

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

LUCÉLIA CARLA DA SILVA DOS ANJOS

**A PRESENÇA DE RAYMOND WILLIAMS EM PESQUISAS NA ÁREA
DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: ANALISANDO A PRODUÇÃO
ACADÊMICA DAS REGIÕES SUL E SUDESTE NO PERÍODO DE 2010
A 2016**

Alfenas/MG
2017

LUCÉLIA CARLA DA SILVA DOS ANJOS

**A PRESENÇA DE RAYMOND WILLIAMS EM PESQUISAS NA ÁREA
DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: ANALISANDO A PRODUÇÃO
ACADÊMICA DAS REGIÕES SUL E SUDESTE NO PERÍODO DE 2010
A 2016**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Linha de Pesquisa: Educação e Sociedade: questões históricas, filosóficas e sociológicas. Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano.

Alfenas/MG
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Alfenas

Anjos, Lucélia Carla da Silva dos

A presença de Raymond Williams em pesquisas na área de fundamentos da educação: analisando a produção das regiões sul e sudeste no período de 2010 a 2016 / Lucélia Carla da Silva dos Anjos. -- Alfenas/MG, 2017.
86 f.

Orientador: André Luiz Sena Mariano.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2017.

Bibliografia.

1. Cultura. 2. Williams, Raymond, 1921-1988. 3. Educação.
4. Educação – Aspectos -- Cultura. I. Mariano, André Luiz Sena. II. Título.

CDD-370.1

LUCÉLIA CARLA DA SILVA DOS ANJOS

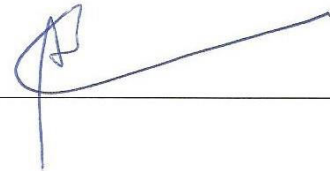
**“A PRESENÇA DE RAYMOND WILLIAMS EM PESQUISAS NA ÁREA DE
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: ANALISANDO AS PRODUÇÕES DAS
REGIÕES SUL E SUDESTE”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 24/08/17

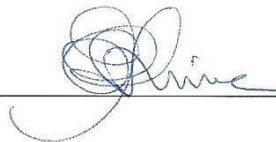
Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura: _____



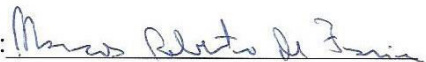
Profª. Dra. Emília Freitas de Lima
Instituição: Universidade Federal de São Carlos –
UFSCAR-SP

Assinatura: _____



Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura: _____



Dedico este trabalho aos meus filhos.

AGRADECIMENTOS

O caminho não foi fácil, nunca é. Os desafios foram muitos, as incertezas fizeram parte de todo o processo. Pensei em desistir algumas vezes, mas existia algo dentro de mim que me impulsionava e me reerguia a cada caída. Existiram pessoas que foram fundamentais por essa vitória e a elas venho agradecer.

Agradeço, primeiramente, a Deus. O meu Deus de infinita bondade, que nos olha através de nossas almas e não se preocupa com rótulos. Ao autor da vida, Àquele que me deu e me dá forças todos os dias, Ao que nos dá o privilégio de estarmos vivos a cada amanhecer e é por meio desse privilégio que temos a capacidade de executarmos todo o resto.

Agradeço ao meu querido orientador e amigo Professor Dr. André Luiz Sena Mariano, que acreditou em mim, até mesmo quando nem eu mais acreditava. Obrigada, André, por todos os ensinamentos, por toda sua generosidade e paciência. Obrigada por ter me entendido e entendido as razões pelas quais nem sempre consegui ser tão pontual com minhas obrigações. Obrigada por não desistir de mim e sempre me mostrar do quanto sou capaz. Só posso dizer que tive muita sorte em lhe encontrar e que serei eternamente grata a você.

Agradeço aos professores que fizeram parte da banca Examinadora na ocasião da qualificação: Profa. Dra. Emília Freitas de Lima, Prof. Dr. Marcos Roberto e ao Prof. Dr. Romeu Adriano da Silva, que mesmo sendo membro suplente, esteve presente e contribuiu substancialmente para meu crescimento. Os apontamentos indicados por eles foram de extrema importância ao desenvolvimento do meu trabalho, pois me mostraram caminhos essenciais para que eu pudesse prosseguir-lo. Agradeço à Professora. Dra. Emília Freitas de Lima e ao Professor Dr. Marcos Roberto por estarem presentes em minha banca de defesa.

Agradeço, também, aos demais professores do PPGE, que tanto contribuíram para o meu aprendizado. Agradeço, sobretudo, as aulas do Professor Dr. Celso Ferrarezi Junior, que conseguiam alegrar minhas manhãs de sexta-feira; as aulas compartilhadas entre o Prof. Dr. Marcos Roberto e o Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez que sempre proporcionavam debates profícuos e serviam como espaço de expressão e reflexão; e as aulas do Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano, que sem sombra de dúvidas foram, além de reflexivas, muito importantes para o entendimento do autor demasiadamente complexo que baseia minha pesquisa.

Agradeço aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício e Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano, por proporcionarem ao programa uma gestão mais democrática e

humana. Que essa ideia nunca se perca e que vocês consigam lutar contra esse processo de produção cruel que atinge os cursos de pós-graduação.

Agradeço por ter feito parte do colegiado do PPGE. Nos aproximados dois anos que estive como representante discente, me senti parte de uma democracia e sempre fui respeitada e incentivada a compartilhar com os demais membros as dificuldades e demandas dos estudantes.

À Universidade Federal de Alfenas, pelo acolhimento desde a graduação. Agradeço a Bolsa Institucional concedida a mim durante o primeiro ano de mestrado.

Minha gratidão aos meus colegas de mestrado, que compartilharam das mesmas angústias e das mesmas felicidades. Cada um a seu modo, contribuiu para o meu crescimento profissional e pessoal.

Agradeço, finalmente, à minha família: meus pais, Roberval e Walda, obrigada pela torcida e por, mesmo sem entender muito bem todo esse processo, confiaram e acreditaram em mim; meu esposo, Cacá, companheiro de todas as horas; e aos meus amados filhos: Duda, Bia e Cadu, vocês são minha vida e por vocês cheguei até aqui. Dizem que o exemplo abre caminhos, então, que por meio do meu exemplo, eu possa abrir novas possibilidades em suas vidas, possibilidades que eu não enxergava até pouco tempo.

Que o meu trabalho, que classifico como a minha vitória, abra caminhos, também, para novas vitórias de mulheres/mães. Que nós e nossas dificuldades possamos ser visíveis aos olhos dos programas de mestrado e doutorado.

Para finalizar, deixo, aqui, minha gratidão a todos e a todas que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho fosse concluído.

A ideia de uma cultura descreve nossa investigação comum, mas nossas conclusões são diferentes, já que nossos pontos de partida foram diferentes. A palavra, cultura, não pode ser automaticamente pressionada a servir como qualquer tipo de diretriz social ou pessoal. Sua emergência, em seus significados modernos, caracteriza o esforço para fazer uma avaliação total qualitativa, mas o que ela indica é um processo, não uma conclusão.

(WILLIAMS, 2011)

RESUMO

Raymond Williams é um autor conhecido por seus trabalhos sobre cultura, mas não só por isso. Ele também é conhecido por ser um dos fundadores da chamada Nova esquerda Inglesa, por ser um dos fundadores da disciplina Estudos Culturais e por ser um dos maiores críticos de tradição literária do século XX. Seu trabalho, contudo, sua obra ainda é pouco estudada na área da educação. Portanto, levando em conta esse fato, construímos esta dissertação, optando pela pesquisa bibliográfica, a qual nos ajudou a responder nossa questão: de que forma o autor Raymond Williams se faz presente em pesquisas na área de Fundamentos da Educação? Tivemos como objetivo, trazer as reflexões acerca do modo como Williams e, sobretudo, seus conceitos ligados ao seu materialismo cultural estão sendo tratados em pesquisas em educação na área dos fundamentos da Educação. Analisamos, então, cinco trabalhos que foram selecionados de acordo com alguns critérios. A análise foi dividida em duas etapas: a primeira, na qual foi feito um breve resumo das obras selecionadas e a segunda etapa, na qual foram feitas, por meio de blocos conceituais, as análises de cada conceito, reportado a Williams, contido nas obras. Dentre os textos analisados, nos deparamos com trabalhos que somente citaram o autor, utilizando-se apenas de alguma definição que lhes ajudassem com determinado assunto; trabalhos que faziam uma apropriação bastante superficial e utilizam alguns elementos do autor, mas não se aprofundaram em seus pressupostos; e trabalhos que conseguiram se aprofundar mais nas obras do autor, utilizando-se de diversos de seus conceitos. Ao concluir esta dissertação, esperamos ter contribuído um pouco para o avanço nas contribuições que se referem a Raymond Williams e sua presença, ainda que tímida, na pesquisa em fundamentos da educação.

Palavras-chave: Cultura. Materialismo Cultural. Raymond Williams. Educação. Fundamentos da educação.

ABSTRACT

Raymond Williams is an author known for his work on culture, but not only for that. He is also known for being one of the founders of the so-called New English Left, for being one of the founders of the Cultural Studies discipline and for being one of the greatest critics of literary tradition of the twentieth century. His work, however, his work is still little studied in the area of education. So, taking this fact into account, we constructed this dissertation, opting for bibliographic research, which helped us answer our question: How does author Raymond Williams become present in researches in the area of Fundamentals of Education? We have aimed to bring the reflections about how Williams and, above all, his concepts related to his cultural materialism are being treated in research in education in the area of the fundamentals of Education. We then analyzed five papers that were selected according to some criteria. The analysis was divided into two stages: the first, in which a brief summary of the selected works was made and the second stage, in which the analyzes of each concept, reported to Williams, contained in the works. Among the texts analyzed, we come across works that only cite the author, using only some definition that would help them with a certain subject; Works that made a rather superficial appropriation and used some elements of the author, but did not deepen in their presuppositions; And works that have been able to delve deeper into the author's works, using several of his concepts. In concluding this text, we hope to have contributed a bit to the for advancement in contributions that relate to Raymond Williams and his presence, albeit timid, in the research on fundamentals of education.

Keywords: Culture. Cultural Materialism. Raymond Williams. Education. Fundamentals of education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Panorama referente às áreas do conhecimento no interior do campo educacional .	51
Quadro 2- Distribuição dos trabalhos quanto à área do conhecimento.....	53
Quadro 3- Distribuição dos trabalhos quanto à natureza da pesquisa	55
Quadro 4- Distribuição dos trabalhos quanto à instituição de origem e ano.....	55
Quadro 5- Distribuição dos trabalhos quanto ao número de citações a Raymond Williams....	57

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ENDIPE	– Encontro de Didática e Prática de Ensino
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
WEA	– Worker’s Educational Association
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CCCS	– Center for Contemporary Cultural Studies
ABRALIC	– Associação Brasileira de Literatura Comparada
USP	– Universidade de São Paulo
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
PUC	– PR Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Unicamp	– Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	DA CULTURA AO MATERIALISMO CULTURAL	21
2.1	Cultura	21
2.2	Estudos Culturais	28
2.3	Materialismo Cultural	36
3	PERCURSO METODOLÓGICO	48
4	ANÁLISE DOS DADOS	59
4.1	Breve resumo das obras analisadas	59
4.2	Conceitos	61
4.2.1	Cultura	61
4.2.2	Ideologia	64
4.2.3	Marxismo e heterodoxo	65
4.2.4	Hegemonia.....	67
4.2.5	Contra-hegemonia	70
4.2.6	Dominante	73
4.2.7	Educação.....	75
4.2.8	Tradição Seletiva	77
4.2.9	Método de análise dramática	77
4.2.10	Currículo.....	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	84

1 INTRODUÇÃO

Raymond Williams é conhecido por seus trabalhos sobre cultura, mas não só por isso. Ele também é conhecido por ser um dos fundadores da chamada Nova Esquerda Inglesa, por ser um dos fundadores da disciplina Estudos Culturais e, parafraseando Thompson, por ser um dos maiores críticos de tradição literária do século XX. Porém, sua obra ainda é pouco estudada na área da educação, fato que pode ser explicado por ele não ter se debruçado especificamente sobre a área.

Meu interesse por estudar Williams surgiu na graduação, quando, em meu Trabalho de Conclusão de Curso eu focalizava discussões sobre identidade e diferença e envolvia questões relativas à classe social, raça/etnia e gênero, categorias que são frequentemente associadas aos Estudos Culturais. Naquele momento, por meio de uma pesquisa de levantamento bibliográfico em que analisei os anais do ENDIPE¹, pude constatar a predominância dos autores considerados pós-estruturalistas². Dessa forma, é possível aproximar essa constatação da oposição que Johnson (2010) apresenta: para ele, os Estudos Culturais, em sua gênese, estiveram atrelados aos pressupostos que compreendiam a cultura como inserida nos modos de produção; hoje, há predomínio das abordagens que a compreendem como texto.

Por ocasião desse trabalho, ao discutir identidade e diferença, foi percebido o fato de que esses conceitos estavam ancorados naquilo que Johnson (2010) classifica de “a cultura como texto”³. Na verdade, os Estudos Culturais já estavam dominados pelas vertentes pós-estruturalistas sem que a sua característica germinal – a da “cultura como produção”⁴ – tenha causado impacto no Brasil. Com isso, o nosso interesse estava em entender o porquê esses conceitos – identidade e diferença – que não estiveram presentes na origem, pois não fazem parte do eixo de preocupação central do materialismo histórico-dialético, se faziam tão

¹ ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

² Embora reconheça a controvérsia em torno dessas classificações, optei por trazer os termos presentes nas obras que me serviram como base. Nessa direção, são chamados de pós-estruturalistas aqueles/as autores/as que se ancoram nos pressupostos das teorizações foucaultianas (VEIGA NETO, 2007). Ademais, é preciso lembrar que, para alguns estudiosos, essa tendência também pode ser chamada de pós-moderna. Em que pese a importância desse esclarecimento, informo que ele não será feito neste estudo, pois isso seria foco de outra investigação científica. Aqui, utilizarei os termos presentes nos textos estudados.

³ Segundo Johnson todo esse bloco de abordagem está “preocupado com os produtos culturais. Mais comumente, esses produtos são tratados como ‘textos’ (JOHNSON, 2010, p. 64-65).

⁴ O autor inclui sob este título “abordagens com tendências políticas bastante diferentes, desde os conhecimentos teóricos dos publicitários, das pessoas envolvidas em atividades de relações públicas para as grandes organizações e dos muitos teóricos pluralistas e liberais da comunicação pública até a maior parte das análises culturais na tradição marxista e em outras tradições críticas” (JOHNSON, 2010, p. 52).

presentes e a dimensão da cultura também como elemento que atua na esfera produção das desigualdades sociais teve pouco impacto no Brasil.

Assim, meu interesse surgiu do desejo por um aprofundamento maior no que se refere aos estudos sobre essas categorias, consideradas tão importantes aos trabalhos sobre cultura e, também, surgiu da tentativa de resgatar os estudos que deram origem a esse campo do conhecimento. Tal resgate não quer incorrer em uma postura nostálgica, mas tão simplesmente reconhecer que, dadas as configurações estruturais de nosso sistema, a dimensão das desigualdades sociais está longe de ser resolvida.

Meu orientador, que já realizava estudos sobre o autor, me fez ter contato com algumas obras de Williams. Aos poucos, fui descobrindo que ele é considerado o pai dos Estudos Culturais e que sua obra trouxe mudanças significativas, especialmente no olhar sobre a cultura e sobre as críticas direcionadas a ela.

Mesmo com pouco conhecimento sobre a obra do autor e, principalmente, por saber que ele é pouco estudado no campo da educação, conforme indicam as pesquisas de Araújo e Mota Neto (2012), decidi investir na ideia de uma pesquisa que envolvesse Raymond Williams. Mesmo reconhecendo que o autor não tenha se dedicado especificamente ao campo educacional, algumas de suas obras, como por exemplo, *“The Long Revolution”* (1961) trazem importantes reflexões sobre a educação na sociedade britânica e isso pode apresentar elementos para pensarmos a realidade brasileira. Ressaltamos⁵ que isso não pode ser entendido como transplante cultural, simplesmente importando suas ideias do contexto britânico para o nosso, mas deve ser visto como uma intenção de busca a uma correlação entre os elementos teóricos que Williams traz e nossa realidade concreta.

Portanto, este trabalho tem como questão “de que forma o autor Raymond Williams se faz presente em pesquisas na área de Fundamentos da Educação?”. Visando a responder a essa questão, temos como objetivo trazer as reflexões acerca do modo como Williams e, sobretudo, seus conceitos ligados ao seu materialismo cultural estão sendo tratados em pesquisas em educação ; visamos, também, a analisar se esses conceitos estão sendo utilizados tal qual foram formulados pelo autor ou se sofreram alguma adaptação ao contexto brasileiro.

É importante salientar ainda que dada a amplitude da obra do autor e reconhecendo que a educação também é uma área multifacetada e composta por inúmeras áreas de

⁵ A partir deste momento, passo a utilizar a conjugação verbal na primeira pessoa do plural. Tal opção decorre do entendimento de que este trabalho foi pensado e organizado por meio do processo de orientação. Ou seja, é o reconhecimento de que foram vários os diálogos e as discussões para que fosse possível concretizar a escrita.

conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a História, se faz necessário delimitar as investigações de suas contribuições para esta área, principalmente se considerarmos os limites de uma dissertação de mestrado, marcadamente no que se refere ao tempo e, sobretudo, a dificuldade de sistematizar tão vasta obra em um trabalho dessa natureza.

Foi, então, que optamos pela pesquisa bibliográfica, para a qual delimitamos trabalhos, entre teses e dissertações, encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual foi concebida e é mantida pelo IBICT⁶. Essa delimitação foi feita por meio de alguns parâmetros sobre os quais chegamos a um número limitado de pesquisas. Tal detalhamento será apresentado oportunamente no percurso metodológico empreendido pelo trabalho.

Para um entendimento maior da relação entre a vida e obra do autor aqui destacado, procuramos apresentar, a seguir, uma síntese de sua biografia. Vemos como indispensável esse recorte porque, em primeiro lugar, apesar de não termos como objetivo traçar um estudo sobre a biografia de Williams, cremos como de grande importância apresentar um autor que ainda é pouco conhecido no campo educacional. Em segundo lugar, porque tal relação, de acordo com o que o próprio Williams apresentada no livro *Recursos da Esperança* (2015), implica reconhecer que a cultura é algo ordinário e, ao compreendê-la como algo ordinário, o autor tentou estruturar seu materialismo cultural a partir de sua própria experiência.

Além disso, acreditamos na necessidade dessa exposição, uma vez que corroboramos Cevalco (2001), no momento em que ela destaca que a obra do autor se relaciona com sua vida pessoal por conta de sua ênfase na experiência ordinária e por considerá-la um dos significados da palavra cultura. Sendo assim, ela indica que a história de Williams é:

Uma história individual como tantas, que contém, como as boas histórias de romance, a alegoria de um movimento histórico mais amplo, que, no caso, possibilitou a ida de gente da classe do narrador [se referindo a Williams], de uma escolinha de vila para a mais tradicional universidade britânica (CEVASCO, 2001, p. 45).

E essa história iniciou-se em 1921, em Pandy, no País de Gales- Grã-Bretanha, quando Raymond Williams nasceu. Ele passou a infância nesse vilarejo que era composto por pequenas fazendas familiares e que fazia fronteira com a Inglaterra. Apesar da proximidade com a Inglaterra, esses conjuntos de fazendas em que Williams vivia eram bem diferentes do

⁶ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (bdtb.ibict.br).

padrão inglês, composto por proprietário, fazendeiro e trabalhador. Em Gales, existia pouca exploração de mão de obra.

Foi em meio a essa fronteira, geográfica e cultural que Williams cresceu. Seu pai advindo de uma família de agricultores começou a trabalhar na ferrovia aos 15 anos de idade. Por conta da expansão da indústria e das guerras, a maioria das famílias começou a migrar em busca de melhores condições, já que a economia das fazendas era bastante instável. Muitos, como seu avô, por exemplo, não eram donos da própria terra e tiveram que deixar as fazendas onde trabalhavam e para trabalhar nas minas de carvão ou como caixeiro (WILLIAMS, 2015).

