cadernosNefi>. Acesso em: 18 set. 2016.
- ASSOUN, P-L. A Escola de Frankfurt. São Paulo, Ática, 1991.
- AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (Orgs.) Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática, 1. ed., São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- BAUDELAIRE, C. Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996.
- BHABHA, H. K. O local da cultura. Editora UFMG, Belo Horizonte, 1998.
- BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. Companhia das Letras, São Paulo, 1986.
- BOTTMORE, T. Dicionário do Pensamento Marxista. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 2001.
- BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2015: filosofia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.
- BRASIL. Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Documento Orientador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2014a.
- BRASIL. Programa ensino médio inovador. Documento orientador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 ago. 2016.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.
- BRASIL. Programa ensino médio inovador. Documento orientador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 ago. 2016.

BRASIL. MEC. CNE. Resolução n. 2, de 30 de Janeiro. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio. 2012a.

BRASIL. Matriz de referência ENEM. Ministério da Educação, INEP, 2012b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em: 23 ago. 2016.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: filosofia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011a.

BRASIL. Programa ensino médio inovador. Documento orientador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&category_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 ago. 2016.

BRASIL. CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 5, de 7 de maio de 2011. 2011c. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf. Acesso em: 7 ago. 2016.

BRASIL. Ensino médio inovador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (abril de 2009), 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf. Acesso em: 21 ago. 2016.

BRASIL. Programa: ensino médio inovador. Documento orientador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (setembro de 2009), 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 21 ago. 2016.

BRASIL. Lei 11.684, de 2 de junho de 2008. Brasília, Brasil.

BRASIL. MEC. SEMT. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.

BRITO, J. H. S. de. Introdução à Fundamentação da Metafísica dos Costumes, de I. Kant. Edições Contraponto, Porto, 1994.

CANAL, R. F. C. “A abordagem epistemológica à argumentação em discussão”. Revista Clareira, v. 3, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.revistaclareira.com.br/index.php/clareira/article/view/77/58>. Acesso em: 21 set. 2016.

CANDAU, V. M. F. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32, nº 1, p. 15-34, Janeiro-Março 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00015.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

CANEVACCI, M. A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. Studio Nobel, São Paulo, 2004.

CAMPOS, D. V. C. O historicismo em Max Weber. Perspectivas, São Paulo, v.40, p.147-175, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/4834/4081>. Acesso em: 04 jul. 2017

CARTOLANO, M. T. P. Filosofia no ensino de 2º Grau. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995.

D'ANGELO, M. A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin. Estud. av. vol.20 no.56 São Paulo Jan./Apr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100016. Acesso em: 16 jul. 2017.

DIEHL, A. A. Max Weber: ciência, cultura e história. Revista de Teoria da História, Volume 16, Número 2, Dezembro/2016, Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/44810> Acesso em: 22 jul. 2017.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. [online]. 2007, vol. 28, nº 100, p. 1105-1128. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, nº 24, p. 40-52. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

DEWULF, J. Por vozes nunca dantes ouvidas: a viragem pós-colonial nas ciências humanas. In: Amaral, A. L; Cunha, G. (Orgs.) Estudos em Homenagem a Margarida Losa. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2006. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9426>. Acesso em: 17 out. 2016

DUARTE, R. Adorno/Horkheimer & A dialética do esclarecimento. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2002.

ECKERT, C; ROCHA, A. L. C. da 2003 Etnografia de rua: estudo de antropologia urbana. Revista Iluminuras, NUPECS/LAS/PPGAS/IFCH/UFRGS, v. 4, n. 7, 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9160/5258>. Acesso em: 25 ago, 2017.

FÁVERO, A. A. et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. Cad. CEDES [online]. 2004, vol.24, nº 64, p.257-284. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2016.

FEATHERSTONE, M; LASH, S. Introduction. In Spaces of Culture: City, Nation, World, ed. by Mike Featherstone and Scott Lash, London: Sage 1999, 1-13. Disponível em: <https://us.sagepub.com/en-us/sam/spaces-of-culture/book206126>. Acesso em: 11, out. 2016.

FERRO, M; TAVARES, M. Análise da obra “Fundamentação da Metafísica dos Costumes

FERRY, L. Homo Aestheticus: a invenção do gosto da era democrática. Editora Ensaio, São Paulo, 1994.