A ferrovia em que seu pai trabalhava era vista como um dos melhores empregos da região. Os trabalhadores da ferrovia eram sindicalizados e altamente politizados; tinham uma visão mais ampla da sociedade, eles liam muito e apoiavam o Partido Trabalhista. O pai de Williams, inclusive, fundou uma seção do sindicato e um diretório desse partido. Já os fazendeiros não eram tão organizados quanto os sindicalistas e apoiavam o Partido Liberal.

Muito novo, Williams começou a frequentar a *Grammar School*⁷. Essa escola impunha uma educação inglesa, fazendo com que muitos estudantes galeses negassem sua própria identidade nacional. Na verdade, o País de Gales nunca foi considerado uma nação verdadeiramente; seu povo tinha uma forte existência cultural, mas não nacional.

Para Williams, não era nada anormal ser considerado brilhante, pois dentro da história de Gales, os intelectuais, em sua maioria, eram oriundos de famílias pobres. Nesse sentido, Williams confessa que não entendia, naquela época, a dimensão do distanciamento entre a *School* e o vilarejo, por que não via sentido nesse tipo de separação (WILLIAMS, 2011c).

Talvez por conta da história de Gales, Williams foi muito pressionado pelo pai a ser o melhor aluno, mas incomodava-se com isso, pois já não gostava da competitividade acadêmica da qual sentiria vergonha mais tarde.

Williams terminou rapidamente o seu curso e fez o exame para o *Higher School Certificate*⁸. Nesse período, o diretor, com o apoio do pai de Williams, o indicou para a Universidade de Cambridge, na qual foi admitido, em 1939, sem realizar nenhum tipo de exame. Williams só tomou conhecimento desse processo quando já havia sido aceito.

Williams vai dessa formação social para o confronto com o ápice da cultura oficial inglesa, assim como, é claro, o núcleo cultural do sistema de classes, ao ganhar uma bolsa de estudos que o leva a Cambridge. Mas deixa sempre

⁷ “Grammar Schools são instituições públicas de ensino secundário do Reino Unido que selecionam seus alunos entre os melhores estudantes do ensino primário” (WILLIAMS, 2013, p. 12).

⁸ “Certificado emitido para os alunos que concluíram o ensino médio” (WILLIAMS, 2013, p. 14).

muito claro que sua experiência preponderante foi ter nascido nesse lugar e nessa formação de classe (CEVASCO, 2001, p. 1).

Por isso que, apesar de ter sido o seu primeiro contato com a universidade, não se sentiu menosprezado ou oprimido. Em suas palavras: “não era uma nova espécie de animal que havia galgado uma posição única” (WILLIAMS, 2015, p. 6).

Porém, confessa que não estava preparado para a universidade, pois não conhecia nada a esse respeito. Para amenizar esse distanciamento, se inscreveu em diversas atividades que julgou interessante, como o *Rugby* e o clube Socialista. Este último serviu como um refúgio e também como um alicerce com o qual conseguiu praticar sua escrita, defender suas ideias e aprender mais: “Foi um lar fora de casa” (WILLIAMS, 2015, p. 24).

Como Williams sempre se destacava em tudo que participava, em Cambridge não foi diferente. Era sempre convidado a palestrar e logo foi chamado a filiar-se ao Partido Comunista. Nele permaneceu até 1941, quando foi para a guerra, época definida por ele como aterrorizante. Williams confessa ainda carregar culpa pelos momentos de covardia e pelos momentos de pura agressividade ao lembrar-se das experiências vividas em dias de luta.

Embora o Partido Trabalhista e o Partido Comunista fossem vistos como oposição, pelo fato de o primeiro ser considerado reformista e o segundo revolucionário, pelo contexto em que Williams vivia, ele não sentia essa diferença entre as perspectivas. Em suas próprias palavras: “eu não estava consciente de qualquer antagonismo trabalhista-comunista, como posições divergentes a serem escolhidas [...] para muitos socialistas, o comunismo era um braço do movimento trabalhista” (WILLIAMS, 2013, p. 18).

Muitos autores- como Araujo e Mota Neto (2012) e Rocha e Santos (2012)- classificam Williams como um teórico marxista, porém Williams afirma que “há uma espécie de rotulagem banalizada com a palavra ‘marxista’ que se tornou paulatinamente comum durante os anos 1960 e agora é tida como natural” (WILLIAMS, 2015, p. 97). Williams chegou a pesquisar sobre ele mesmo na Anatomia da Grã Bretanha e o viu descrito como: o professor marxista de Comunicações. Como ele não era professor, não lecionava comunicações, tinha uma dúvida em relação à profundidade do outro termo.

Sua dúvida era compreensível pela banalidade que certos termos eram conferidos às pessoas. Isso porque, antes desse tempo, mas da mesma forma banal, atribuíam também o termo “comunista” a qualquer um, sendo depois substituído por “marxista”. Sua preferência, porém, ao descrever alguma posição particular, seria de que alguém ainda devesse ser chamado de comunista ou socialista revolucionário ao invés de simplesmente marxista,

mesmo com todas as dificuldades que essa descrição possa causar. Williams afirma em vários dos seus textos que a transição de Marx ao marxismo é uma questão muito complexa e reducionista, pois diminui toda uma tradição ao nome da obra de um só pensador - inegavelmente o maior pensador da tradição socialista (WILLIAMS, 2011a; 2015).

Sendo assim, concentrar toda essa tradição, dentro da qual muitos homens participaram, em um só nome, é, para Williams, contraditório ao que ele pensa ser o verdadeiro espírito desse regime. Portanto, segundo o autor:

[...] se me pedissem afinal para definir a minha própria posição diria o seguinte. Acredito na necessária luta econômica da classe trabalhadora organizada. Acredito que seja a atividade mais criativa de nossa sociedade, como indiquei há alguns anos ao chamar as grandes instituições de classe trabalhadora de realizações culturais criativas, bem como de os primeiros instrumentos indispensáveis da luta política. Acredito que não seja necessário abandonar uma perspectiva parlamentar como uma questão de princípio, mas como uma questão prática [...] Acredito que o sistema de significados e valores que uma sociedade capitalista criou deva ser derrotado no geral e nos detalhes por tipos mais sustentados de trabalho intelectual e educacional (WILLIAMS, 2015, p. 112).

Enfim, Williams se posiciona dentro de um marxismo contemporâneo, desde que seu propósito se abranja a uma área mais ampla e consiga reaprender os significados da totalidade.

Apesar de sua posição, quando Williams retornou da guerra à Cambridge, encontrou uma universidade totalmente diferente, principalmente no que se referia à política. Ele resolveu, então, se distanciar das políticas estudantis e se dedicar aos estudos, sobretudo à política cultural (WILLIAMS, 2013).

Quando terminou a graduação, em 1946, não se sentiu motivado a escrever uma tese. Principalmente por motivos econômicos, optou por lecionar para Jovens e Adultos no *Worker's Educational Association* (WEA), um projeto de instrução universitária para adultos. Juntamente com isso, estava determinado a realizar outros projetos, como escrever um roteiro de um filme e montar um periódico com dois amigos.

Um de seus projetos foi concretizado em 1947, quando foi lançado o periódico *Politics and Letters*. Tal periódico de cunho político-literário tinha a intenção de intervir na vida cultural e política da sociedade. Esse seria o início de sua carreira profissional.

Seu primeiro livro publicado em 1958, *Culture and Society: 1780-1950*, foi o prelúdio para sua ascensão. Sua intenção foi de “ir contra a apropriação de uma longa linhagem de

pensamento sobre cultura feita a partir de posições, naquele momento, indubitavelmente reacionárias” (WILLIAMS, 2013, p. 88).

Nesse mesmo ano foi publicado seu ensaio mais importante: *Culture is ordinary* (1958), recentemente traduzido no Brasil como “A cultura é algo comum” (2015)⁹.

Sobre essa obra, Cevalco destaca que

O ensaio apresenta três movimentos básicos, os mesmos que definem grande parte da sua obra: uma reformulação teórica; a correspondente reavaliação da tradição que esta reformulação obriga; e a constituição de um novo campo, uma ação decorrente dessa reavaliação (2001, p. 43).

Após se tornar membro da *New Left* Inglesa, atuou junto à *New Left Review* (revista da Nova Esquerda), sempre com uma perspectiva de mudança em relação à concepção sobre cultura.

Cevalco (2001, p. 120) classifica a obra de Williams em três grupos: o primeiro grupo, contendo as obras mais “engajadas”, como *The Long Revolution* e *Towards 2000*, entre outras; o segundo grupo, que trata da crítica à literatura, entre as quais se destacam a obra de “juventude” *Reading and Criticism, Drama from Ibsen to Brecht, Modern Tragedy, The English Novel from Dickens to Lawrence, The Country and the City*; e o terceiro grupo, o da teoria, cujas obras mais importantes são: *Keywords, Marxism and Literature, The Sociology of Culture* e por alguns dos ensaios em *Problems in Materialism and Culture*.¹⁰

Seus livros alcançaram um grande sucesso, por conta disso, Williams foi convidado a retornar a Cambridge em 1961, para atuar como professor de Dramaturgia (1974–1983). Foi também professor visitante de Ciências Políticas na *Stanford University*, em 1973. Em 1983, ele se aposentou, porém continuou escrevendo, passando seus últimos anos em *Saffron Walden*, onde se dedicou a suas obras ficcionais.

Suas experiências pessoais e suas raízes contribuíram demasiadamente para sua visão diferenciada em relação à sociedade, em relação ao pensamento marxista predominante à

⁹ Texto traduzido por Nair Fonseca e João Alexandre Peschanski.

¹⁰ Muitas de suas obras já foram traduzidas para o português: *O Povo das Montanhas Negras* (1991); *Tragédia Moderna* (2002); *Palavras-Chave: Um Vocabulário de Cultura e Sociedade* (2007); *Drama em Cena* (2010); *Cultura e Materialismo* (2011); *Cultura e Sociedade: de Coleridge a Orwell* (2011); *O Campo e a Cidade: na História e na Literatura* (2011); *Política do Modernismo: Contra os Novos Conformistas* (2011); *Cultura* (2012); *A Política e as Letras* (2013); *A Produção Social da Escrita* (2014); *Recursos da Esperança* (2015); *Televisão: Tecnologia e Forma Cultural* (2016).

época e em relação ao modo como eram feitas as críticas relacionadas à cultura. Isso se refletiu em toda sua obra.

Como bem ressalta Cevalco (2001, p. 121):

O que se tem na obra de Williams é consequência de uma posição teórica: se a cultura é uma produção central e organiza os significados e valores de uma determinada sociedade, ela atua nas diferentes esferas, e olhar, por exemplo, a política do ponto de vista da linguagem em que é veiculada é forma potente de se conhecer o que determinada formação articula ou oculta.

As obras de Williams foram fundamentais para a expansão e o entendimento dos Estudos Culturais. Em *Culture and Society* (1958), ele abordou de maneira diferenciada a história literária. Nessa obra, Williams conseguiu fazer uma conexão entre a análise literária e a investigação social.

Suas obras, então, influenciaram diversas áreas de conhecimento. Sua luta contra o poder hegemônico e a favor da democracia nos traz um debate reflexivo muito importante para a compreensão das relações sociais em geral e educacionais em particular; especialmente, acerca dos questionamentos sobre quem decide o que é relevante culturalmente, quem atribui esse valor cultural a certos elementos e quem decide quem “tem” o controle da produção cultural.

Como vemos, Williams é autor de um vasto acervo e é reconhecido por suas obras complexas pautadas, também, em suas experiências particulares. Nessas obras, Williams propõe o conceito de materialismo cultural. Seu projeto intelectual que provocou grandes modificações no campo teórico da cultura, “mas não se trata de uma modificação vitoriosa, que se tornou hegemônica e, portanto de fácil explicitação na sintaxe acadêmica corrente” (CEVASCO, 2001, p. 116). Se trata de um projeto complexo em que Williams conseguiu formular uma teoria da cultura como um processo produtivo (material e social) e das práticas específicas, as “artes”.

A este respeito, é possível apontar, de acordo com Taborda de Oliveira, que Williams “Defendeu insistentemente a ideia de um socialismo democrático, portanto, de uma cultura comum, não autoritária e aberta à experiência, em franca oposição às formas cada vez mais refinadas e sutis de dominação desenvolvidas pelo capitalismo tardio” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 259).

Sendo Williams um autor que defendeu uma cultura comum e conseguiu tamanho alcance de suas obras, Cevalco (2001), ao escrever sobre alguns aspectos de sua vida pessoal,

afirma que não tem a intenção de reparar um esquecimento em relação a ele, já que existem diversas obras de sua autoria, inclusive traduzidas ao português. Para ela, o que falta é um engajamento ao aporte de suas obras.

Outros dados, como as pesquisas de Araujo e Mota Neto (2012) comprovam que a obra de Williams é pouco ou superficialmente explorada. Até a data da publicação das pesquisas dos autores, não havia nenhum grupo de pesquisa do CNPq pautado e/ou fundado na obra de Raymond Williams; no banco de teses da Capes aparecem pouquíssimos trabalhos que relacionam a teoria de Williams às pesquisas na área educacional, sendo apenas oito produções: quatro dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado; o portal de periódicos da Capes, registra apenas 19 artigos relacionando o autor à educação, sendo, nesses textos, apenas citado sem um aprofundamento necessário.

É, principalmente, por conta desses resultados apontados pelas pesquisas realizadas por Araujo e Mota Neto (2012) e Cevasco (2001) - as quais indicam que o autor não obtém nas pesquisas em educação um engajamento e um aprofundamento necessários, é que se torna relevante ampliar os estudos que se ancoram ao pensamento de Williams.

Para examinarmos como Williams está sendo tratado nas pesquisas na área educacional, dividimos este trabalho em três capítulos.

No primeiro deles, intitulado: Da cultura ao Materialismo cultural, abordaremos o processo pelo qual Raymond Williams chegou ao seu Materialismo Cultural, passando pelo conceito de cultura, pelo surgimento dos Estudos Culturais e finalmente pelo Materialismo Cultural.

No segundo capítulo mostraremos o nosso Percurso Metodológico, apresentando os caminhos que nos fizeram chegar até aqui.

No terceiro capítulo apresentaremos a Análise dos dados. A qual será dividida em duas etapas: na primeira faremos um breve resumo das obras que serão analisadas e na segunda etapa, faremos a análise dos trabalhos por meio de blocos conceituais, dentro dos quais analisaremos cada conceito, reportado a Williams, contido nas obras.

2 DA CULTURA AO MATERIALISMO CULTURAL

Neste capítulo abordaremos de forma sucinta o desenvolvimento histórico dos significados e sentidos empregados à palavra cultura e da concepção que Williams defende: a cultura como algo comum. Veremos, também, que, a partir dessa concepção, Williams vê a necessidade de lutar a favor da democratização da cultura e para alcançar esse objetivo ajuda a fundar os Estudos Culturais. Explicaremos, seguidamente, como o autor chegou à sua abordagem material da cultura: o materialismo cultural.

2.1 Cultura

Para Williams, a palavra cultura é uma das mais complexas e mais complicadas de se explicar, por conta do desenvolvimento histórico e dos seus diferentes significados e sentidos já empregados em diversas línguas, que variam, por exemplo, entre o sentido de cultura como modo de vida de um povo ou a cultura como prática das atividades intelectuais, especialmente artísticas (WILLIAMS, 2003).

Assim, o autor justifica sua sistematização em torno da palavra “cultura”:

A cultura é uma das duas ou três palavras mais complicadas na língua inglesa. Em parte, isso se deve ao seu complicado desenvolvimento histórico em várias línguas europeias, mas, principalmente, porque hoje veio a ser usado para conceitos importantes em várias disciplinas intelectuais diferentes e vários sistemas de pensamento distintos e incompatíveis (WILLIAMS, 2003, p. 87, tradução nossa).

Nesse sentido, em seu livro *Palavras-chave* (2003), Williams apresenta o desenvolvimento etimológico e também semântico dessa palavra, procurando mostrar o quanto as mudanças históricas fizeram com que ela agregasse ainda mais acepções.

Segundo o autor, a palavra “cultura” vem do latim e a última palavra rastreada da qual deriva seu significado raiz é *colere*. Esta, por sua vez, teria vários significados, como: habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração. Muitos desses significados se transformaram: habitar, por exemplo, se desenvolveu através do latim *colonus* até se transformar em colônia; honrar com veneração evoluiu através do latim *cultus* até culto.

Até o século XVI, cultura adotou o significado principal de cultivo ou atenção. Em todos os primeiros usos da palavra, cultura era um substantivo de processo relacionado à atenção direcionada a algo, como aos animais ou à agricultura.

A palavra *coulter*, que significava reja de arado, veio do latim *culter*, nesse momento havia diversas ortografias no inglês antigo para se referir a ela: *cuter*, *colter*, *coulter* e ainda no início do século XVII, *culture*.

Como metáfora, a atenção do crescimento natural se estendeu a um processo de desenvolvimento humano. Juntas, essas duas acepções (esta e a original da agricultura) se tornaram as principais até o final do século XVIII e início do século XIX. Na Inglaterra, no início do século XVIII, esse processo adquiriu associações de classe, no sentido de um grupo “cultivado”, embora fosse utilizado o próprio cultivado e cultivo para fazer essa denominação.

Dessa forma, em inglês, cultura já evoluía para um dos seus sentidos modernos antes mesmo que se produzissem os efeitos decisivos de um novo movimento intelectual e social. Mas, para Williams (2003), é importante, para seguir o desenvolvimento desses movimentos que aconteceram entre o final do século XVIII e início do século XIX, observar também o desenvolvimento em outras línguas.

As formas francesas advindas do latim foram *couture*, no francês antigo, e mais adiante *culture*, ambas estavam sempre acompanhadas por uma forma gramatical que indicava o assunto que se cultivava, da mesma forma que no inglês.

A utilização da palavra cultura como substantivo independente nessa língua apareceu em meados do século XVIII, um pouco mais tarde que esse mesmo uso em inglês. O substantivo independente “civilização” também surgiu nessa mesma época. Desde então sua relação com cultura tem sido bastante complicada.

Nesse momento, se produziu um importante desenvolvimento em alemão. Cultura foi tomada do francês e sua ortografia era *culter*, no final do século XVIII, e partir do século XIX *kulter*. Porém seu principal uso vinha como sinônimo de civilização: Tanto no sentido abstrato de um processo geral de conversão a “civilizado” ou “cultivado”, quanto no sentido da supremacia alemã.

A partir desse ponto, era necessária uma inovação para diferenciar as culturas específicas e as variáveis das diferentes nações e períodos e, também, das culturas específicas e variáveis dos grupos sociais e econômicos dentro de uma mesma nação. Começou-se, então, a falar de “culturas”, no plural.

Durante o romantismo, a palavra desenvolveu amplamente esse sentido, em oposição à “civilização”. Dessa forma, foi utilizada num primeiro momento para ressaltar as culturas nacionais e tradicionais, incluindo um novo conceito de cultura popular. Mais tarde, durante os processos radicais das mudanças sociais da Revolução Industrial, ela passou do

treinamento para as faculdades mentais ou de um processo do desenvolvimento humano para uma conotação imperialista, no sentido de civilizar aos outros.

Assim,

Tanto do ponto de vista conservador quanto do progressista, ‘cultura’ é usado para aferir a qualidade de vida de um tempo, ou até mesmo para ser levada a outros povos, como o bônus de uma invasão, seguida de uma ocupação onde os valores da ‘cultura’ dos vencedores são ‘ensinados’ aos invadidos (CEVASCO, 2001, p. 45).

Com este sentido, o termo foi usado para distinguir desenvolvimento “humano” e desenvolvimento “material”.

Podemos perceber a complexidade do termo até chegar aos significados modernos da palavra. Segundo Williams (2003), é fácil distinguir o sentido primeiro da palavra cultura, o qual dependia de uma continuidade literal de um processo físico, mas quando superamos essa referência, temos que reconhecer três categorias:

- a) Primeira categoria: o substantivo independente e abstrato que designa um processo geral de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético, a partir do século XVIII;
- b) Segunda categoria: o substantivo independente, já utilizado de maneira geral e específica, que indica um modo de vida determinado de um povo, um período, um grupo ou a humanidade em geral;
- c) Terceira categoria: o substantivo independente e abstrato que descreve as obras e pratica a atividade intelectual e especialmente artística.

Este último sentido é o mais difundido porque, quando falamos em “cultura”, nos remetemos à música, à literatura, à pintura e escultura, ao teatro e à cinematografia. Há de se perceber que o sentido da 3ª categoria tem origem no sentido da 1ª categoria: a ideia de um processo geral de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético transferiu-se às obras e práticas que o representavam.

Em inglês as categorias 1 e 2 estão bastante próximas e, por vezes, são indiscerníveis. A evolução do sentido da 3ª categoria nesse idioma se produziu no final do século XIX e princípio do século XX.

Podemos perceber que a concepção desse termo e de tantos outros vem de uma história ativa de disputas, inclusive ideológicas. Vemos que o termo teve sentidos diferentes em épocas diferentes, em línguas diferentes, mas vemos que alguns dos seus sentidos

continuam os mesmos até hoje e outros se expandiram, se complementaram e até se opuseram, dependendo da época (WILLIAMS, 2003).

É dessa maneira que a palavra cultura foi se desenvolvendo ao longo dos séculos, e esse desenvolvimento revela as mudanças ocorridas não só nas sociedades, mas as mudanças ocorridas em nossas vidas. Nesse sentido, Williams observa que:

A história da ideia de cultura é um registro de nossas reações, em pensamento e em sentimento, às mudanças nas condições de nossa vida em comum [...] A história da ideia de cultura é um registro de nossos significados e nossas definições, mas essas, por sua vez, só podem ser compreendidas no contexto de nossas ações (WILLIAMS, 2011a, p. 321).

Por isso que, para Williams, é importante entender o desenvolvimento desse termo tão complexo¹¹.

É preciso esclarecer seu uso conceitual, mas, ao mesmo tempo, Williams alega que é desnecessário buscar um sentido fixo, pois “o complexo de sentidos indica uma argumentação complexa sobre as relações entre o desenvolvimento humano geral e um modo determinado de vida, e entre ambos e as obras e práticas da arte e da inteligência” (WILLIAMS, 2003, p. 92, tradução nossa).

Assim sendo, cultura é empregada por alguns autores em um ou em outro sentido, mas Williams insiste na conjunção desses sentidos e defende que a cultura é algo comum (WILLIAMS, 2003). Ele coloca a cultura como parte do nosso cotidiano, como um processo ordinário das nossas práticas, considerando como cultural do mais simples gesto às mais sofisticadas formas de produção. Para Cevasco, “Definir cultura é pronunciar-se sobre o significado de um modo de vida” (CEVASCO, 2003, p. 23).

De acordo com Cevasco,

[...] a definição mais prosaica, de cultura como um modo de vida, e a mais elevada, de cultura como os produtos artísticos, não representam alternativas excludentes: o valor de uma obra de arte individual reside na integração particular da experiência que sua forma plasma. Essa integração é uma seleção e uma resposta ao modo de vida coletivo sem o qual a arte não pode ser compreendida e nem mesmo chegar a existir, uma vez que seu material e seu significado vêm deste coletivo (CEVASCO, 2001, p. 48).

¹¹ Williams está se opondo ao idealismo inglês e ao marxismo ortodoxo.

Dessa forma, para Williams, a cultura é ordinária, é de todos, é de toda a sociedade e é para toda a sociedade. É na concretude da experiência, de toda e qualquer experiência que a cultura acontece. Nesse sentido,

A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado e, no entanto, ela se constrói e se reconstrói em cada modo de pensar individual (WILLIAMS, 2015, p. 5).

Colocando a cultura como ordinária e como parte de um processo de formação constante, construído por meio da experiência em comum, Williams quebra a ideia de uma cultura elitista em contraposição a uma cultura de massas.

Se há quem diga que as massas são, hoje, uma ameaça à alta cultura, Williams questiona o próprio termo massas: quem são as massas? De acordo com ele, não existem massas, o que existem são maneiras de ver os outros como massas.

Na verdade, as massas são sempre os outros, aqueles que nós não conhecemos e é importante refletir sobre isso porque nós somos as massas também para outras pessoas (WILLIAMS, 2011a, 2015).

O termo cultura de massas vem da expansão da comunicação e foi denominado de comunicação de massas. Tal comunicação de massas produz, na sua grande maioria, coisas medíocres e ruins, que são atribuídas à cultura popular. Acontece que essas produções não são e nunca foram produzidas pelo povo (suposta massa). Elas são, na verdade, produzidas por uma minoria que detém esses meios de comunicação, para obter controle e lucro sobre as chamadas massas.

Para Williams, massas não é sinônimo de turba¹². Para ele, o povo não é uma massa de ignorantes que aceita tudo o que chega até eles. É fato que a existência desses meios de comunicação de massas molda e direciona a opinião das pessoas (WILLIAMS, 2011a). Mas é encontrada, na experiência cotidiana do povo, tanta sensibilidade, tanto senso crítico, tanta inteligência como em qualquer outro lugar. É por isso que a hegemonia nunca pode ser compreendida como algo capaz de abarcar a totalidade dos processos, pois, a esses processos não pode ser admitido apenas uma interpretação, uma vez que “suas próprias estruturas internas são altamente complexas, e têm de ser renovadas, recriadas e defendidas

¹² Termo que caracteriza ingenuidade, volubilidade, preconceito de rebanho, vulgaridade de gosto e de hábitos (WILLIAMS, 2011).

continuamente; e que do mesmo modo elas podem ser continuamente desafiadas e em certos aspectos modificadas” (WILLIAMS, 2005, p. 216).

Dessa forma reitero que, para Williams:

[...] a criação de significados e valores é comum a todos, e suas realizações são parte de uma herança comum a todos. Em oposição à ideia de uma minoria que decide o que é cultura e depois difunde entre as massas, Williams propõe a comunidade de cultura em que a questão central é facilitar o acesso de todos ao conhecimento e aos meios de produção cultural. A ideia de uma cultura comum é apresentada como uma crítica e uma alternativa à cultura dividida e fragmentada que vivemos (CEVASCO, 2003, p. 23).

Sendo assim, o autor se opõe aos modos como a palavra cultura é usada em seu sentido hostil, isto é, de como ela tem sido usada para alegar conhecimentos superiores. O autor afirma que não se pode ter uma cultura em comum enquanto apenas uma minoria ditar as regras do que é cultura. Williams acredita que não existe um pequeno número de pessoas iluminadas e criativas que detém todo esse conhecimento, nem que essas poucas pessoas têm a obrigação de resguardá-lo e não deixá-lo morrer, como uma espécie de guardiões da cultura.

É importante ressaltar que o autor não descarta tudo aquilo que já foi criado individualmente, pelo contrário, ele valoriza e quer que toda essa produção, que ele afirma ser uma herança da humanidade, esteja ao alcance de todos.

Como expõe Cevasco:

Longe de desprezar o que comumente se designa como as grandes obras da Cultura, é preciso se apropriar dessa herança comum retida nas mãos de poucos, por meio da abertura do acesso aos meios de produção cultural (CEVASCO, 2003, p. 23).

Por esse motivo, Williams rejeita o termo cultura burguesa proposto pelo marxismo ortodoxo. Ele defende que “o conjunto de obras intelectuais e imaginativas que cada geração recebe como sendo sua cultura tradicional é sempre, e necessariamente, algo mais que o produto de uma única classe” (WILLIAMS, 2011a, p. 344). Acrescenta que

[...] a burguesia nos legou muito, inclusive um sistema moral restrito, porém real [...]. O tempo livre conquistado pela burguesia nos legou muitas coisas de valor cultural. Mas isso não equivale a dizer que cultura contemporânea é cultura burguesa, um erro que todos, de conservadores a marxistas, costumam cometer (WILLIAMS, 2015, p. 11).

Williams faz uma crítica, também, às pessoas cultas e benevolentes, aos difusores dessa cultura “verdadeira”, aos que acreditam que ela irá salvar as massas da ignorância. Para o autor, essa, também, é uma atitude arrogante, pois parte do pressuposto de que as respostas já foram encontradas e que precisam, somente, ser aplicadas e difundidas.

Nesse sentido, ele adverte que uma transmissão é sempre uma oferenda, não é uma tentativa de dominação. A recepção vai depender de uma comunidade de experiência eficaz e a qualidade depende do reconhecimento da igualdade prática (WILLIAMS, 2011a).

Ele acrescenta que “[...] as desigualdades de muitos tipos que ainda dividem nossa comunidade fazem com que a comunicação eficiente seja difícil ou impossível. Falta-nos uma experiência genuinamente comum [...] Precisamos de uma cultura comum” (WILLIAMS, 2011a, p. 341).

De acordo com ele, só existirá aprendizado por meio da experiência. Isso será um processo demorado e desigual. Williams observa ainda, que uma cultura em comum não é, de nenhuma maneira, uma cultura igual. Ele indica que a única igualdade que importa é a igualdade de ser. As diversas desigualdades no que se refere ao homem são inevitáveis e até bem vindas¹³. Em contrapartida, a desigualdade que nega a igualdade de ser é péssima, pois rejeita, degrada, e desqualifica ao graduar os outros seres humanos. Portanto a “igualdade de ser é sempre necessária ou a experiência comum não será valorizada [...] uma desigualdade desejada que irá, na prática, negar a igualdade essencial de ser, não é compatível com uma cultura comum” (WILLIAMS, 2011a, p. 342).

Como Williams defendia a ideia de uma cultura comum, ele acreditava que para se chegar a essa cultura comum seria necessário uma mudança na dinâmica social, na qual a cultura pudesse ser parte desse processo. Dessa forma, Cevasco enfatiza que nesse momento

[...] ficou claro para Raymond Williams a necessidade de tomar uma posição sobre a cultura e de intervir no debate para demonstrar as conexões entre as diversas esferas e salvaguardar o conceito para um uso mais democrático que contribuísse para a mudança social. O ponto de vista da inter-relação entre fenômenos culturais e socioeconômicos e o ímpeto da luta pela transformação do mundo são o impulso inicial de seu projeto intelectual (CEVASCO, 2003, p. 12).

¹³ Uma desigualdade bem vinda é aquela na qual exista uma desigualdade em uma faculdade específica ou aquela que considera desenvolvimentos desiguais de habilidade, conhecimento e esforço quando não se nega a igualdade essencial. Williams explica essa desigualdade a partir do exemplo de um físico aprendiz que se sentirá feliz ao aprender algo com um físico melhor, porém esse físico mais experiente não irá se achar um homem melhor que qualquer outro profissional, nem melhor que uma criança, ou que uma idosa (WILLIAMS, 2011a).

É dessa forma que essa extensão deliberada de significados em torno do termo cultura e a interconexão desses sentidos é denominada constantemente de Estudos Culturais, definido como um segmento da sociologia geral (WILLIAMS, 1981).

Sobre os Estudos Culturais, seu aparecimento e seu desenvolvimento é que trataremos no próximo tópico.

2.2 Estudos culturais

Os Estudos Culturais, mesmo sendo um segmento da sociologia geral, aparecem de um modo diferenciado no que se refere à entrada em questões sociológicas. Embora concentrem seus interesses em todos os sistemas significantes, estão preocupados com a produção e com as práticas culturais manifestas.

Sua abordagem procura novos tipos de análises - social e institucional - e formações especificamente culturais. A investigação das relações existentes entre elas é, por uma parte, foco nos meios materiais de produção cultural, e de outra, as formas culturais propriamente ditas (WILLIAMS, 1981).

Os Estudos Culturais, nesse sentido, chegam para transformar a maneira de se enxergar o mundo e mudar os processos pelos quais ele é analisado. De acordo com Cevasco (2003), estabelecer relações entre arte e sociedade já vem sendo uma tentativa recorrente, “tanto estudar uma obra e depois estabelecer uma relação com a sociedade onde se insere, quanto estudar uma sociedade e ilustrar suas características por meio de obras de arte desse grupo social são procedimentos convencionais” (CEVASCO, 2003, p. 64). Porém

A posição teórica dos estudos culturais se distingue por pensar as características da arte e da sociedade em conjunto, não como aspectos que devem ser relacionados, mas como processos que têm diferentes maneiras de se materializar, na sociedade e na arte (CEVASCO, 2003, p. 64).

Assim, a criação dessa nova disciplina se deu a partir do entendimento de que as demais disciplinas existentes já não comportavam os seus questionamentos, já que para seus fundadores, as questões artísticas, políticas, econômicas, de comunicação etc., apesar de complexas, não poderiam ser tratadas separadamente, pois demandavam um grande valor humano.

De acordo com Cevasco (2003, p. 66), “uma das tarefas teóricas dos estudos culturais no momento de sua formação é justamente juntar sua teorização à de outros pensadores

influentes do marxismo cultural e refinar os modos de pensar a determinação da cultura pela base econômica”. Esse projeto se deu por conta do ponto de vista da inter-relação entre fenômenos culturais e o impulso da luta pela transformação da sociedade (CEVASCO, 2003).

A origem dos estudos culturais perpassa pelas concepções acerca da cultura existente no cenário britânico. Para entender essas origens é importante compreender que, no final dos anos 1950, existiam duas concepções dominantes sobre cultura, das quais os estudos culturais suscitaram suas percepções fundantes. A primeira, chamada de cultura de minorias difundida por Leavis¹⁴, na qual um pequeno número de pessoas iluminadas seria responsável por transmitir essa cultura e só ela seria a responsável pela mudança da ordem vigente, num movimento totalmente desconectado da dinâmica social. Nessa perspectiva, “fica difícil intervir na sociedade a partir de uma concepção de cultura como separada da organização social, em campo apartado de onde efetivamente se desenrola a vida social” (CEVASCO, 2003, p. 48). A segunda, difundida por Eliot¹⁵, na qual a vida urbana de uma sociedade industrial e a democratização da cultura iriam destruir a ideia de cultura.

Para Williams, esse contexto histórico dava as condições necessárias para repensar a cultura e apresentar uma concepção que conseguisse abarcar toda a complexidade de uma sociedade em transformação. Dessa forma, Williams aponta dois passos para se chegar a tal concepção. O primeiro capaz de deslocar as duas concepções dominantes acima descritas e o segundo capaz de “estruturar um outro modo de ver que seja capaz de captar os novos tipos de experiências determinadas pela organização social e atribuir a possibilidade de intervir nessa reorganização no sentido de democratizá-la” (CEVASCO, 2003, p. 49).

Williams se posicionava diferentemente das duas concepções dominantes, mas concordava em alguns pontos: tanto para Eliot quanto para Williams, a cultura era entendida como um modo de vida, porém, para Eliot, era necessária uma hierarquia em relação à cultura, de maneira que pudesse estabelecer uma diferenciação entre as pessoas e os “tipos” de cultura. Já para Williams, era necessário acabar com as divisões sociais. Leavis e Williams sentiam um grande respeito pela tradição cultural, mas ao contrário de Leavis, Williams não tinha a pretensão de resguardá-la a uma minoria, mas via a necessidade de democratizá-la, mesmo que isso significasse a alteração dessa tradição.

¹⁴ Frank Raymond Leavis nasceu em 14 de julho de 1895 e faleceu em 14 abril de 1978. Foi editor de uma revista fundamental *Scrutiny* (1932-53), que funcionou como referência teórica para certas formas de abordagens dos textos literários.

¹⁵ Thomas Stearns Eliot nasceu em 26 de setembro de 1888 e faleceu em 4 de janeiro de 1965. Foi um poeta modernista, dramaturgo e crítico literário inglês. Recebeu o Prêmio Nobel de Literatura de 1948.

Essa posição teórica de Williams a respeito da cultura, chamada de cultura comum, foi o que impulsionou o nascimento dos estudos culturais, dentro do qual a cultura era vista como um campo de luta relevante. Nesse sentido, os estudos culturais tinham como propósito “articular uma posição teórica ainda não existente, apoiada em uma visão histórica e com vistas a uma intervenção política específica no presente” (CEVASCO, 2003, p. 49).

Sobre essa concepção da cultura como algo comum, os intelectuais de esquerda, sobretudo do Partido Trabalhista, a enxergavam de maneira positiva, pois era unânime a vontade de estender cultura a todas as classes. Mas para alguns, esse movimento teria de ser apenas difusionista; contudo Williams adverte: quem tem o poder de atribuir esse valor cultural?

Nessa perspectiva, a cultura é algo comum, ordinário – assim, como tentamos explicitar na sessão anterior (WILLIAMS, 2015) - e, portanto, devemos sempre questionar as intenções de quem acredita na ideia de difundir algo que já está dado afim de que só essas mesmas ideias prevaleçam. Nas palavras de Cevasco (2003), “Se cultura é tudo o que constitui a maneira de viver de uma sociedade específica, devem-se valorizar, além das grandes obras que codificam esse modo de vida, as modificações históricas desse mesmo modo de vida” (CEVASCO, 2003, p. 51).

Para se chegar à percepção de uma cultura comum, Williams indica dois passos essenciais. São eles:

- a) É preciso entender que a defesa de uma cultura comum não exclui o apreço às artes;
- b) É preciso anular qualquer ilusão idealista, portanto é necessário entender que a cultura comum não existe ainda. É importante compreender, todavia, que não será possível chegar à completude de uma cultura comum por meio do difusionismo. É imprescindível que se dê condições apropriadas para que todos sejam produtores de cultura.

Entendidos esses passos, poderemos perceber que os estudos culturais “são a codificação disciplinar dessas percepções. Trata-se de uma forma de oposição às práticas e disciplinas vigentes” (CEVASCO, 2003, p. 56).

Existe uma grande dificuldade de se entender os Estudos Culturais por ser um campo novo e em desenvolvimento. A maior dificuldade está no sentido de se chegar a uma única definição deste campo, motivo que o torna bastante complexo.

Nem sua origem escapa a toda essa dificuldade. Entre as versões mais difundidas e aceitas da origem dos Estudos Culturais está a versão de que os “pais fundadores” dos

Estudos Culturais sejam Raymond Williams, Edward P. Thompson e Richard Hoggart. Williams foi, com toda certeza, uma figura importantíssima para a formação dos Estudos Culturais, juntamente com os demais pensadores, mas o próprio Williams questiona a origem desse campo. Sua defesa é que os Estudos Culturais tenham nascido diante de um impulso da democratização do ensino e graças ao engajamento em projetos de Educação para Adultos. Nas palavras de Williams:

Estamos começando a ver artigos de enciclopédia que datam o aparecimento dos estudos culturais a partir deste ou daquele livro de finais dos anos 1950. Não acreditem em uma só palavra. A mudança de perspectiva no ensino das artes e da literatura e sua relação com a história e a sociedade contemporânea começou na Educação para Adultos, não começou em nenhum outro lugar (WILLIAMS *apud* CEVASCO, 2003, p. 61).

Foi assim, para o autor, que, despreziosamente e longe das disciplinas e das universidades consagradas, surgiram os Estudos Culturais, com o intuito de democratizar a educação, sobretudo aos que haviam se privado dessa oportunidade (CEVASCO, 2003).

Essa mudança de perspectiva da qual fala Williams foi um movimento construído nas aulas da WEA. Essas aulas procuravam

[...] construir uma nova consciência social e uma nova civilização que incluísse a classe trabalhadora como um todo. Parte importante dessa iniciativa era pensar que uma nova sociedade só podia ser criada de baixo para cima, e a educação era a ocasião de troca entre intelectuais e trabalhadores, cada um educando o outro, na medida em que os professores tinham de se esforçar para explicar suas disciplinas em termos que fossem entendidos por pessoas comuns e pudessem ser utilizados em movimentos reais (CEVASCO, 2003, p. 62).

Num cenário de crises econômicas e numa época de reversões ideológicas e diminuição das atividades de resistência, esse campo de luta foi perdendo sua força. A própria WEA perdeu seu significado político. Seus fundadores se tornaram professores de renomadas universidades. Um de seus fundadores, Richard Hoggart foi para a universidade de Birmingham e criou o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CCCS- em inglês *Center for Contemporary Cultural Studies*).

A partir da fundação do centro, essa disciplina foi instituída em várias universidades. Mas “as marcas de sua origem convivem de forma incômoda com os padrões rígidos da institucionalização universitária” (CEVASCO, 2003, p. 72).

Para Escosteguy (2010), fundamentada em Stuart Hall, a origem dos Estudos Culturais se deu a partir da criação do CCCS:

O campo dos estudos culturais surge, de forma organizada, através do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra. Inspirado na sua pesquisa, *The Uses of Literacy* (1957), Richard Hoggart funda em 1964 o Centro. Este surge ligado ao *English Department* da Universidade de Birmingham, constituindo-se num centro de pesquisa de pós-graduação desta mesma instituição. As relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais, vão compor o eixo principal de observação do CCCS (ESCOSTEGUY, 2010, p. 36).