FILHO, A. L. da S. O marxismo de Marcuse na Escola de Frankfurt. Revista Labor, v. 1, n. 6, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/9299>. Acesso em: 18, ago. 2017.

FLICKINGER, H-G. Gadamer & a Educação. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2014. 1995.

GADAMER, H. G. Verdade e Método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2002.

GALLO, S. Filosofia: experiência do pensamento. Editora Scipione, São Paulo, 2014.

GALLO, S. Entre Édipos e *O Anti-Édipo*: estratégias para uma vida não-fascista. In: VEIGA-NETO, A; RAGO, M (Orgs.). Para um vida não-fascista. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2009.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: GOTO, R e SILVEIRA, R. (Orgs.) Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas. Edições Loyola, São Paulo, 2007.

FOUCAULT, M. Gerir os ilegalismos. In: POL-DROIT, R. (Org.). Michel Foucault: entrevistas. São Paulo: Graal, 2006, p. 41-52.

GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. LTC, Rio de Janeiro, 2008.

CARDOSO, A. C. Baudelaire e a linguagem das Correspondências. Criação e Crítica, n. 9, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46867>. Acesso em: 25, jun. 2017.

GUR-ZE'EV, I. A Bildung e a teoria crítica na era da educação pós-moderna. *Linhas Críticas*, v. 12, n. 22, 2006. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1673>. Acesso em: 30, jun. 2017.

HABERMAS, J. O discurso filosófico da modernidade. Martins Fontes, São Paulo, 2000.

HALL, S. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Editora UFMG, 2003.

HALL, S. Identidades Culturais na Pós-Modernidade. DP&A, Rio de Janeiro, 1997.

HERMANN, N. Pesquisa educacional e filosofia da educação: busca de permeabilidade. Trabalho encomendado. ANPED SUL 2016. Reunião Científica Regional da ANPED, 24 a 27 de julho, 2016, Paraná. Disponível em www.anpedsul2016.ufpr.br. Acesso em: 16 set. 2016.

HERMANN, N. A questão do outro e o diálogo. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2014a, vol.19, n° 57, p. 477-493. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a11.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

HERMANN, N. Ética e educação: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014b.

HERMANN, N. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n° 2, p. 35-47, 2005. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12414>. Acesso em: 4 set. 2016.

HERMANN, N. Ética e estética: a relação quase esquecida. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2003.

HERMANN, N. Hermenêutica e educação. DP & A. Rio de Janeiro, 2002.

HOÇA, L; PORTILHO, E. M. L. Integração dos elementos do tempo/espaço e aprendizagem no cotidiano da sala de aula. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 31, 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=4300&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 28, ago. 2107.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Rev. Bras. Educ.* vol.11 no.32 Rio de Janeiro May/Aug. 2006 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200007. Acesso em: 30, ago. 2017.

HÜBINGER,G. Max Weber e a história cultural da modernidade. *Tempo soc.* vol.24 no.1 São Paulo 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702012000100007. Acesso em: 6, set. 2017.

JORON, P. Heterologia e alteridade social ou a comunicação pela margem. *Contemporanea*, Vol.4, nº1, p.11-24, Junho 2006. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3484/2541> Acesso em: 18 out. 2016.

KANT, E. *Crítica da Razão Pura. Os pensadores*. Nova Cultural, São Paulo, 1996.

KANT, I. Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita. Trad. Artur Mourão, Lisboa, s/d. Disponível em: https://mafiadoc.com/ideia-de-uma-historia-universal-com-um-proposito-lusosofia_59dd3ebd1723ddab1d19adc7.html. Acesso em: 16, ago. 2017.

LALANDE, A. *Vocabulário Técnico e Crítico de Filosofia*. Martins Fontes, São Paulo, 1999.

LECLERC, G. A narrativa como problema filosófico. *Controvérsia*, v. 1, n. 2, 2005. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/7115>. Acesso em: 17, set. 2017.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: Leitão, S; Damianovic, M. C. (Orgs.) *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP, Pontes Editores, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Rev. Bras. Educ.* vol.11 no.32 Rio de Janeiro May/Aug. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200007. Acesso em: 21, set. 2017.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Zahar, Rio de Janeiro, 1982.