Para a autora, essa versão da origem dos estudos culturais é predominantemente a mais difundida, contudo, ela ressalta que:

[...] os estudos culturais britânicos se constituem na tensão entre demandas teóricas e políticas. Embora sustentem um marco teórico específico (não obstante, heterogêneo), amparado principalmente no marxismo, a história deste campo de estudos está entrelaçada com a trajetória da *New Left*, de alguns movimentos sociais (*Worker's Educational Association*, *Campaign for Nuclear Disarmament*, etc.) e de publicações – entre elas, a *New Left Review* – que surgiram em torno de respostas políticas à esquerda. Ressalta-se seu forte laço com o movimento de educação de adultos (ESCOSTEGUY, 2010, p. 36).

Infelizmente, apesar da institucionalização dos Estudos Culturais por meio de uma disciplina e mesmo com todo seu propósito, não foi possível estabelecer as mudanças estruturais pelas quais seus fundadores sonhavam.

Isso porque uma disciplina instalada dentro de uma universidade teria um problema, pois se o seu propósito era de uma intervenção política, faltaria justamente o público atuante dessa intervenção.

Dentro do projeto do CCCS, estava a tentativa de afastar as tarefas que habitualmente eram feitas pelos intelectuais tradicionais, forjando um novo tipo de intelectual orgânico (CEVASCO, 2003). Porém, havia aquela dificuldade na ligação entre uma disciplina universitária e os movimentos e grupos sociais. Principalmente, por ser um movimento histórico emergente e, por conta disso, nem os próprios intelectuais tinham um ponto de referência do que viria a ser um intelectual orgânico.

Assim, eles foram se construindo em meio às suas experiências e seus esforços se materializaram em trabalhos acadêmicos resultantes de atividades organizadas em grupos.

Existia uma parte desse grupo de intelectuais, ligados à *New Left Review* (1960), que desejavam colocar em circulação as primeiras correntes teóricas de esquerda, no intuito de revitalizar e enriquecer o debate. Outra parte do grupo procurava estabelecer uma ligação entre a pesquisa e os grupos sociais.

Para tanto, eram formados grupos que escolhiam temas pertinentes para desenvolverem suas pesquisas. Tais pesquisas eram publicadas nos *Working Papers*. Existiam alguns temas que se destacavam dentre os escolhidos: o da sociedade das mídias e as subculturas. O primeiro tinha como finalidade se contrapor à concepção da cultura de minoria. Esse questionamento deu abertura a um interesse pela “cultura popular”, não como “uma categoria fixa, mas como categoria relacional, ou seja, o que é excluído ou posto em oposição às formas consagradas dominantes” (CEVASCO, 2003, p. 76).

Outro tema pelo qual houve abertura foram os estudos sobre as subculturas dos jovens, das tribos etc. Porém, todos esses trabalhos foram se distanciando dos fundamentos dos Estudos Culturais, pois essas produções conferiam muito mais um caráter de resistência simbólica, ao invés de um caráter revolucionário.

E em meio a resoluções imaginárias de conflitos reais, os estudos culturais passam de prática radical a mais uma entre as diferentes disciplinas acadêmicas, com suas peculiaridades e inclinações, onde ainda ressoam os ecos dos primeiros impulsos fundadores. (CEVASCO, 2003, p. 78).

Dessa forma, desde esse momento de formação dos Estudos Culturais até a atualidade, os seus desdobramentos perpassam questões de gênero, raça, classe social, entre outras.

No Brasil, os Estudos Culturais chegam bastante influenciados pelo movimento que vinha se difundindo nos Estados Unidos: aqueles que assumem a cultura como texto, ou seja, estudos nos quais os produtos culturais são tratados como elementos discursivos e, portanto, trazem acento às dimensões subjetivas a partir das quais a dinâmica cultural é vivida/sentida (JOHNSON, 2010). Essa perspectiva da cultura como texto pode ser denominada de pós-estruturalista, em que pesem todas as controvérsias em torno dessas classificações, pois possuem o francês Michel Foucault e suas teorizações como principal arcabouço teórico. É importante ressaltar que, em termos de Estudos Culturais, essa vertente da cultura como texto é considerada hegemônica, fato que pode explicar a pouca adesão ao materialismo cultural de Williams em território brasileiro.

Apesar dessas influências, houve no Brasil antes da onda de exportação dos Estudos Culturais, algumas formas de Estudos Culturais pelo viés do modo de produção.

Porém, sua institucionalização se deu por meio do Congresso da Associação Brasileira de Literatura Comparada, a Abralic, o qual reunia pensadores anglo-saxões e praticantes da crítica cultural latino-americana em geral. O que se discutia nesse congresso era o rumo dos Estudos Culturais no país e como ele poderia ser implantado por aqui, tendo como pressuposto a posição política. Segundo os idealizadores brasileiros

o fito é juntar-se a uma conversação teórica fluente que se desenvolve na academia em diversos lugares do mundo, e adicionar nossas peculiaridades latino-americanas ao coro pluralista que procura mapear um lugar de onde se possa falar em cultura em um mundo globalizado (CEVASCO, 2003)

Pensando nessa questão da diferença cultural entre a Grã-Bretanha, localidade do nascimento dos Estudos Culturais, e o Brasil, Cevasco (2003) adverte que para falar de duas culturas tão díspares é necessário uma explicação cautelosa. É importante pensar numa relação que é desigual, mas que é determinada pelo mesmo sistema; devemos pensar num espaço nacional como diferente dos demais contextos, mas não alheio; que se diferem por que possuem processos históricos diferentes, mas são parte da mesma “dinâmica abrangente do capital” (CEVASCO, 2003).

Dessa forma, no Brasil, o primeiro espaço em que se discutiram os Estudos Culturais dentro dessa perspectiva foi na Universidade de São Paulo (USP). Esse dado representa a primeira diferença entre a origem dos Estudos Culturais e o que se iniciou por aqui, pois os propósitos de cada projeto não foram construídos da mesma forma: o WEA era um projeto para jovens e adultos trabalhadores e a USP uma universidade de elite.

Mesmo assim foi nessa universidade que começou uma nova estrutura de sentimento por meio de um “radicalismo modesto” (CEVASCO, 2003). Nesse momento, foi lançada a revista *Clima* por um grupo de jovens estudantes que, por meio da crítica cultural, buscavam alternativas não conservadoras.

Existem, assim, algumas semelhanças entre os fundadores dos Estudos Culturais e os jovens intelectuais de *Clima*: eles também não separavam a arte a sociedade.

Alguns integrantes da revista começaram a desenvolver sua posição de esquerda independente criando um pequeno partido (União Democrática Socialista- 1945) que depois se tornaria Partido Socialista Brasileiro (em 1947) com uma posição de bastante afinidade aos ideais de Williams e Tompson.

Mais uma afinidade entre os grupos é que ambos viram, através da literatura, uma forma de crítica à sociedade.

Segundo Cevasco (2003), no Brasil, existiram três livros que influenciaram esse movimento e desencadearam o interesse por esse viés, são eles: Casa Grande e Senzala (de Gilberto Freyre); Raízes do Brasil (de Sergio Buarque de Holanda); e Formação do Brasil contemporâneo (de Caio Prado Júnior).

Alguns autores, como o próprio Caio Prado, desenvolveram um projeto dentro do qual fariam um movimento de escrever sobre as formações “nas quais se procura entender o presente como estruturado a partir dos processos históricos, peculiares ao desenvolvimento de um país periférico” (CEVASCO, 2003, p. 179).

Dessa forma, a geração de Clima contribuiu significativamente com o projeto dos Estudos Culturais, sobretudo por demonstrar que os projetos culturais são estruturados por um conteúdo histórico-social.

A partir dessa perspectiva, esses jovens intelectuais formaram a “República das Letras”, novamente na USP e como na New Left, a questão central desse movimento era voltar a Marx e repensar seus conceitos de uma maneira mais aberta e menos ortodoxa.

A revisão do conteúdo de cultura foi, também, uma das preocupações desse movimento, mas diferentemente da Grã-Bretanha, no Brasil existiu um problema estrutural, pois o conceito de cultura, aqui, deveria dar conta de englobar uma sociedade totalmente desigual.

Roberto Schwarz segue os passos dos intelectuais dessa época e constrói um trabalho dialético, no qual incluía projeto artístico e formação sócio-histórica.

Mesmo sem a intenção de apresentar em seus livros um tipo de Estudos Culturais, por meio deles, Schwarz consegue realizar as “ambições metodológicas mais fundadas da disciplina” (CEVASCO, 2003, p. 184).

Sendo assim, sua perspectiva vai ao encontro do que é proposto no Materialismo Cultural de Raymond Williams, pois ambos partem dessa noção de cultura como produção material para explicar a dinâmica da sociedade.

Cevasco (2003) destaca que um estudo de cultura feito da ótica materialista pode alcançar uma amplitude fundamental e se isso acontecer não será mais necessário estudar a formação dos Estudos Culturais, pois já estarão implantados. Mas para isso será preciso outro mundo e outra forma de viver.

Por meio dessa discussão sobre o nascimento dos Estudos Culturais, pudemos perceber que esse movimento tem em suas bases o intuito de contribuir para uma transformação social pautada em uma proposta de uma cultura comum.

Para o entendimento desse pensamento e para compor a ação dessa transformação cultural, Williams propõe uma abordagem material da cultura: o materialismo cultural, sobre o qual discutiremos na próxima seção.

2.3 Materialismo cultural

Diante de sua experiência pessoal, Williams havia herdado uma posição política de esquerda bastante ligada ao marxismo. Durante muito tempo, seus estudos e seus trabalhos conseguiram seguir, sem problemas, juntos a essa posição. Porém, à medida que a profundidade de seus estudos em relação ao marxismo foi aumentando, o autor começou a sentir uma incompatibilidade de ideias, a qual acabou interferindo em suas percepções, acarretando uma série de problemas, particularmente no que se refere ao seu próprio pensamento.

Em seu aprofundamento sobre o marxismo, Williams continuou compartilhando de muitas posições políticas e econômicas. Entretanto, no que concerne à cultura e seus desdobramentos, o autor seguiu adiante, tentando desenhar um campo de estudos dentro do qual pudesse responder a algumas questões que para ele não estavam esclarecidas; e conjuntamente formular outras indagações. Em suas palavras:

Compreender claramente aquela concepção teórica e seu caráter híbrido como um sólido populismo radical nativo, significava compreender tanto a meu respeito como minha distância do que até o momento eu havia conhecido como marxismo *tout court* (WILLIAMS, 2000, p. 14, tradução nossa).

O marxismo radical fortemente difundido era compreendido por Williams como um grande problema, pois, sobre ele era admitida uma maneira inflexível de se enxergar a cultura em relação à sociedade.

Sendo assim, Williams explica que:

[...] uma vez que o corpo central do pensamento era compreendido em si mesmo como ativo, em desenvolvimento, inconcluso e persistentemente contencioso, voltaram a abrir muitas daquelas interrogações, e, em honra da verdade, meu respeito pelo corpo de pensamento considerado em sua totalidade, incluindo a tradição ortodoxa considerada agora como uma tendência dentro dessa totalidade, foi aumentando de modo decisivo e significativo. Comecei a compreender cada vez com maior clareza as diferenças radicais, tendo em conta outros corpos de pensamento; e ao mesmo tempo, as complexas conexões que mantém os elos e os numerosos

problemas que, todavia, estão sendo resolvidos (WILLIAMS, 2000, p. 14, tradução nossa).

A partir desse entendimento e compreendendo a cultura como uma produção material, Williams vê a importância da cultura, propriamente dita, para a compreensão das relações sociais construídas, não dentro de uma visão culturalista, a qual vê a cultura como determinante em relação as outras instâncias, mas como quem acredita que a cultura é tão importante para a compreensão da dinâmica social quanto qualquer outra esfera.

Para iniciar essa exposição de ideias de Williams, ideias que se expressam por meio da dialética e, portanto, por meio de contradições que o fazem chegar a sua posição, começamos por uma das principais críticas apontadas ao marxismo, que é, justamente, a consideração de uma teoria reducionista e determinista.

Para Williams, um marxismo sem nenhum conceito de determinação é inválido, porém, ao mesmo tempo, muito mais inválido é um marxismo com vários conceitos de determinação.

Na prática, a determinação não é nunca apenas a fixação de limites, mas também a existência de pressões [...] é sempre também um processo contínuo de pressões muito poderosas que se expressam em formações políticas, econômicas e culturais e são internalizadas e se tornam ‘vontades individuais’, já que tem também um peso de ‘constitutivas’. Esse tipo de determinação - um processo complexo e inter-relacionado de limites e pressões - está na totalidade do processo social, e em nenhum outro lugar (WILLIAMS, 1979, p. 91).

Dessa forma, qualquer tipo de definição de estruturas determinantes ou super-determinadas é considerado uma repetição do erro básico do “economicismo”.

É por isso que Williams enfatiza os perigos de algumas interpretações idealistas de cultura que a colocam como uma esfera de ideias e valores intocáveis. Ele também se coloca contra as interpretações que espiritualizam completamente a produção cultural ou que a colocam em segundo plano. Defende, assim, que uma cultura é composta por comunicação e por reprodução real e física (WILLIAMS, 2013).

Dessa forma, ele acredita e defende a inseparabilidade das estruturas. Para explicar esse processo, ele questiona a proposição construída por algumas correntes marxistas, que colocam suas explicações somente em determinações economicistas, ou seja, que existe uma base econômica que determina e uma superestrutura que é determinada somente por essa economia.

Essa percepção da inseparabilidade das estruturas se desenvolveu alternativamente, dando origem à noção da totalidade das práticas sociais. Essa noção surge para se opor à noção de camadas da base e, conseqüentemente, da superestrutura.

Williams adverte, porém, que a noção de totalidade só é verdadeira se incluir a noção da intenção, ou seja, somente a noção da intenção recupera a ênfase central da teoria marxista:

Pois embora seja verdade que qualquer sociedade é um todo complexo de tais práticas, também é verdade que toda a sociedade tem uma organização e uma estrutura específicas, e que os princípios dessa organização e estrutura podem ser vistos diretamente relacionadas a certas intenções sociais, pelas quais definimos a sociedade, intenções que, em toda a nossa experiência, têm sido regidas por uma classe particular (WILLIAMS, 2011b, p. 50).

Para explicar o seu pensamento, Williams recorre a partes de explicações da fórmula base X superestrutura e como ela é utilizada para análises marxistas de cultura. Primeiramente, ele cita o próprio Marx, quando discute as relações de produção da vida material, as quais vão condicionar os processos sociais “A soma total dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem formas definidas de consciência social” (WILLIAMS, 1979, p. 79). Aqui, a fórmula é apresentada no seu sentido metafórico, o mais comumente utilizado para as análises culturais.

Williams destaca como sendo de grande importância:

[...] reconhecer que Marx estava fazendo a análise de um tipo particular de produção, que é a produção capitalista de mercadorias. Em sua análise desse sistema, ele teve de dar à noção de “trabalho produtivo” e “forças produtivas” um sentido específico de trabalho primário sobre materiais de forma a produzir mercadorias (WILLIAMS, 2005, p. 212).

Citando novamente Marx, nas primeiras vezes em que o termo superestrutura aparece em suas análises, ele é empregado em outro sentido, o qual abarca toda uma ideologia de classes:

Sobre as diversas formas de propriedade, sobre as condições sociais de existência, toda uma superestrutura é constituída, de sentimentos vários e de formas peculiares, ilusões, hábitos de pensamento e concepções de vida. Toda a classe produz e dá forma a eles, a partir de sua base material e das correspondentes condições sociais. A unidade individual em cujo sentido fluem através da tradição e educação pode imaginar que eles constituem as

verdadeiras razões para sua conduta e as premissas dessa conduta (WILLIAMS, 1979, p. 81).

Nos diferentes modos de se entender a composição da base e da superestrutura, podemos perceber que essa formulação é bastante complexa. Também podemos perceber que Marx nunca teve a intenção de separar essas áreas ou de torná-las sólidas ao ponto de não enxergar as múltiplas relações existentes dentro delas e entre elas. Vemos que essa fórmula metafórica foi sendo reforçada sem dar atenção a essas relações efetivas. Como Williams mesmo adverte, nas análises marxistas sérias, essa fórmula abstrata jamais é utilizada.

Engels (1890 apud WILLIAMS 1979) afirma que essa forma de se entender essa relação é absurda, uma vez que nem ele, nem Marx, jamais colocaram o elemento econômico como o único determinante. Ele explica que todos os elementos que formam a superestrutura e as relações estabelecidas entre eles, exercem influência sobre a base, inclusive relações que nem podemos prever (WILLIAMS, 1979). E, a considerar o movimento impresso no real, o critério econômico seria o elemento que determinaria a vida prática em sua última instância.

Williams afirma que, ao falarmos de base, estamos nos referindo a um processo e não a um estado, sendo assim, não devemos conferir a um processo, meios fixos que, mais adiante, serão refletidos nos processos variáveis da superestrutura (WILLIAMS, 2011b).

Temos de reavaliar a ‘superestrutura’ em direção a uma gama de práticas culturais relacionadas, afastando-a de um conteúdo refletido, reproduzido ou especificamente dependente [...] temos de reavaliar a ‘base’, afastando-a da noção de uma abstração econômica e tecnológica fixa e aproximando-a das atividades específicas de homens e relações sociais e econômicas reais, atividades que contêm contradições e variações fundamentais e, portanto, encontram-se sempre num estado de processo dinâmico (WILLIAMS, 2011b, p. 47).

Assim, o autor conclui que esses elementos não podem ser descritos separadamente como entidades abstratas separadas, é importante entender que, na prática, eles são indissolúveis, que a base é sempre histórica e que ela vai modificando sua lógica conforme o tempo.

Só quando compreendermos que a ‘base’, com a qual é comum relacionar as variações, é em si mesma um processo dinâmico e internamente contraditório - as atividades específicas e os modos de atividade, que vão de associação a antagonismo, dos homens reais e de classes de homens – que podemos começar a nos libertarmos da noção de uma ‘área’ ou ‘categoria’ dotada de certas propriedades fixas, para dedução dos processos variáveis de

‘superestrutura’. A rigidez física dos termos exerce uma pressão constante contra essa compreensão (WILLIAMS, 1979, p. 86).

Williams (2005, p. 213) afirma, ainda, que dentro dessa relação existe “algo muito mais ativo, mais complicado e mais contraditório do que a noção metaforicamente desenvolvida de ‘base’ poderia nos permitir compreender”, ou seja, ele acredita que ao falarmos de “base” não estamos falando de um estado e sim de um processo dentro do qual existe uma dinâmica que envolve muitas trocas.

O reducionismo da fórmula resulta em outro grande erro, que é dizer que a arte e o pensamento são reflexos da base. Se levarmos em conta os diversos processos entre as diferentes instâncias é complicado falar em reflexo numa perspectiva materialista, pois, por meio dessa metáfora, é possível impedir que apareça o trabalho real no material, que é o fazer de qualquer obra. Fazendo isso, o caráter material de toda atividade artística é deixado de lado.

Esse tipo de ideia, baseada no reflexo, foi desafiada pela noção moderna de “mediação”, a qual adquire uma dimensão além do simples reflexo ou reprodução, é algo que ocorre de forma ativa (WILLIAMS, 2005, p. 213). A mediação surgiria para descrever um processo ativo e necessário para descrever a relação entre “sociedade” e “arte”, ou entre “infra-estrutura” e “superestrutura” (WILLIAMS, 1979).

Nesse sentido, “a arte não reflete a realidade social, a superestrutura não reflete a base, diretamente: a cultura é uma mediação da sociedade” (WILLIAMS, 1979, p. 102).

De acordo com Williams,

A dificuldade da revisão da fórmula de base e superestrutura tem muito mais a ver com a percepção de muitos militantes que têm de travar batalhas econômicas - de que se essas instituições e suas ideologias não forem percebidas como tendo esse tipo de relação de dependência e ratificação, se suas reivindicações por uma validade ou legitimidade universal não forem negadas e combatidas, então o caráter de classe da sociedade não poderá mais ser visto. E esse tem sido o efeito de algumas versões da totalidade como uma descrição do processo cultural (WILLIAMS, 2011b, p. 51).

Diante de toda a complexidade dessa fórmula e de como ela é reproduzida por algumas vertentes, Williams elabora a teoria marxista de cultura, colocando o elemento cultural como uma atividade material da sociedade. De acordo com Cevalco, “a questão é ver como a cultura, mais do que um mero efeito da superestrutura, é um elemento fundamental na

organização da sociedade e, portanto, um campo importante na luta para modificar essa organização” (2003, p. 111).

Como bem coloca Cevasco:

A diferença fundamental que a contribuição de Williams traz ao debate é a percepção materialista de cultura: os bens culturais são resultado de meios também materiais de produção (indo desde a linguagem como consciência prática aos meios eletrônicos de comunicação), que concretizam relações sociais complexas envolvendo instituições, convenções e formas (CEVASCO, 2003, p. 23).

Para Williams, a cultura, em sua forma material, teria que ter um papel social que contribuísse para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Portanto, o autor vê a necessidade de levar os Estudos Culturais para fora da academia: “a disciplina deve ter um efeito prático onde possa fazer diferença em termos de conscientização e ação políticas” (CEVASCO, 2003, p. 158).

E foi assim que Williams formulou o conceito do materialismo cultural, para definir novas formas teóricas de se tratar esse assunto tão polêmico. De acordo com Glaser, a formulação do termo se apresenta da seguinte forma:

‘Materialismo’ refere-se ao materialismo histórico, teoria da história que busca a articulação das esferas da sociedade a partir de uma perspectiva totalizante. Não se trata aqui de uma esfera sociologicamente delimitada (a religião, a família, a literatura, etc), mas das relações entre essas esferas e de cada uma delas como o todo, ou seja, com a história. ‘Cultural’, por sua vez, refere-se a uma das esferas da sociedade (GLASER, 2008, p. 11).

Dessa forma, o materialismo cultural de Williams foi se configurando com o intuito de questionar, primeiramente, as visões estruturalistas de cultura, e depois as formas de materialização da cultura hegemônica na vida cotidiana; é essa dimensão (concreta, porque social e histórica) que nos leva à classificação e oposição entre cultura erudita e cultura popular, que prestigiam alguns e deixam “outros” de fora, a qual o autor quer combater.

A cultura é entendida como uma dimensão da hegemonia, porém se olharmos a hegemonia como algumas vertentes marxistas¹⁶ a olham, podemos acreditar que porque as pessoas já estão inseridas numa certa ideologia, não há o que fazer para sair desse *modus*

¹⁶ “Hegemonia é o poder político, especialmente nas relações entre Estados. O marxismo ampliou essa definição para as relações entre classes sociais, especialmente a definição de uma classe dominante” (WILLIAMS, 1979, p. 111).

operandi e dessa forma somos obrigados a nos paralisar. Ou seja, é negligenciada a noção de agência humana.

Por isso, Williams acredita que o conceito de hegemonia é extremamente importante; acredita, também, que a noção de totalidade é corretamente utilizada somente quando é combinada a essa concepção. Por esse motivo, o autor resgata o conceito gramsciano de hegemonia, dentro do qual:

Supõe a existência de algo verdadeiramente total, não apenas secundário ou superestrutural, como no sentido fraco de ideologia, mas que é vivido em tal profundidade, que satura a sociedade a tal ponto e que, como Gramsci o coloca, constitui mesmo a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob influência, de maneira que corresponde à realidade da experiência social muito mais nitidamente do que qualquer noção derivada da fórmula de base e superestrutura. Pois se a ideologia for apenas um conjunto abstrato e imposto de noções, se as nossas ideias, pressupostos e hábitos sociais, políticos e culturais forem meramente o resultado de uma manipulação específica, de um tipo de formação aberta que pode ser simplesmente encerrado ou removido, então seria muito mais fácil mover ou alterar a sociedade do que na prática sempre foi ou é. Essa noção de hegemonia, que satura profundamente a consciência de uma sociedade, parece ser fundamental para mim. E, ao contrário das noções gerais de totalidade, a hegemonia possui a vantagem de enfatizar, ao mesmo tempo, a realidade da dominação (WILLIAMS, 2011b, p. 51-52).

De acordo com Williams, a hegemonia é algo central para se pensar o processo de produção e reprodução da cultura e, dessa forma, possibilitar a verificação de como se instaura a determinação em uma sociedade de classes (CEVASCO, 2003).

Ademais, “A hegemonia não é única; ao contrário, suas próprias estruturas internas são muito complexas e devem ser renovadas, recriadas e defendidas de forma contínua; pelo mesmo motivo, podem ser constantemente desafiados e, em certos aspectos, modificados” (WILLIAMS, 2011b, p. 52).

Sendo assim, a hegemonia não deve ser tratada como opinião ou manipulação, ela é um conjunto de práticas vividas; um conjunto de significados e valores experimentados. Ela

Constitui, assim, um senso de realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de sua vida. Em outras palavras, é no sentido mais forte de “cultura”, mas uma cultura que tem também de ser considerada como o domínio e subordinação vividos de determinadas classes. (WILLIAMS, 1979, p. 113).

Nesse sentido defendido por Williams, a cultura não só reflete essa forma determinante, mas também produz valores e significados dentro das relações cotidianas da vida social. Dessa maneira, as relações sociais sofrem limites e pressões o tempo todo no interior da própria sociedade, pois essa sociedade está sendo produzida por nós mesmos.

Williams insere a dinâmica cultural nas contradições inerentes a uma sociedade capitalista, ou seja, ao mesmo tempo em que reconhece haver uma dinâmica impressa no e a partir dos meios de produção que, amiúde, ensejam o alijamento e a alienação de uma parcela significativa da sociedade - as chamadas minorias que não possuem o controle dos meios de produção - ele enfatiza essa mesma produção cultural como possibilidade de transformação e luta em torno da maneira como os significados e os modos de vida são gerados e concretamente vividos (MARIANO, 2016, p. 73).

Dessa forma, Williams propõe um modelo de análise que permite um tipo de variação e contradição em relação ao processo histórico da sociedade. Assim, o autor tenta abordar os conceitos marxistas seguindo um modelo teórico diferente do que a maioria das análises, à época, costumava abordar. Ao invés de uma distinção das características mais amplas de diferentes épocas (como feudalismo e a burguesia), ele investe na distinção entre fases diversas da sociedade burguesa e momentos distintos dentro dessas fases. Segundo o autor, “esse verdadeiro processo histórico que exige uma precisão e delicadeza na investigação muito maior do que a sempre surpreendente análise de época” (WILLIAMS, 2011b, p. 53).

Williams, então, continua a explorar as variantes significativas dos conceitos marxistas e começa a introduzir seus próprios conceitos. Quando se fala em tradição nos termos de uma cultura que é dominante efetiva, o conceito vem descrito como algo significativo do passado.

A tradição é um aspecto da organização social e cultural contemporânea, no interesse do domínio de uma classe específica. É uma versão do passado que se deve ligar ao presente e ratificá-lo. O que ela oferece na prática é um senso de continuidade predisposta (WILLIAMS, 1979, p. 119).

Na análise de Williams, a tradição é resultado de uma seleção. É a forma pela qual, a partir de toda uma área possível do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos; algo que ele viria a denominar tradição seletiva (WILLIAMS, 2011b).

É dessa maneira que a cultura dominante se faz e se refaz continuamente, através de práticas e forças que a envolvem. Esse processo é ativo e constantemente vem se adaptando. Portanto, é extremamente compreensível a luta tanto a favor quanto contra as tradições

seletivas, pois esse processo é parte constituinte das atividades culturais contemporâneas e é a partir dela que a cultura dominante se confirma.

Para a efetivação dessa cultura dominante, existe outro processo que constitui a vida de cada ser humano: a socialização. Para Williams, esse processo é, na verdade, um tipo específico de incorporação.

Qualquer processo de socialização inclui, é claro, coisas que todos os seres humanos têm de aprender, mas qualquer processo específico une esse aprendizado necessário a uma variação selecionada de significados, valores e práticas, que, na intensidade mesma de sua associação com o aprendizado necessário, constitui a base real do hegemônico (WILLIAMS, 1979, p. 120).

As instituições formais são, em grande parte, responsáveis pela incorporação da tradição seletiva, pois é por meio delas que são impostos os significados, valores e atividades capazes de preservar a cultura dominante e a hegemonia.

Entrelaçada às instituições estão as formações. Elas devem fazer parte das análises porque:

[...] uma cultura efetiva é sempre mais do que a soma e suas instituições: não é porque a análise nos pode mostrar que estas derivam dela grande parte de seu caráter, mas principalmente porque é no nível de toda uma cultura que as inter-relações cruciais, inclusive confusões e conflitos, são realmente resolvidas (WILLIAMS, 1979, p. 121-122).

Podemos identificar as formações como movimentos e tendências conscientes (literários, artísticos, filosóficos ou científicos) que são identificados por suas produções formativas. No entanto, existe na relação essencial entre as instituições e as formações de uma cultura “uma grande variabilidade histórica, embora seja uma característica das sociedades complexas e desenvolvidas que as formações, em contraposição às instituições, desempenham um papel cada vez mais importante” (WILLIAMS, 1979, p. 122).

Existem, ainda, relações internas presentes na dinâmica da sociedade que são encontradas, também, na complexidade da cultura. Williams nos apresenta, então, alguns conceitos que constituem a cultura. Ele nos fala, primeiramente, da cultura alternativa, que é descrita por ele como alguns significados e valores, opiniões e atitudes, sentidos que podem ser acomodados e tolerados dentro de uma cultura dominante e efetiva. Em contrapartida, Williams nos expõe o conceito de cultura opositora, que é definido por ele como aquilo que

não é corporativo, ou seja, que não está presente e não é aceito nas práticas, experiências, significados e valores de uma cultura dominante efetiva.

Dessa forma, existe algo que é alternativo à cultura dominante e existe algo que é oposto a essa cultura. “O grau de existência dessas formas alternativas e opositoras é ele mesmo uma questão da variação histórica constante em circunstâncias reais” (WILLIAMS, 2011b, p. 55).

Em ambas as culturas - alternativas e opositoras - existe uma distinção entre as formas residual e emergente. Para começar, residual, para Williams é diferente de arcaico. Arcaico é “aquilo que é totalmente reconhecido como o elemento do passado, a ser observado de maneira consciente, de uma forma deliberadamente especializante” (WILLIAMS, 1979, p. 125).

O residual não, ele:

[...] por definição, foi efetivamente formado no passado, mas ainda está ativo no processo cultural, não só como um elemento do passado, mas como um elemento efetivo do presente. Assim certas experiências, significados e valores que não se podem expressar, ou verificar substancialmente, em termos da cultura dominante, ainda são vividos e praticados à base do resíduo - cultural bem como social - de uma instituição ou formação social e cultural anterior (WILLIAMS, 1979, p. 125).

Dessa forma, a cultura residual ajuda a manter a tradição seletiva. Embora ela esteja distante da cultura dominante e efetiva é preciso reconhecer que, em se tratando de atividades culturais, a cultura residual pode ser incorporada à dominante (WILLIAMS, 2011b).

Há, além da cultura residual, a emergente, que é entendida por Williams como o surgimento de novos processos pelos quais:

[...] novos significados e valores, novas práticas, novas relações e tipos de relação estão sendo continuamente criados. Mas é excepcionalmente difícil distinguir entre os que são realmente elementos de alguma fase nova da cultura dominante (e nesse sentido ‘específicos da espécie’) e os que lhe são substancialmente alternativos ou opostos emergente no sentido rigoroso, e não simplesmente novo (WILLIAMS, 1979, p. 126).

Ao mesmo tempo em que é difícil distinguir os elementos emergentes, quando se consegue distingui-los e são reconhecidos como algo oposicional e não alternativo, trava-se uma luta e inicia-se um processo de incorporação.

Esse processo de incorporação é, também, muito difícil, pois, em grande parte, é visto como um reconhecimento, uma admissão e uma aceitação daquilo que não é dominante. “Nesse processo complexo há realmente uma confusão constante entre o localmente residual (como uma forma de resistência à incorporação) e o geralmente emergente” (WILLIAMS, 1979, p. 128).

Para entender se uma prática é alternativa ou opositora, Williams enfatiza que “há uma distinção teórica simples entre o alternativo e o opositor, isto é, entre alguém que meramente encontra um jeito diferente de viver e quer ser deixado só e alguém que encontra uma maneira diferente de viver e quer mudar a sociedade” (WILLIAMS, 2011b, p. 58).

Além disso, para se entender a distinção entre a cultura emergente e a cultura dominante e residual, é preciso entender que a primeira não é apenas uma questão de prática imediata. Ao contrário, dependerá do descobrimento de novas formas ou adaptações. Temos de observar repetidamente uma emergência preliminar, atuante e pressionante, mas que ainda não consegue se articular absolutamente.

Para entender essa relação ativa, Williams nos traz um elemento muito importante: a estrutura de sentimento. Segundo o autor, ela combate as formas generalizadas e o hábito de descrevermos e analisarmos todas as coisas, sempre, num tempo passado. Esse tipo de hábito nos faz perder a atividade cultural e humana imediata, ignorando que nossas ações estão sendo constantemente transformadas (WILLIAMS, 1979).

Portanto, estruturas de sentimentos são definidas como uma experiência social, porque podem ser *modificações de presença*, por estarem sendo vividas no agora; e pelo fato de serem consideradas emergentes, não necessitarem esperar definição alguma e, portanto, conseguirem exercer pressões e limites sobre a experiência e a ação. Essas modificações de presença são modificações na estrutura de sentimento.

Williams ressalta que o termo é bastante difícil, mas o “sentimento” foi escolhido para diferenciar de conceitos como “visão de mundo” ou “ideologia”, isso para expressar significados e valores vividos ativamente. Já a estrutura é assim denominada, pois é definida como “uma série, com relações internas específicas, ao mesmo tempo engendradas e em tensão” (WILLIAMS, 1979, p. 134),

Ainda sobre as estruturas de sentimento, Mariano afirma que:

[...] essa experiência é a resposta que se dá ao embate e à relação que se encontra entre os elementos residuais, dominantes e emergentes. Elas não se relacionam ao que os homens afirmam viver, mas àquilo que vivem de fato a

partir do pensamento que se forma nas condições sociais e materiais encontradas (MARIANO, 2016, p. 78).

É assim que Williams procurou desenvolver de modo teórico uma posição a que ele chegou com o passar dos anos por meio de seus estudos. Essa posição se difere em vários pontos do que é amplamente conhecido como a teoria marxista.

É, portanto, nas palavras de Williams:

[...] uma posição que pode ser descrita brevemente como materialismo cultural: uma teoria das especificidades do material próprio da produção cultural e literária dentro do materialismo histórico. Seus detalhes pertencem a totalidade da argumentação; porém devo dizer neste ponto que o meu modo de ver, é uma teoria marxista, e em seus campos específicos, apesar de- e até mesmo devido a- a relativa pouca familiaridade que caracteriza a alguns de seus elementos, forma parte do que ao menos eu penso que é o pensamento fundamental do marxismo (WILLIAMS, 2000, p. 16-17).

Apresentamos, aqui, o materialismo cultural proposto por Raymond Williams. Iniciaremos no próximo capítulo a apresentação do nosso percurso metodológico.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Toda pesquisa científica deve ter como pressuposto rigor metodológico, clareza em seus objetivos, conhecimento e aprofundamento do tema a ser trabalhado.

Segundo Gil (2002, p. 17),

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Assim, uma pesquisa acadêmica é, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 31)

[...] a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-se subsídios para uma intervenção no real.

Nesse sentido, esta pesquisa, em particular, procurou trazer as reflexões acerca do modo como Raymond Williams e, sobretudo, alguns de seus conceitos estão sendo tratados em pesquisas em educação por nós selecionadas.

Para isso, esta pesquisa, como a maioria na área de ciências humanas, possui uma natureza qualitativa. Ao considerá-la dessa forma, de acordo com Lima e Miotto (2007), temos em mente que o objeto de estudo apresenta certas especificidades; consideramos, então, que ele é histórico; possui consciência histórica; apresenta identidade com o sujeito; é intrínseca e extrinsecamente ideológico; e é essencialmente qualitativo.

Definimos, então, como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, por acreditarmos ser o tipo de pesquisa mais pertinente a atender às questões presentes nesta pesquisa e por entendermos, como afirma Minayo (apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 39), que “é a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela”.

Em relação a esse procedimento, que, por muitas vezes, vem aparecendo como revisão da literatura ou revisão bibliográfica, Lima e Miotto (2007) advertem que:

Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimento de busca por soluções atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (p. 38).

Sendo assim, a “pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (GIL apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Por conta dos limites que uma dissertação de mestrado carrega, especialmente pelo tempo restrito, utilizamos alguns critérios e alguns recortes que julgamos necessários para realização satisfatória da pesquisa. Segundo Lima e Miotto (2007), devemos seguir alguns parâmetros, pois eles nos ajudarão na orientação e seleção do material que será utilizado na pesquisa.

Primeiramente, devemos nos orientar pelo *parâmetro temático* (LIMA; MIOTO, 2007). Iniciamos dentro desse parâmetro, a procura de obras dentro da BDTD que estivessem relacionadas ao nome de Raymond Williams na área da educação e fizemos um recorte pela área do conhecimento em que este trabalho se insere, ou seja, respeitando os parâmetros da linha de pesquisa em que esta dissertação se insere, procuramos dissertações e teses das áreas de História da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação. Depois, de definido o foco do trabalho, partimos para o *parâmetro lingüístico* (LIMA; MIOTO, 2007). Nessa fase optamos por escolher a língua das obras utilizadas: para o presente trabalho, utilizamos obras em português, uma vez que o foco era compreender a contribuição de Williams para as pesquisas em educação no Brasil.

O segundo passo é o *parâmetro cronológico* de publicação. Conforme afirma Lima e Miotto (2007) nessa fase é definido o período a ser pesquisado. No caso deste trabalho, selecionamos os trabalhos entre os anos de 2005 a 2016. Tal critério procurou levar em consideração a facilidade de acesso aos trabalhos e também a exiguidade de tempo para a execução da pesquisa. Todavia, faz-se mister explicar que, um primeiro recorte cronológico ficou estabelecido entre 2010 e 2016; como o número de trabalhos encontrados foi muito reduzido, resolvemos ampliar para um período de 5 (cinco) anos o recorte inicial, o que não alterou o corpus de nossa análise.

O terceiro passo é o das *principais fontes* que compõem o corpus de nossa análise (LIMA; MIOTO, 2007). Para tanto, optamos pelas teses dissertações presentes na Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Justificamos a nossa escolha pela grande importância do site, que é reconhecido como a biblioteca digital mais completa do Brasil, pois reúne, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o país e também, teses e dissertações defendidas por brasileiros no exterior e que estão disponibilizadas na internet¹⁷.

O último passo, considerando o curto espaço de tempo e os imperativos de um trabalho dessa natureza, é o que chamaremos aqui de *parâmetro regional*. Em outras palavras, procuramos focalizar nossas análises sobre as dissertações e teses defendidas no eixo sul/sudeste considerando, essencialmente o fato de serem as regiões com o maior número de programas de pós-graduação em educação – juntas, as regiões respondem por cerca de 70% dos programas. Nesse sentido, considerando a batalha de paradigmas defendida por Kuhn (1970), queríamos entender qual (is) espaço(s) ainda possível (is) para o materialismo cultural, apesar de sua inserção tímida na pesquisa educacional brasileira¹⁸.

Depois de definidos os parâmetros, obedecemos ao primeiro pressuposto da pesquisa de levantamento bibliográfico, de acordo com Lima e Miotto (2007), que é sobre a importância da leitura do material.

No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

Assim, iniciou-se a sucessiva leitura de todo o material. Salvador (apud LIMA; MIOTO, 2007) nos orienta a esse respeito, ao dizer que devemos envolver alguns passos nesse processo de leitura. A partir dela, conseguimos chegar ao número de 5 (cinco) trabalhos – 2 (duas) dissertações e 3 (três) teses – defendidas em programas de pós-graduação em educação, nas regiões Sul e Sudeste e que utilizavam Raymond Williams para a análise dos dados. Mais especificamente, encontramos trabalhos no campo da História e da Filosofia da Educação, mas nenhum no campo da Sociologia da Educação.