MARX, K. *O Capital. Crítica da Economia Política. Volume 1 (1867)*. Editora Nova Cultural, São Paulo, 1996.

MARX, K. *O Rendimento e suas Fontes: a economia vulgar (1862/63)*. In: MARX, K. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

MARX, K. *Para a Crítica da Economia Política (1859)*. In: MARX, K. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã (1845/46)* Trad. Conceição Jardim et al. Lisboa: Editorial Presença, 1980. p.11-102. v.I.

MARX, K. *Teses Contra Feuerbach (1845)*. In: MARX, K. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

MARX, K. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. Terceiro Manuscrito (1844). In: MARX, K. Manuscritos Econômicos-Filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

MOREIRA, A. F. Identidade e currículo: A necessidade de reflexões sobre a identidade nos dias de hoje. Versão adaptada e simplificada de “Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica”, de Antonio Flavio Moreira e Michelle Câmara. In: Moreira, A, F. e Candau, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/antonio_moreira_identidade_curric.pdf. Acesso em: 4 out. 2016.

MOURA, C. O advento dos conceitos de cultura e civilização: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito moderno. In: Filosofia Unisinos, mai/ago, v. 10, n. 2, 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/5015>. Acesso em: 9 jul. 2017.

MURICY, K. Benjamin: política e paixão. In: NOVAES, A (Org.). Os sentidos da paixão. Companhia das Letras, São Paulo, 1987.

MURCHO, D. A Natureza da Filosofia e o seu Ensino. Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/1968/1642>. Acesso em: 12 jul. 2016.

MURCHO, D. Pensar outra vez: filosofia valor e verdade. Edições Quasi, Lisboa, 2005.

NIETZSCHE, F. Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. Companhia das Letras, São Paulo, 2011.

NUSSBAUM, M. Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo, Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Renato José. O livro didático de filosofia em foco. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. SEMTEC/MEC, 2004.

OLIVEIRA, R. P. de. Antropologia e filosofia: estética e experiência em Clifford Geertz e Walter Benjamin. Horiz. antropol. vol.18 no.37 Porto Alegre Jan./June 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832012000100009 2012. Acesso em 4, jun. 2017

ORTNER, S. Subjetividade e crítica cultural. Horiz. antropol. vol.13 no.28 Porto Alegre July/Dec. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832007000200015. Acesso em: 9, ago. 2017.

PEIXOTO, L. A. da S. Marcuse: cultura, ideologia e emancipação no capitalismo tardio. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 11, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8757>. Acesso em: 21, ago. 2017.

PEREIRA, M. V. Crítica e tolerância: considerações sobre diversidade, diferença e indiferença. *Diálogos Latinoamericanos* [online] 2015, (Julio-Sinmes). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16242735002>. Acesso em: 19. mai. 2016.

PEREIRA, M. V.. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. 1. ed. Santa Maria: EdUFSM, 2013.

PEREIRA, M. V. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. In: *Revista Digital do LAV*, ano III, n.4, Março de 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027036010>. Acesso em: 30. mai. 2016.

PINHEIRO, I. de O. *A Experiência de Avaliação do Livro Didático no Brasil como Política Pública (2004-2010)*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade Federal Fluminense, 2011.

RAMOS, M. N.; FREITAS, D. de; PIERSON, A. H. C.; *Formação de professores do ensino médio. Etapa I - Caderno IV: Ensino Médio e Formação Humana Integral*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

RAMOS, M. *O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura*. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.) *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

REIS, J. T. Democratização da música: por um diálogo entre Ensino Médio e Ensino Superior. In: ROGÉRIO, P.; ALBUQUERQUE, L. B. (Org.). *Educação Musical em Todos os Sentidos*. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2013, p. 245-266

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 5ª ed. São Paulo: Moraes 1984.

RIBEIRO, D. *Os brasileiros: livro 1 – teoria do Brasil*. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1987.

RODRIGUES, Z. A. L. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a06.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

PASSOS, D. O. R. do. *Max Weber e Karl Marx: Questão social, História e Marxismo*. Disponível em: http://www.seminariodehistoria.ufop.br/t/daniela_oliveira_ramos_dos_passos.pdf. Acesso em: 21, ago. 2017.