¹⁷ Com isso, já somos levados a reconhecer uma fragilidade de nosso banco de dados, pois sabemos da existência de estudos que se ancoraram no materialismo cultural de Williams, mas que não estão disponíveis na internet. Ao que tudo indica, a disponibilização de trabalhos é uma política recente e ainda não conseguiu abranger a totalidade de trabalhos defendidos no país.

¹⁸ Quando falamos de inserção tímida, nos referimos especificamente às obras de Raymond Williams. Reconhecemos, entretanto, que autores marxistas como Antonio Gramsci e Edward Palmer Thompson, com fortes teorizações culturalistas, possuem maior aderência na realidade brasileira, fato que não será explorado nesta dissertação.

Tal constatação nos colocou um primeiro questionamento: seria Raymond Williams um autor de baixa penetração na pesquisa educacional brasileira? Por que? Movidos por tamanha inquietação, um segundo movimento que empreendemos – ainda que não seja o foco desta dissertação – foi ampliar as investigações usando os descritores.

Para o corpus deste trabalho, resolvemos lançar os descritores Raymond Williams e somente Williams na base de dados – todos os descritores acompanhados do descritor educação – para construirmos, nem que fosse a título de informação para estudos posteriores, um quadro referente à presença do autor nas áreas do conhecimento no interior do campo educacional.

Pelo fato de esse levantamento das áreas em que Williams aparece ser meramente ilustrativo, procuramos não aplicar o parâmetro regional, deixando a busca livre para todos os programas brasileiros da área da educação. Chegamos, então, ao seguinte panorama:

Quadro 1: Panorama referente às áreas do conhecimento no interior do campo educacional.

Número de trabalhos	Campos disciplinares
4	Currículo
4	História da Educação
2	Formação de professores
2	Política Educacional
2	Gestão Escolar
1	Ensino de Ciência
1	Educação Não-Formal
1	Ensino de Leitura
1	Filosofia da Educação

Fonte: Elaborado a partir de estudos selecionados

Encontramos, dessa forma, 18(dezoito) trabalhos que envolviam o autor dentro da área educacional, considerando os seguintes campos disciplinares¹⁹. Dentro dessa área, foram encontrados trabalhos relacionados aos seguintes temas: 4 (quatro) trabalhos relacionados ao Currículo; 4 (quatro) trabalhos relacionados à História da Educação; 2 (dois) relacionados à Formação de Professores; 2 (dois) relacionados à Política Educacional; 2 (dois) relacionados à

¹⁹ Essa indicação de campos disciplinares obedece aos dados das fichas catalográficas das dissertações e teses.

Gestão Escolar; 1(um) relacionado ao Ensino de Ciências; 1(um) relacionado à Educação Não-formal; 1 (um) relacionado ao Ensino da Leitura; e 1 (um) relacionado à Filosofia da Educação.

Com o propósito de agregar elementos iniciais sobre a presença do materialismo cultural de Raymond Williams, tentamos, também, empreender um levantamento utilizando os descritores principais sem o auxílio do descritor educação, pois queríamos entender em quais grandes áreas o autor se faz presente. Encontramos o seguinte panorama: 113(cento e treze) trabalhos envolvendo o nome do autor, sendo 75 (setenta e cinco) dissertações e 38 (trinta e oito) teses defendidas em 30 (trinta) instituições. Esses trabalhos estavam espalhados em diversas áreas do conhecimento, tais como: Crítica Literária; Comunicação; Mídias; Políticas Públicas; Sociologia; entre outras. Esse é um dado bastante interessante, pois comprova que Williams é um autor que nos oferece diversas discussões que são capazes de embasar várias áreas de conhecimento, ainda que sua inserção no campo educacional seja incipiente.

Os dados acima permitem reafirmar as ponderações feitas por Araújo e Mota Neto (2012), quando afirmam que são poucos os grupos de pesquisa e também são escassos os estudos que se ancoram no materialismo cultural proposto por Raymond Williams. Nessa direção, cabe um alerta feito pela autora e pelo autor:

Tais indicadores reforçam, no campo da educação, a afirmativa de Cevalco de que Williams tem sido mesmo silenciado, apesar do ruído que os Estudos Culturais provocaram no geral. Em particular, consideramos, ainda, que tomar a obra de Williams como objeto de reflexão em suas diferentes interfaces com a pesquisa em educação contribui para dar visibilidade a uma importante matriz teórica – a interpretação materialista da cultura –, possibilitando-nos avançar na produção do conhecimento em torno da tríade educação, cultura e sociedade, curiosamente ofuscada pela generalidade dos Estudos Culturais (ARAÚJO; MOTA NETO, 2012, p. 133).

Além de os dados legitimarem a afirmação acima, percebe-se que, tal qual o faz Taborda de Oliveira, a obra de Williams, ainda que pouco estudada, pode contribuir para os diversos campos disciplinares no interior da área da educação que se debruçam sobre o fenômeno cultural. Para ele, o pensamento de Williams “impactou as reflexões tanto na chamada Nova Sociologia Crítica da Educação, como também a História da Educação, sobretudo na Sociologia e na História do Currículo” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 260).

Após emprendermos a essa leitura inicial dos trabalhos, o passo seguinte consistiu na leitura seletiva, dentro da qual delimitamos os trabalhos que realmente interessariam a esta dissertação. Aqui pensamos em duas possibilidades: a primeira: que seria a de escolhermos, dentro desses trabalhos, os que envolviam a educação escolar. Tivemos um total de 8 (oito) trabalhos que explicitamente estavam relacionados à educação escolar e 3 (três) que potencialmente estariam relacionados a esse tema; a segunda possibilidade seria a de delimitar a pesquisa pela área de conhecimento mais vinculada a esse trabalho, conforme já explicitamos. Essa opção seria relevante porque o presente trabalho se insere na Linha de Pesquisa: Educação e Sociedade: Questões Históricas, Filosóficas e Sociológicas, ainda que não fosse o recorte mais abrangente e, portanto, precisaríamos estar cientes de todo o escopo de dissertações e teses que ficaria alijado de nosso corpus. Mesmo cientes desse risco e, sobretudo, considerando o pouco tempo entre a versão preliminar desta dissertação e o texto que ora se apresenta, optamos por empreender esse recorte disciplinar, analisando, portanto, 4 (quatro) trabalhos relacionados à história da educação e 1 (um) trabalho relacionado à filosofia da educação.

A partir dessa escolha, passamos para o quarto passo, o qual consistiu na leitura reflexiva ou crítica, momento em que fizemos a leitura minuciosa dos textos na íntegra e tentamos entender o que está descrito neles. Aqui, procuramos identificar e ordenar os conceitos abordados por Williams nos trabalhos selecionados. Por último fizemos a leitura interpretativa. Neste momento buscamos relacionar as questões encontradas nos textos ao pensamento do autor, verificando como essas ideias vêm sendo tratadas nesses trabalhos e de que maneira poderiam contribuir para se pensar a educação brasileira.

Diante de todo esse processo. Categorizamos os dados da seguinte maneira:

Quadro 2: Distribuição dos trabalhos quanto à área do conhecimento²⁰

Autor	Área do conhecimento
Herbert Glauco de Souza	Filosofia da Educação
Douglas Jeferson Menslin	História da Educação
Carolina Mafra de Sá	História da Educação
Aguinaldo Rodrigues Gomes	História da Educação
Aurilane Mesquita Freitas	História da Educação

Fonte: Elaborado a partir de estudos selecionados

²⁰ A divisão por áreas de conhecimento obedece aos dados contidos nos resumos e fichas catalográficas das teses e dissertações.

De acordo com o quadro 2, existe apenas um trabalho na área da Filosofia da Educação e quatro trabalhos na área da História da Educação. Não encontramos nenhum trabalho relacionado à sociologia da educação. Estes dados apresentam-se bastante relevantes, pois indicam uma escassez de trabalhos na área dos fundamentos da educação que estão ancorados em Raymond Williams. Chama-nos a atenção, por exemplo, o fato de que, mesmo tendo inúmeras produções sobre a Sociologia da Cultura – algo reconhecido por Taborda de Oliveira (2014) e Araújo e Mota Neto (2012) – Williams não aparece como autor base para os estudos em Sociologia da Educação. Por quê? Será que os estudos que procuram relacionar educação e cultura o fazem, quando se ancoram no materialismo histórico-dialético, a partir de Antonio Gramsci? Nesse sentido, caberiam estudos posteriores para tentar elucidar tal questionamento.

Essa escassez se confirma, também, quando confrontamos os resultados da pesquisa de Araújo e Mota Neto realizadas em 2012 e percebemos que não houve muitos avanços. Na época, foram encontrados no banco de teses e dissertações da Capes apenas 8 (oito) produções relacionadas à área da educação. Em outras fontes, os resultados descritos pelos autores também comprovam essa escassez: não existe nenhum grupo de pesquisa do CNPq pautado ou fundamentado na obra de Williams; no portal de periódicos da Capes, foram encontrados apenas 19 (dezenove) artigos relacionando o autor à educação. Contudo, a autora e o autor nos levam a pensar que nem sempre citar o autor deve ser entendido como afiliação teórica aos seus pressupostos, pois, parafraseando Cevalco, Williams é um autor muito citado, mas efetivamente, pouco lido.

Portanto,

[...] reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

No próximo quadro, apresentaremos a distribuição dos trabalhos referente à natureza da pesquisa:

Quadro 3- Distribuição dos trabalhos quanto à natureza da pesquisa

Autor	Natureza da pesquisa
Herbert Glauco de Souza	Dissertação de Mestrado
Douglas Jeferson Menslin	Tese de doutorado
Carolina Mafra de Sá	Tese de Doutorado
Aguinaldo Rodrigues Gomes	Tese de doutorado
Aurilane Mesquita Freitas	Dissertação de Mestrado

Fonte: Elaborado a partir de estudos selecionados

O Quadro 3 apresenta duas dissertações de mestrado e três teses de doutorado. Apesar dos outros trabalhos da área educacional encontrados no IBICT não terem sido incorporados em nossa pesquisa por conta do recorte pela área do conhecimento à qual se vincula a linha de pesquisa, podemos intuir que mesmo se eles tivessem sido incluídos, ainda assim, seriam poucos trabalhos pautados nas obras de Williams.

Podemos inferir, também, que o baixo número de pesquisas pode ser decorrência da complexidade das ideias do autor e pelo fato de poucas de suas obras discutirem diretamente o campo da educação.

Por isso torna-se pertinente a realização de mais uma dissertação de mestrado baseada nas obras do autor, a fim de contribuir para o avanço das pesquisas acerca de Raymond Williams e de seus conceitos.

Apresentaremos a seguir, o quadro da distribuição dos trabalhos referentes à instituição de origem e o ano em que os trabalhos foram publicados.

Quadro 4- Distribuição dos trabalhos quanto a instituição de origem e ano

(continua)

Autor	Título	Instituição de Origem	Ano
Herbert Glauco de Souza	Contra-hegemonia: um conceito de Gramsci	UFMG	2014
Douglas Jeferson Menslin	Educação Adventista: das escolas paroquiais a uma rede de ensino permanências e rupturas de um ideário educacional. (1970-2010)	PUC- PR	2015

Autor	Título	Instituição de Origem	Ano
Carolina Mafra de Sá	Do convento ao quartel: a educação das sensibilidades nos espetáculos teatrais realizados pelo Club Dramático Arthur Azevedo, em São João Del Rei- MG (1915-1916)	UFMG	2015
Aguinaldo Rodrigues Gomes	Revolução e Utopia: Embates de um professor comunista em Aquidauana durante a ditadura militar. (1964-1985)	Unicamp	2015
Aurilane Mesquita Freitas	Filosofia da Educação: Uma história da disciplina no curso de pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais [1968-1985]	UFMG	2016

Fonte: Elaborado a partir de estudos selecionados

Como indicado no quadro 4, as pesquisas selecionadas são advindas de três universidades: UFMG, com três trabalhos, a PUC-PR com um trabalho e a Unicamp com um trabalho, também. Esse quadro engloba os diferentes sistemas de ensino universitários brasileiros: Federal, Estadual e particular. Podemos perceber, também, que todos os trabalhos são bem recentes, um do ano de 2014, três do ano de 2015 e um do ano de 2016.

Esse fato pode ser justificado porque somente recentemente aumentou-se o número de pesquisadores da educação que iniciaram seus estudos sobre as obras de Williams. Ademais, pode ser explicado pelo fato de que, durante o século passado, somente duas de suas obras estavam traduzidas e, nesta última década, muitos são os livros já disponíveis em Língua Portuguesa, o que facilita sensivelmente o acesso ao pensamento do autor.

O próximo quadro mostra a distribuição dos trabalhos quanto ao número de citações a Raymond Williams em cada obra analisada e, também, em quais obras elas apareceram.

Quadro 5- Distribuição dos trabalhos quanto ao número de citações a Raymond Williams

Autor	Número de citações	Obras citadas
Herbert Glauco de Souza	32	-WILLIAMS, Raymond. Marxism and Literature . London: New Left Books, 1977. -WILLIAMS, Raymond. Marxismo y literatura . Barcelona: Ediciones Península, 2000, 2. ed.
Aguinaldo Rodrigues Gomes	22	WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria cultural marxista . <i>Revista USP</i> , n. 66, 2005, pp. 209-224.
Carolina Mafra de Sá	8	WILLIAMS, Raymond. Drama em cena . Trad. Rogério Betonni. São Paulo: Cosac. 2010.
Douglas Jeferson Menslin	6	WILLIAMS, Raymond. Cultura . Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.
Aurilane Mesquita Freitas	1	WILLIAMS, Raymond. La Larga Revolución . Buenos Aires: Nueva Vision, 2003.

Fonte: Elaborado a partir de estudos selecionados

Percebemos que o trabalho que mais se referenciou em Williams foi o de Souza (2014) o qual citou 32(trinta e duas) vezes o autor. Apesar de o autor indicar nas referências duas obras, elas se referem à mesma obra, uma na versão em inglês e a outra na versão em espanhol.

O autor que aparece em segundo lugar em relação à quantidade de citações apresentadas de Raymond Williams é Gomes (2015), o citando por 22 (vinte e duas) vezes. Nas referências aparece apenas uma obra de Williams.

Seguidamente, aparece em terceiro lugar, em relação à quantidade de citações, Sá (2015) com 8 (oito) citações e usando apenas uma obra de Williams como referência.

O trabalho de Menslin (2015) que cita Williams apenas 6 (seis) vezes e também utiliza apenas uma obra de Williams como referência. Neste trabalho, em especial, das 6 (seis) citações que aparecem, 5 (cinco) delas vêm com o nome de Williams escrito incorretamente: Willians com N e não com M como deveria ser²¹.

²¹ Por mais banal que possa parecer tal erro, as bases de dados brasileiras não reconhecem essas grafias diferenciadas e isso pode dificultar uma pesquisa de natureza bibliográfica, ao ter de prever tais variações.

Por último, aparece o trabalho de Freitas (2016), em que Williams é citado apenas 1 (uma) vez e utiliza uma obra do autor.

Podemos verificar como um dado bastante intrigante, o fato de que nos cinco trabalhos selecionados para este trabalho foram utilizadas apenas cinco obras de Raymond Williams, ou seja, em cada trabalho foi utilizado apenas uma obra do autor. Uma quantidade muito pequena perante o vasto acervo que o autor construiu. Outro dado que podemos observar é que não encontramos uma mesma obra de Williams citada em mais de um trabalho.

A partir do próximo capítulo realizaremos a análise de dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Para iniciar a análise dos dados, dividiremos esta etapa em dois tópicos: no primeiro, apresentaremos um breve resumo de cada trabalho analisado; e no segundo, discutiremos os conceitos relacionados às obras de Williams que apareceram nos trabalhos.

Procuraremos, dessa forma, apresentar quais conceitos relacionados à Williams foram mencionados. Em seguida, examinaremos de que maneira esses conceitos foram tratados nos trabalhos e qual tipo de apropriação foi feita: se é central, se é pontual e, se ao transpor o pensamento do autor para outro contexto histórico, social e cultural, houve transformação dos conceitos ou se eles foram transpostos tal qual se encontram nas obras originais.

4.1 Breve resumo das obras analisadas

O primeiro trabalho analisado é o de Menslin (2015), intitulado: Educação Adventista: das Escolas Paroquiais a uma Rede de Ensino - Permanências e Rupturas de um Ideário Educacional (1970-2010).

O trabalho apresentado à Pontifícia Universidade Católica do Paraná teve como objetivo analisar o ideário educacional Adventista, buscando identificar permanências e rupturas desse ideário diante das mudanças sociais, culturais e ideológicas, tendo como recorte histórico os anos de 1970 a 2010.

Os resultados da pesquisa de Menslin (2015) indicam uma permanente tensão política, ideológica e cultural entre o seu ideário educativo cuja origem baseia-se em valores bíblico-cristãos e as exigências científicas, de mercado e sociais constituídas no período histórico analisado. Williams, então, é tomado como base para a reflexão acerca do conceito de cultura, destacando a importância de analisá-la no contexto religioso e educacional do adventismo. O autor utiliza Williams, também, para explicar a ideologia que é vivenciada por essa instituição.

O segundo trabalho selecionado é o de Gomes (2015), intitulado: Revolução e Utopia: Embates de um Professor Comunista em Aquidauana durante a Ditadura Militar (1964-1985). Essa tese de doutorado, apresentada à Universidade Estadual de Campinas, teve como objetivo analisar os efeitos das transformações econômicas ocorridas na região centro-oeste do Brasil no período datado no próprio título da tese. Toda a pesquisa está associada a um professor, chamado Enio Cabral, que foi perseguido e processado durante a ditadura Militar

do Brasil por ser comunista. A tese fala das atrocidades vivenciadas no período da ditadura e indica uma lacuna na historiografia em relação ao tema nas regiões que se encontram fora do eixo Rio-São Paulo. E essa pesquisa visa contribuir para diminuir essa escassez.

O texto de Williams: *Base e superestrutura* (2005) contribuiu para a compreensão de como os atritos entre ruralistas e os comunistas- que se organizavam em torno do professor Enio Cabral- se inseriram no contexto nacional e internacional. Nesse sentido, Williams foi importante para entender a disputa em torno dos conceitos de hegemonia e contra-hegemonia, processos estes presentes nas disputas ideológicas entre os ruralistas e comunistas da cidade de Aquidauana.

O terceiro trabalho analisado é o de Sá (2015), com o título: *Do convento ao quartel: a educação das sensibilidades nos espetáculos teatrais realizados pelo Club Dramático Arthur Azevedo, em São João Del Rei- MG (1915-1916)*. Essa tese de doutorado, apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais, teve como objetivo investigar a educação das sensibilidades que se dava durante os espetáculos teatrais realizados pelo Club D.A.A.

Assim, a análise realizada pela autora permitiu compreender quais as sensibilidades hegemônicas eram acionadas pelos espectadores ao apreciarem as cenas; indicaram possíveis sensações e sentimentos as cenas teriam gerado.

Williams serviu como referência para definir o modo como lidamos com o texto das peças e com os indícios das encenações

O quarto trabalho analisado é o de Souza (2014), intitulado *Contra-hegemonia: um conceito Gramsci?* Essa dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais, teve como objetivo analisar o conceito de contra-hegemonia, que segundo o autor, embora seja apresentado como uma formulação de Gramsci, não existe registros em sua obra sobre esse conceito.

A revisão bibliográfica analisada pelo trabalho, também, mostrou que praticamente não existem pesquisas enfocando e questionando as possíveis diferenças entre os conceitos de hegemonia e de contra-hegemonia.

A pesquisa apresenta a maneira como Williams discute o conceito de contra-hegemonia e confirma que esse conceito foi acrescentado ao Corpus teórico gramsciniano pelo autor em seu livro *Marxismo e Literatura* (1977).

O quinto trabalho analisado é o de Freitas (2016), com o título: *Filosofia da Educação: uma História da Disciplina no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais [1968 – 1985]*. A dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Minas

Gerais teve como objetivo analisar a configuração histórica da disciplina Filosofia da Educação, no curso de formação de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os anos de 1968 a 1985.

Constatou-se que pela trajetória histórica da disciplina Filosofia da Educação, pode-se afirmar que apesar desta disciplina ter se desenvolvido conceitualmente ao longo dos anos, não esteve presente em sua configuração programática, uma preocupação em fornecer a instrumentalização necessária para a aplicabilidade de seu ensino.

Williams foi utilizado na obra de Freitas (2016) para conceituar currículo, quando a autora afirma que é importante ampliar as possibilidades de investigação histórica, relacionando a origem da disciplina de filosofia da educação à história das deliberações políticas, as quais prescrevem e regulam os conteúdos de ensino dos currículos.

Apresentamos um breve resumo de cada obra analisada nesse trabalho, a partir de agora vamos apresentar os conceitos encontrados que estão relacionados a Williams. Faremos isso, procurando nos aproximar daqueles conceitos contidos em obras que o autor sistematiza seu materialismo cultural.

4.2 Conceitos

Neste tópico, iremos apresentar quais os conceitos relacionados à Williams foram mencionados nos trabalhos analisados. Seguidamente, examinaremos de que maneira esses conceitos foram tratados e qual o tipo de apropriação foi feita pelos autores das obras pesquisadas. Nosso intuito é analisar se o pensamento do autor está sendo abordado tal qual se encontra nas obras originais.

4.2.1 Cultura

Esse conceito aparece apenas no trabalho de Menslin (2015). O autor mencionou que o conceito de cultura presente no trabalho tem como base as reflexões de Williams e também de Geertz (2013).

Ao dizer que está trazendo esses dois autores como base para as reflexões acerca de cultura, Menslin (2015), implicitamente, pode estar querendo relacionar o conceito de cultura ao conceito antropológico da palavra, ou seja, da cultura como modo de vida. Pois, tanto Geertz quanto Williams trabalham com esse sentido.

Porém, diferentemente de Geertz, Williams estabelece a conjunção entre o sentido de cultura como modo de vida e significados comuns e o sentido de cultura para designar as artes e o aprendizado, isto é, com os processos especiais de descoberta e esforço criativo (WILLIAMS, 2015). Williams insiste na união entre esses sentidos, pois para ele “a cultura é algo comum, em todas as sociedades e em todos os modos de pensar” (WILLIAMS, 2015, p. 6).

Cultura aparece no texto de Menslin (2015), também, “como um sistema de significações mediante o qual uma dada ordem é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (WILLIAMS, 1992 apud²² MENSLIN, 2015, p. 13).

O excerto acima, retirado do livro de Williams para conceituar cultura, não está no sentido mais amplo em que o autor a define. No contexto em que ele está inserido no livro, Williams está associando alguns elementos de posições idealistas e materialistas que chegam a essa associação, a qual engloba a ordem social e, também, a prática cultural. Esse sentido seria apenas um dos quais Williams procura discutir, mas o autor sempre insiste na conjunção dos sentidos.

Para demonstrar esse sentido mais amplo no qual Williams define cultura, trazemos o fragmento em que é feita uma problematização sobre a complexidade da conceituação de cultura. Fragmento este, retirado da mesma obra em que Williams foi citado pelo autor da tese:

Existe, portanto, alguma divergência prática entre 1) os sentidos antropológicos e sociológicos da cultura como todo um modo de vida diferenciado, dentro da qual, agora, um sistema significante característico se considera não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social, e 2) o sentido mais especializado, embora mais corrente, de cultura como atividades intelectuais e artísticas, embora estes, por causa da ênfase em um sistema geral significativo, se definem agora com muito mais amplitude, para incluir não só as artes e formas tradicionais de produção intelectual, mas também todos as práticas significantes- desde a linguagem, passando pelas artes e a filosofia, ao jornalismo, a moda e a publicidade- que agora constituem este campo complexo e necessariamente estendido (WILLIAMS, 1981, p. 13, tradução nossa).

Novamente, Menslin (2015) traz, em nota de rodapé, a justificativa de ter tomado o conceito de cultura abordado por Williams como referencial:

²² Neste capítulo, utilizamos o apud em algumas citações, por que, apesar de termos visitado as referidas obras de Williams, optamos por manter as citações tal qual estavam nos trabalhos analisados.

Raymond Williams, em seu livro *Cultura* (1992) analisa a “cultura” como uma convergência de interesses e métodos, assinalando os diversos significados de “cultura” e a maneira como eles interagem, tanto no campo antropológico quanto sociológico e dentro da história e das análises culturais, constituindo assim um importante referencial teórico para o conceito de cultura utilizado nessa pesquisa (MENSLIN, 2015, p. 17).

No que concerne à breve explicação a respeito do livro *Cultura*, em que Menslin (2015) traz em nota de rodapé e por meio da qual é afirmado que o livro analisa a palavra cultura, é importante dizer que essa palavra, especificamente, é analisada em apenas um tópico do primeiro capítulo do livro. Dentro desse tópico, denominado *Cultura*, Williams explica o desenvolvimento da história e do uso do termo cultura, mostrando a sua complexidade. Procura, também, construir um conceito bastante amplo da palavra.

Portanto, o livro como um todo, traz, de uma maneira bem abrangente e explicativa, vários elementos que ajudam a formar uma sociologia da cultura. Inclusive, em algumas versões desse livro, seu título é *Sociologia da Cultura*, como na versão em Espanhol, aqui utilizada: *Sociologia de la cultura* (1981).

Dessa forma, Menslin (2015) peca na medida em que reduz a abordagem do livro de Williams, que é bem mais ampla do que apenas analisar a palavra cultura.

O conceito de cultura, também, é assumido como culturas no trabalho de Menslin:

Na busca desse ‘significado’²³ é possível apreender que a cultura deve ser analisada não apenas no seu sentido singular, mas também no seu sentido plural, ou seja, ‘culturas como apontou Williams (1992, p. 10) para ‘intencionalmente diferenciá-la de qualquer sentido singular ou, unilinear de ‘civilização’ (WILLIAMS, 1992, p. 17 apud MENSLIN, 2015).

Aqui, Menslin (2015) afirma que cultura deve ser analisada não só no sentido singular, mas também no sentido plural, depois o autor faz a citação de Williams que confirma sua enunciação.

Porém, essa frase em que o autor cita Williams representa um fragmento em que Williams apresenta um dos sentidos que o termo foi utilizado pela primeira vez no plural, como “culturas”, no qual é enfatizado que a ampliação do termo pluralista foi bastante importante para o desenvolvimento da antropologia comparada no século XIX (WILLIAMS, 1981).

²³ Este significado ao qual Menslin se refere, está associado a um parágrafo anterior, no qual o autor faz alusão à busca de significado de uma ciência interpretativa que assume a cultura como uma teia de significados, sentido que, segundo o autor, foi proposto por Max Weber e adotado por Geertz (MENSLIN, 2015).

É importante lembrar que Williams não exclui este sentido, mas o coloca em conjunção com os demais para chegar a sua conceituação.

4.2.2 Ideologia:

O conceito de ideologia, ancorado em Williams, aparece somente no trabalho de Menslin (2015). A primeira vez aparece em nota de rodapé. Tal nota traz a explicação do estabelecimento de uma ideologia vivenciada por um grupo envolvido em um processo educativo, neste caso, uma instituição confessional cristã.

A nota mencionada traz a seguinte explicação

[...] como apresenta Williams (1992, p.26), pode ser identificado como uma ‘visão de mundo ou perspectiva geral característica de uma classe ou de um grupo social, a qual inclui crenças formais conscientes, mas também atitudes, hábitos e sentimentos menos articulados, ou, até mesmo, pressupostos, posturas e compromissos inconscientes’ (MENSLIN, 2015, p. 19-20).

Nesse caso, Williams estava se referindo a uma das descrições, bastante problemáticas, utilizadas para se descrever ideologia. É uma definição do termo, mas não é a que Williams reformula.

Williams se utiliza dessa definição para ampliar o conceito e para esclarecer alguns de seus usos, que embora sejam muito frequentes, podem acabar sendo utilizados de maneira equivocada quando utilizados nas análises que incluem a cultura.

Dessa forma, Williams (1981, p. 25, tradução nossa) destaca que o termo é utilizado, também, para descrever “crenças formais e conscientes de um tipo ou outro grupo social, como no uso comum de termo ideologia; para indicar os princípios gerais ou posições teóricas ou, como é feito muitas vezes, com resultados desfavoráveis, indicando dogma”.

Em outra aparição do conceito de ideologia, ou mais precisamente da ideia de uma perspectiva ideológica para análise da cultura, Menslin (2015) afirma que esta análise não se limita ao nível das crenças formais e conscientes, dessa forma o autor afirma, por meio de Williams, que:

é necessário que ela se estenda em dois sentidos. Primeiro para aquela área mais ampla de sentimentos, atitudes e pressupostos que comumente marcam, de maneira muito característica a cultura de determinada classe ou grupo. Essa área mais ampla e menos palpável é importante também para revelar a

cultura em mudança daquilo que, visto de outro modo, é uma classe que perdura e persiste. Em áreas como essa, descobrimos uma ‘coloração’ global vivida e uma ampla de prática social concreta, que são culturalmente específicas e, pois, analiticamente indispensáveis. Em segundo lugar, há a necessidade de ampliação até onde aquela área de produção cultural se manifesta, a qual, pela natureza de suas formas, não é ou não é primordialmente, ou apenas, a expressão de crenças formais conscientes (WILLIAMS, 1992, p. 20 apud MENSLIN, 2015).

O fragmento citado foi empregado da mesma maneira como aparece no livro de Williams, ou seja, no sentido de que uma análise cultural deve ser mais abrangente.

Ou seja, Williams destaca a importância da ideologia para se entender a produção cultural:

As ideologias gerais, em toda a sua profundidade e desenvolvimento devem realmente ser consideradas uma das formas mais notáveis de produção cultural coletiva. Mas é precisamente por causa do que todas as ideologias significativas são, efetivamente, profundas e elaboradas que o conceito não pode ser captado como uma espécie de ‘espírito conformador’ que estava na raiz de toda a produção cultural (1981, p. 27, tradução nossa).

Além do que, Williams (1981) adverte que quando dizemos que toda a prática cultural é ideológica não significa que toda produção se faz a partir dessa lógica. Aliás, o autor chama a atenção para o fato de que, por mais que a ideologia e a cultura estejam profundamente conectadas, elas não podem se anular uma na outra.

Nesse sentido, cabe lembrar aqui o alerta que Williams (2015) faz sobre a complexidade posta para a análise dos fenômenos culturais. Se consideramos as múltiplas determinações e conexões que se encontram no seio da sociedade capitalista, isso nos leva ao reconhecimento de que a análise da cultura precisa, sempre, levar em conta a inseparabilidade das estruturas, ou seja, a conexão complexa e íntima da esfera cultural às outras esferas sociais.

4.2.3 Marxismo heterodoxo

Esse conceito também só aparece em um dos trabalhos analisados, no de Gomes (2015). Marxismo Heterodoxo aparece pela primeira vez no resumo do trabalho, quando o

autor da tese se baseou teórico metodologicamente no marxismo heterodoxo²⁴ que, segundo o autor, dialoga com Williams e outros autores, como: Hobsbawn, Thompson e Gramsci.

Mais adiante, na tese, Gomes (2015) define Williams como um marxista heterodoxo:

Baseando-nos nas reflexões do marxismo heterodoxo de Williams (2005), buscou compreender a complexidade do conceito de hegemonia e as disputas teóricas que se travam em torno dele (GOMES, 2015, p. 215).

Nos textos e nos livros de Williams, não é mencionada essa classificação em torno do autor.

Apesar de a explicação sobre esse termo se assimilar à posição em que Williams se dizia enquadrar-se, o autor criticava bastante essa ênfase direcionada a apenas um teórico (como o próprio Williams assumia, Marx é incontestavelmente o maior de todos os pensadores socialistas). Segundo Williams (2015), essa ênfase que reduzia a luta de muitos homens a um só nome era contraditório ao verdadeiro espírito do socialismo.

Williams afirma que isso combina com aquilo que a imprensa ortodoxa classifica como extrema-esquerda. Dessa forma, ele explica seu posicionamento em relação ao marxismo: “O marxismo contemporâneo, estendendo seu escopo a essa área mais ampla, aprendendo novamente seus significados reais de totalidade, seria então um movimento ao qual eu sentiria que pertencço e ao qual fico feliz de pertencer” (WILIAMS, 2015, p. 113).

Todavia, o autor garante que, realmente, não se importa com o rótulo que atribuem a ele. O que Williams acredita mesmo é na organização da classe trabalhadora no intuito de lutar contra o sistema capitalista e acredita, sobretudo, que “o sistema de significados e valores que uma sociedade capitalista criou deva ser derrotado no geral e nos detalhes por tipos mais sustentados de trabalho intelectual e educacional” (WILIAMS, 2015, p. 113). Apesar de acreditar nisso, o autor tem consciência de que esse processo não será fácil e que para obter um movimento bem-sucedido do socialismo, será necessário incluir, também, sentimento e imaginação.

²⁴ “Maurício Tragtenberg, na introdução à obra *Marxismo Heterodoxo* (São Paulo: Brasiliense, 1981, p.7), organizada por ele, afirma: ‘Definimos marxismo heterodoxo uma leitura de Marx não regida pelos moldes ‘ortodoxos’ definidos pelo chamado ‘marxismo-leninismostalinismo’ [...] ‘marxismo heterodoxo’ coloca em discussão dogmas aceitos acriticamente pelos militantes e teóricos dialéticos, especialmente a noção de “ditadura do proletariado (...). O marxismo heterodoxo coloca em discussão a noção do Partido hegemônico” (SILVA, 2009).

4.2.4 Hegemonia

O conceito de hegemonia aparece em dois trabalhos analisados: Gomes (2015) e Souza (2014). Na tese de Gomes (2015), é o conceito mais presente, pois o trabalho se articula em torno das possíveis disputas pela hegemonia. Por conta disso, todos os demais conceitos estão associados a ele.

Na primeira vez em que o conceito aparece, Gomes (2015, p. 33) coloca que essa disputa é “entendida aqui como um processo e não como algo fixo que, segundo Williams, não pode ser conseguido totalmente, mantendo assim a dialética da luta de classes”

A segunda colocação do termo hegemonia aparece da seguinte maneira

[...] nenhum modo de produção, logo, nenhuma sociedade ou ordem social, e, portanto, nenhuma cultura dominante, na realidade exaure o âmbito total da prática, energia e intenção humanas (este âmbito não é o inventário de uma ‘natureza humana’ original, mas, pelo contrário, refere-se ao extraordinário campo de variações, na prática e na imaginação, que os seres humanos têm e já demonstram ter capacidade de fazer) (GOMES, 2015, p. 33 apud WILLIAMS, 2005, p. 220).

A próxima aparição do conceito foi num sentido, cunhado por Gramsci, que procurava “ver e criar, por meio da organização, uma hegemonia proletária que seria capaz de ameaçar a hegemonia burguesa” (GOMES, 2015, p. 33 apud WILLIAMS, 2005, p. 220).

Na seguinte citação em que o conceito de hegemonia aparece, Gomes (2015) busca entender a complexidade desse conceito e as disputas teóricas que se travam em torno dele.

Temos de deixar claro que a hegemonia não é algo unívoco; que, de fato, suas próprias estruturas internas são altamente complexas, e têm de ser renovadas, recriadas e defendidas continuamente; e que do mesmo modo elas podem ser continuamente desafiadas e em certos aspectos modificadas. É por isso que ao invés de falar simplesmente de ‘a hegemonia’, ou em ‘uma hegemonia’, eu proporia um modelo que permitisse a variação e a contradição, com seu conjunto de alternativas e processos de mudança (GOMES, 2015, p. 215 apud WILLIAMS, 2005, p. 216).

No trabalho de Souza (2014), o autor afirma que, segundo Williams, o conceito de hegemonia de Gramsci deve ser revisto, “já que a direção de um determinado grupo social sobre a sociedade não se realiza de modo ‘pacífico’. O exercício da direção sofre pressões contrárias, resistências, contestações” (SOUZA, 2014, p. 5).

O autor também afirma que Williams considera haver uma grande incerteza em relação à utilização que Gramsci fez do conceito de hegemonia, e expõe o seguinte trecho da obra de Williams:

Todavía persiste una gran incertidumbre en cuanto a la utilización que hizo Gramsci del concepto, pero su obra constituye uno de los principales puntos críticos de la teoría cultural marxista (WILLIAMS, 2000, p. 129 SOUZA, 2014, p. 68).

Ao mesmo tempo o autor afirma que Williams reconhece que as formulações de Gramsci contribuíram muito para ampliar o conceito de hegemonia. Dessa forma, apresenta o seguinte trecho da obra de Williams:

La definición tradicional de «hegemonía» es la de dirección política o dominación, especialmente en las relaciones entre los estados. El marxismo amplio la definición de gobierno o dominación a las relaciones entre las clases sociales y especialmente a las definiciones de una *clase dirigente*. La «hegemonía» adquirió un sentido más significativo en la obra de Antonio Gramsci, desarrollada bajo la presión de enormes dificultades en una cárcel fascista entre los años 1927 y 1935 (WILLIAMS, 2000, p. 129 SOUZA, 2014, p. 68).

A respeito da dominação e de subordinação, o autor afirma que Williams acredita que o conceito de hegemonia de Gramsci apresenta maior correspondência com os processos de organização e controle que ocorrem nas sociedades desenvolvidas. Assim sendo, Williams acredita na “incorporação interna, na prática, das pressões e dos limites da dominação de classe, o que leva à transformação do processo de oposição a tal dominação” (SOUZA, 2014, p. 68).

Mais adiante, Souza (2014) apresenta um trecho da obra de Williams em que afirma que Gramsci cria uma hegemonia alternativa:

sobre la creación de una hegemonía alternativa por medio de la conexión práctica de diferentes formas de lucha, incluso de las formas que no resultan fácilmente reconocibles ya que no son fundamentalmente <políticas> y <económicas>, conduce por lo tanto, dentro de una sociedad altamente desarrollada, a un sentido de la actividad revolucionaria mucho más profundo y activo que en el caso de los esquemas persistentemente abstractos derivados de situaciones históricas sumamente diferentes. Las fuentes de cualquier hegemonía alternativa son verdaderamente difíciles de definir. Para Gramsci surgen de la clase obrera, pero no de esta clase considerada como una construcción ideal o abstracta. Lo que él observa más precisamente es un pueblo trabajador que, precisamente, debe convertirse en una clase, y en una clase potencialmente hegemónica, contra las presiones y

los límites que impone una hegemonía poderosa y existente (WILLIAMS, 2000, p. 132, apud SOUZA, 2014, p. 68-69).

Ainda segundo Souza (2014), o intuito de Williams não é de elaborar uma definição de hegemonia que se apresente a partir de uma dimensão abstrata e transcendental, mas de realizar uma análise histórica e concreta do conceito, pois para Williams a hegemonia é um processo, sua estrutura interna é complexa e sofre resistências, modifica-se, altera-se, a hegemonia é constantemente recriada, renovada.

Nesse sentido, Souza (2014) acrescenta que para Williams definições estáticas do conceito desconsideram as reivindicações e contestações da sociedade.

Dentro de este proceso activo lo hegemónico debe ser visto como algo más que una simple transmisión de una dominación (inmodificable). Por el contrario, todo proceso hegemónico debe estar en un estado especialmente alerta y receptivo hacia las alternativas y la oposición que cuestiona o amenaza su dominación. La realidad del proceso cultural debe incluir siempre los esfuerzos y contribuciones de los que de un modo u otro se hallan fuera o al margen de los términos que plantea la hegemonía específica (WILLIAMS, 2000, p. 135 apud SOUZA, 2014 p. 69).

Analisando todas as vezes em que o conceito de hegemonia foi utilizado nos trabalhos de Gomes (2015) e de Souza (2014), podemos constatar que foi empregado segundo a concepção de Williams.

Williams acredita que

Uma hegemonia vivida é sempre um processo. Não é, exceto analiticamente um sistema ou uma estrutura. É um complexo realizado de experiências, relações e atividades, com pressões e limites específicos e mutáveis. Isto é, na prática a hegemonia não pode nunca ser singular. Suas estruturas internas são altamente complexas, e podem ser vistas em qualquer análise concreta. Além do mais (e isso é crucial, lembrando-nos o vigor necessário do conceito), não existe apenas passivamente como forma de dominação. Tem de se renovada continuamente, recriada, defendida e modificada. Também sofre uma resistência continuada, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões (WILLIAMS, 1979, p. 115).