SÁ JÚNIOR, L. A. de. Reflexões sobre o ensino da filosofia no nível médio. *Holos*, [S.l.], v. 3, p. 150-163, set. 2010. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/403/349>. Acesso em: 20 set. 2016.

SANTOS, B. de S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, p.5-23, Jul/Dez, 2003a. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/curriculosemfronteiras.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

SANTOS, B. de S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003b.

SCHÄFFER, M. “Entre-lugares” da cultura: diversidade ou diferença. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 24, n. 1, p. 161-167, jan./jun. 1999. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55813/33911>. Acesso em: 19 out. 2016.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SMITH, A. A Riqueza das Nações. Investigação sobre sua Natureza e suas Causas. Volume 1. Editora Nova Cultural, São Paulo, 1996.

SOFISTE, J. G. A Filosofia para Crianças como Alternativa para o Ensino da Filosofia. Congresso Internacional de Filosofia com Crianças e Jovens — IX Encontro do ICPIIC. 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/pensandobem/files/2009/10/A-Filosofia-para-Crian%C3%A7as-como-alternativa-para-o-ensino-da-Filosofia-Juarez-Sofiste.pdf>. Acesso em: 30. Out. 2016.

SOUZA, L. M. T. M. de. CMC, Hibridismos e Tradução Cultural: Reflexões. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 46(1): 9-17, Jan./Jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n1/a02v46n1.pdf>. Acesso em: 18 Out. 2016

STEIN, E. Aproximações sobre hermenêutica. 2. ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010.

STRÖHER, C.H. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de história. *Aedos*, v. 4, n. 11, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30634>. Acesso em: 24. ago. 2017.

THOMPSON, J. B. Ideologia e cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

VALADE, B. Cultura. In: BOUDON, R. Tratado de Sociologia, Jorge Zahar Editor, 1995.

VALADE, B. Mudança Social. In: BOUDON, R. Tratado de Sociologia, Jorge Zahar Editor, 1995.

WAGNER, N; WALLIS, M; WEINFURTNER, T. Interpersonale Kommunikation B, Dr. des. Halyna Leontiy, 21. April 2009, 13. Sitzung– Transkulturelle Kommunikation, Thesenpapier, Nicoletta Wagner, Marie Wallis, Tania Weinfurtner. Disponível em: http://jem.dedi.velay.greta.fr/sites/default/files/jem/Thesenpapier_Wolfgang_Welsch_Transculturality_-_the_Puzzling_Form_of_Cultures_Today.pdf. Acesso em: 14. set. 2016.

WEBER, M. A ‘Objetividade’ do conhecimento nas ciências sociais e nas ciências políticas. In: MAX WEBER. Trad. Amélia Cohn e Gabriel Cohn, Editora Ática, São Paulo, 2003.

WEBER, M. Metodologia das ciências sociais, v. 1. Cortez, São Paulo, 2001.

WELSCH, W. Transkulturalität in der Geschichte – gezeigt an Beispielen der Kunst. TK-ESSAY-II.1. Disponível em: http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Transkulturalitaet_in_Geschichte.pdf. Acesso em: 11 jul. 2016.

WELSCH, W. Mudança estrutural nas Ciências Humanas: diagnósticos e sugestões. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.2 (62), mai/ago, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/556/386>. Acesso em: 6 abr. 2016.

WELSCH, W. Rethinking identity in the age of globalization - a transcultural perspective. In: Aesthetics & Art Science, ed. Taiwan Association of Aesthetics and Art Science, No. 1 (2002), 85-94. Disponível em: http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Rethinking_Identity.pdf. Acesso em: 5 jul. 2016.

WELSCH, W. Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today. Spaces of Culture: City, Nation, World, ed. by Mike Featherstone and Scott Lash, London: Sage 1999, 194-213. Disponível em: <https://books.google.com.br>. Acesso em: 28 jun. 2016.

WELSCH, W. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. Porto Arte, v. 6, n.9, p. 7-72, mai, 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27534>. Acesso em: 20, mar. 2016.

WITTGENSTEIN, L. Investigações filosóficas. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br