Afirmamos isso, porque em vários dos seus trabalhos, na tentativa de uma reformulação do conceito de hegemonia, Williams procurou resgatar a concepção de Gramsci e por meio dela apresentar uma concepção que abarcasse a complexidade e as contradições que o termo oferece.

Não descartamos a ideia de que a definição de hegemonia é algo bastante complexo. Compreendemos tal complexidade ao verificarmos a definição do termo no Dicionário do

Pensamento Marxista (2001), o qual sugere pelo menos duas definições: uma no sentido de domínio, como em “hegemonismo” e outra no sentido de liderança, com uma noção de consentimento. O segundo significado é o mais utilizado em teorias marxistas, sobretudo no que se refere às obras de Gramsci- autor que mais se apropriou da hegemonia e o que estabeleceu uma distinção entre domínio e consentimento.

É por essa razão que Williams (1979) resgatou esse conceito, tal qual Gramsci o propôs, para explicar que a cultura é uma dimensão da hegemonia e que ela é capaz de produzir efeitos na teoria cultural. Williams reconhece que a hegemonia vai além da ideologia, mas que não é somente isso e nem somente um controle como manipulação ou doutrinação.

A hegemonia é todo um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida; nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores - constitutivo e constituidor - que, ao serem experimentadas como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Constitui, assim, um senso de realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta (WILLIAMS, 1979, p. 113).

Para Williams (1979), então, a hegemonia tem o sentido mais forte de cultura, mas de uma cultura que considera as diversas formas de domínio e de subordinação que são vivenciadas.

4.2.5 Contra-hegemonia

O conceito de contra-hegemonia aparece em dois trabalhos analisados: em Gomes (2015) e em Souza (2014).

Na primeira vez em que o conceito de contra-hegemonia é mencionado na tese de Gomes (2015), o autor afirma concordar com o sentido que Williams, quando este diz que a hegemonia é constituída a partir de um campo de conflitos e tensões, no que podem ser engendradas contra-hegemonias (GOMES, 2015, p. 216). A seguir, Gomes faz uma reflexão de como é construída a contra-hegemonia.

Segundo Gomes (2015), o que Williams argumenta é que a construção de uma visão de mundo, de um modo de vida e de uma cultura dominante alcança camadas mais profundas, selecionando, organizando e interpretando a experiência do ser social e, portanto, não se configura numa ideologia ultrapassada que podemos simplesmente superar. Assim, lidamos

na sociedade moderna com um contexto contraditório em que “esses elementos” são solapados por experiências, opiniões e visões de mundo contra-hegemônicas (GOMES, 2015, p. 217).

Logo abaixo ele se refere a Williams novamente para explicitar a construção da contra-hegemonia:

A realidade de qualquer hegemonia no sentido político e cultural ampliado, é de que, embora por definição seja sempre dominante, jamais será total ou exclusiva. A qualquer momento, formas políticas e culturas alternativas, ou diretamente opostas, existem como elementos significativos na sociedade. (...) A ênfase política e cultural alternativa, e as muitas formas de oposição e luta, são importantes não só em si mesmas, mas como características indicativas daquilo que o processo hegemônico procurou controlar, na prática (WILLIAMS, 1979, p. 116 apud GOMES, 2015, p. 217).

É importante salientar que esta última citação se refere ao livro de Williams: *Marxismo e Literatura* (1979). Esse livro foi utilizado no corpo do texto de Gomes (1979), porém não foi acrescentado em seu referencial teórico.

O conceito de contra-hegemonia esteve presente também na obra de Souza (2014) e foi discutido em todo o texto, pois o autor pretendia responder se o conceito de contra-hegemonia seria um conceito de Gramsci ou se ele havia sido incluído entre os seus conceitos por Williams.

Sendo assim, Souza (2014) já apresenta, no resumo de sua tese, a afirmação de que o conceito de contra-hegemonia não é uma formulação de Gramsci e que esse conceito foi acrescentado ao *corpus* teórico gramsciano por Raymond Williams em sua obra intitulada *Marxismo e Literatura* (1977).

Souza (2014), então, faz menção a Williams e a como ele viu a necessidade de introduzir o conceito de contra-hegemonia. Segundo o autor, Williams tinha o objetivo de explicar a dinâmica de forças envolvidas num determinado contexto social.

Mais adiante, Souza (2014), novamente, afirma que a partir do aparecimento da obra de Raymond Williams, *Marxism and Literature* (1977), entra em circulação, na literatura sobre o pensamento de Gramsci, o conceito de “contra-hegemonia”.

O autor afirma, também, que para Williams, o conceito de hegemonia não era suficiente para entender a complexidade do termo e por isso considerou necessário acrescentar o conceito de contra-hegemonia e de hegemonia alternativa (WILLIAMS, 1977, p. 116 apud SOUZA, 2014,).

Souza (2014) ainda afirma que, a partir daí, o conceito de contra-hegemonia foi associado ao pensamento de Gramsci e, por sua vez, associado ao conceito de resistência, como resultado dos trabalhos dos *Cultural Studies*.

Souza (2014) acrescenta que Williams vê a hegemonia não como algo estático, passivo, mas ao contrário, acredita que a hegemonia é um processo e sua estrutura interna é complexa, sofrendo resistências, modifica-se e altera-se constantemente, ou seja, a hegemonia é sempre recriada, renovada. E como consequência dessas reflexões, Williams considera necessário o acréscimo das formulações de contra-hegemonia e hegemonia alternativa ao *corpus* teórico de Gramsci.

Asimismo, es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias. Por tanto debemos agregar al concepto de hegemonía los conceptos de **contrahegemonía** y **hegemonía alternativa**, que son elementos reales y persistentes de la práctica (WILLIAMS apud SOUZA, 2014, p. 69).

Souza (2014) afirma que para justificar o acréscimo dos conceitos de contra-hegemonia e hegemonia alternativa, Williams argumenta que, embora conceitualmente a hegemonia diga respeito também à dominação, essa última nunca se apresenta de um modo exclusivo.

Podemos perceber, então, que o conceito de contra-hegemonia em Gomes (2014), apesar do descuido do autor ao deixar de incluir uma referência de Williams, foi utilizado de maneira concernente à forma como Williams trata o termo.

Para Williams (1979), realmente, o conceito de contra-hegemonia está totalmente imbricado ao conceito de hegemonia, pois a contra-hegemonia surge da própria hegemonia, ou seja, ela é o processo pelo qual se efetivam as pressões e os limites ativados pelo hegemônico.

Porém, no trabalho de Souza (2014) quando ele afirma que é Williams quem achou necessário o acréscimo das formulações de contra-hegemonia e hegemonia alternativa ao *corpus* teórico de Gramsci, podemos afirmar que, a nosso ver, essa assertiva não procede. Ao lermos a obra *Marxismo e Literatura*, em que Williams sistematiza os conceitos de seu materialismo cultural, podemos inferir que sua intenção, ao visitar o conceito de hegemonia de Gramsci, foi de explicar a definição do conceito e, acrescentar o conceito de contra-hegemonia para construir o seu materialismo cultural e não, necessariamente, visitar os pressupostos gramscianianos a partir dessa nova formulação conceitual.

4.2.6 Dominante

O conceito de dominante aparece na obra de Gomes (2015). Em sua primeira aparição, o autor aponta que segundo o modelo teórico apresentado por Williams, podemos partir do pressuposto de que qualquer sociedade, independentemente do período histórico, sempre vai possuir um conjunto de práticas, significados e valores que podemos considerar dominantes e efetivos.

Nesse sentido, Gomes (2015) faz a seguinte citação de Williams:

De qualquer modo, o que tenho em mente é o sistema de significados e valores central, efetivo e dominante, que não é meramente abstrato, mas organizado e vivido. É por isso que a hegemonia não deve ser entendida no nível da mera opinião ou manipulação. (...) Pelo contrário, nós só podemos entender uma cultura dominante e efetiva se entendermos o processo social do qual ela depende: o processo de incorporação (WILLIAMS apud GOMES, 2015, p. 216).

Sendo assim, Gomes (2015) nos aponta como ocorre o processo de naturalização de uma cultura dominante, afirmando que, para Williams, a disseminação de uma cultura dominante depende das estratégias de sua transmissão/naturalização para que se torne parte do ser social por meio de pressões e limites e que essas pressões e limites são exercidos pelas práticas de dominação nas relações específicas entre classes sociais em uma determinada sociedade (GOMES, 2015).

Gomes (2015) ainda nos explica, através de Williams, como se constitui esse processo de dominação por meio das forças envolvidas nele. Como nos processos educacionais; nos processos mais amplos de treinamento no interior de instituições como a família; nas definições práticas e na organização do trabalho; na tradição seletiva no nível intelectual e teórico. Segundo Gomes (2015), Williams acredita que todas essas forças estão envolvidas na elaboração e na reelaboração contínuas da cultura dominante efetiva, e na sua realidade, como algo construído em nossa vivência, dependente delas.

Assim, Gomes (2015) acrescenta que para Williams seria algo muito mais fácil de ser derrubado, se tudo o que aprendemos fosse uma ideologia imposta, ou, se se tratasse apenas de algo isolado que fosse imposto pela classe dominante, algo que ocupasse somente a superfície de nossas mentes. (WILLIAMS apud GOMES, 2015, p. 217).

Nas primeiras alusões ao conceito de dominante, o autor está se apropriando do conceito da mesma maneira como Williams, ou seja, Gomes (2015) acredita, como Williams

(1979), que devemos levar em conta as relações dinâmicas de qualquer processo ativo, caso contrário podemos nos esbarrar em um erro muito comum, que é o de acreditar que as características dominantes e efetivas de uma sociedade determinam todo o sistema.

Para Williams (1979, p. 125), “É necessário examinar como estes [processos] se relacionam com a totalidade do processo cultural, e não apenas com o sistema dominante selecionado e abstrato”.

Gomes (2015), ainda, menciona o termo dominante acompanhado de cultura política que, por sua vez, vem associado ao conceito de cultura política de oposição, como vemos:

É, portanto, partindo dos conceitos de cultura política dominante e cultura política de oposição que se encontram no bojo do conceito de hegemonia preconizado por Williams que buscaremos compreender as nuances do processo movido pelo Estado contra Enio Cabral e as contradições que se apresentaram no interior dele (GOMES, 2015, p. 218).

Williams, em nenhuma de suas obras, utiliza o complemento política à cultura dominante ou se utiliza da expressão cultura política de oposição. O autor aponta que dentro de uma cultura dominante e efetiva pode existir uma cultura alternativa e uma cultura opositora.

No que se refere à prática política, Williams nos dá um exemplo de como se constitui esse processo de oposição à cultura dominante, enfatizando que:

há certas modalidades que são de fato incorporadas mas que apesar de tudo, em termos da cultura dominante, são percebidas e combatidas como oposições reais. Sua qualidade de incorporada pode ser reconhecida pelo fato de que, seja qual for o grau de conflito ou variação internos, na prática não vão além dos limites das definições centrais, efetivas e dominantes. Isso pode ser comprovado, por exemplo, na prática da política parlamentar, embora suas oposições internas sejam reais (WILLIAMS, 2005, p. 218).

Assim, podemos verificar que Gomes (2015), nesta última citação sobre o conceito de dominante, não se apropriou do termo como Williams o utiliza.

Dessa forma, para Williams “a existência, no interior de uma cultura dominante e efetiva, de formas de vida social e cultura alternativa e de oposição está submetida à variação histórica, e suas origens são muito significativas como um fato da própria cultura dominante” (WILLIAMS, 2005, p. 218).

É importante ressaltar, também, que para Williams (1979), nenhum modo de produção e consequentemente nenhuma ordem social e cultural dominante conseguem incluir ou

esgotar toda a prática e intenção humana. Posto isto, é fundamental entender, que ao discutirmos a dinâmica cultural, não podemos pensar o dominante sem a presença do residual e do emergente, pois são esses elementos que permitem explicar as práticas vivenciadas fora daquilo que é considerado dominante, ou seja, existe um processo complexo no qual muitas experiências não são necessariamente reconhecidas como dominante, mas podem expressar processos ativos do passado, porém efetivos no presente(residual) ou podem expressar relações novas, percepções novas e práticas novas vividas no materialismo(emergente).

4.2.7 Educação

Incluiremos neste bloco tanto o termo educação quanto o termo processo educacional. Assumimos isso por entender que um processo educacional está incorporado na educação.

Ambos os termos aparecem somente no trabalho de Gomes (2015).

Primeiramente, ele menciona o termo educação e o coloca como atividade central no processo de dominação, como podemos ver:

Os modos de incorporação têm grande significado social. As instituições educacionais são geralmente os agentes principais na transmissão de uma cultura dominante, e esta é, em nossos dias, uma atividade de grande importância, tanto econômica quanto cultural; de fato, é as duas coisas ao mesmo tempo (WILLIAMS apud GOMES, 2015, p. 216).

Na próxima aparição do termo, Gomes (2015) afirma que o educador, através de sua prática, utiliza o processo educacional como “uma tentativa de demonstrar outras possibilidades de compreensão da realidade” (GOMES, 2015, p. 217).

Nesse sentido, Gomes (2015), colocando a educação e seus processos como uma atividade central na incorporação de uma cultura dominante, ele se apropria de apenas um aspecto em que Williams discute a educação, ou seja, Williams acredita realmente, como se vê nas citações anteriores, que os processos educativos agem como transmissores da cultura dominante. Isso se faz por meio da seleção dos conteúdos que devem ou não ser trabalhados, daquilo que julgamos ou não ser relevante.

Porém, muito mais do que isso, Williams (2015, p. 22) acredita que a “educação é a confirmação dos significados comuns de uma sociedade e das habilidades necessárias para corrigi-los”.

Assim sendo, Williams deseja que

todos reconhecemos que a educação é algo comum, ordinário: trata-se, antes de mais nada, do processo de dotar todos os membros de uma sociedade com a totalidade de seus significados comuns e com as habilidades que lhes possibilitarão retificar esses significados, à luz de suas próprias experiências pessoais e comuns (WILLIAMS, 2015, p. 21).

Gomes (2015), então, não se utiliza incorretamente da ideia de Williams, ele só não se aprofunda nesse aspecto que poderia agregar valor a discussão proposta por ele. Ademais, o autor deixa de acrescentar à discussão a noção de *democracia educada e participativa* que Williams (2015) traz. Tal noção reporta-se à ideia de uma sociedade diferente, dentro da qual deva existir a participação do povo e que haja, também, acesso a toda herança de uma tradição da qual o povo foi privado.

Williams enfatiza que

Nesse sentido de educação, um homem não se vê simplesmente continuando uma tradição particular, educado em um modo de pensamento particular, da maneira como a educação é entendida tantas vezes no presente; a questão simplesmente é que ninguém estará plenamente qualificado para participar ativamente desse processo, a menos que a educação que provê os meios imediatos- fala, escrita e leitura desenvolvidas- e que até agora permite acesso aos termos da discussão, tenha sido extensamente disponibilizada (WILLIAMS, 2015, p. 56).

Sendo assim, a cultura comum que o autor propõe é a própria *democracia educada e participativa* e ambas as ideias estão ligadas aos pressupostos de uma democracia socialista.

A “educação é a confirmação dos significados comuns de uma sociedade e das habilidades necessárias para corrigi-los” (WILLIAMS, 2015, p. 22). Sendo assim, os processos educativos fundamentados nessas bases serão, então, uma das maneiras de se efetivar uma cultura comum.

4.2.8 Tradição seletiva

O conceito de tradição seletiva é abordado apenas uma vez e em apenas um trabalho: o de Gomes (2015). O conceito é tratado como um ponto importante que permite pensar a atuação de um professor comunista, exemplo específico da tese aqui analisada.

Dessa forma, o autor recorre a Williams para entender a tradição seletiva como “aquilo que, no interior dos termos de uma cultura dominante e efetiva, é sempre transmitido como a ‘tradição’, ‘o passado importante’” (WILLIAMS apud GOMES, 2015, p. 216).

Podemos perceber que Gomes (2015) utilizou de forma apropriada o conceito de tradição seletiva de Williams, o qual acredita que no que se refere à transmissão

o principal é sempre a seleção, o modo pelo qual, de um vasto campo de possibilidades do passado e do presente, certos significados e práticas são enfatizados e outros negligenciados e excluídos. Ainda mais importante, alguns desses significados e práticas são reinterpretados, diluídos, ou colocados em formas que apóiam ou ao menos não contradizem outros elementos intrínsecos à cultura dominante e efetiva (WILLIAMS, 2005, p. 217).

Sendo assim, a tradição seletiva está presente nas instituições, é parte integrante do processo de educação e é por meio dela que podemos escolher aquilo que julgamos necessário.

Segundo Williams (1979), qualquer tradição é um elemento da organização social e cultural de uma sociedade contemporânea e que segue os interesses de uma classe específica. Ela oferece um senso de *continuidade predisposta*, que é uma espécie de elo entre o passado e o presente, ou seja, aquilo que é selecionado em meio a uma série de fatores existentes, definindo, por meio de múltiplas determinações, quais elementos devem ser mantidos e quais devem ser deixados para trás.

4.2.9 Método de análise dramática

Esse termo de Williams é abordado no trabalho de Sá (2015) como metodologia para análise de obras literárias. Segundo a autora, Williams apresenta um método que vai além da crítica literária x crítica teatral, e que conforme esse método deve haver “consideração da peça e da encenação, do texto literário e da representação teatral, não como entidades separadas, mas como unidade na qual elas têm a intenção de se transformar” (WILLIAMS, 1954/2010, p. 38 apud SÁ, 2015, p. 24).

Assim, a autora utiliza o método de análise dramática de Williams como embasamento metodológico para sua pesquisa.

Nesse método que Williams (2010) propõe, ele está preocupado com a *obra escrita posta em cena*, ou seja, na estrutura dramática de uma obra quando ela aparece na apresentação de uma cena. Segundo o autor, esse processo tem sido pensado e analisado separadamente. A autora, então, se apropria desse método da maneira como Williams propõe,

porém, a julgar pela forma como o texto está estruturado, fica pouco evidente sua vinculação com a pesquisa em educação, mesmo sendo um trabalho defendido em programa da área.

4.2.10 Currículo

O conceito de currículo embasado em Williams aparece em apenas um trabalho: o de Freitas (2016). Nele, o termo é mencionado somente uma vez, quando a autora afirma que é importante ampliar as possibilidades de investigação histórica, relacionando a origem da disciplina de filosofia da educação à história das deliberações políticas, as quais prescrevem e regulam os conteúdos de ensino dos currículos. Nesse sentido, a autora traz Williams para conceituar currículo:

significa estar diante de um conjunto de definições do que deve ser considerado como conhecimento, significa estar diante de um controle social do conhecimento, significa entender que a organização dos conteúdos de ensino de uma disciplina expressa historicamente um síncrono de ênfases e omissões (WILLIAMS, 1961 apud FREITAS, 2016, p. 26).

Podemos perceber que a autora trouxe uma passagem na qual Williams enfatiza os conteúdos apreendidos. Esse sentido, adotado pela obra de Williams em questão, vai ao encontro de outras obras em que o autor trata, não especificamente de currículo, mas dos processos de seleção que acontecem dentro das instituições educacionais, isto é, dos processos que selecionam dentre “um vasto campo de possibilidades do passado e do presente, certos significados e práticas são enfatizados e outros negligenciados e excluídos” (WILLIAMS, 2005, p. 217).

Dessa forma, por meio dessa *tradição seletiva*, a escola representa uma das mais fortes instituições responsáveis pela incorporação da cultura dominante e efetiva. Tal situação, por exemplo, foi discutida por autores como Jean-Claude Forquin (1993), quando ele argumenta sobre a relação intrínseca entre cultura e educação.

É importante destacar que Williams (2015) não vê problema na transmissão de todo o conteúdo tradicional das instituições, ao contrário, Williams defende uma *democracia educada e participativa*, na qual as pessoas tenham acesso a tudo aquilo que já foi construído, mas Williams questiona o que é deixado de fora, ou seja, questiona o por quê de alguns conteúdos serem selecionados e outros não.

Nesse sentido, Williams acredita que “o conteúdo da educação, de um modo geral, é o conteúdo de nossas relações sociais reais e só irão mudar como parte de uma mudança mais ampla” (WILLIAMS, 2011a, p. 335).

Cabe trazer aqui as reflexões de Thompson²⁵ que, juntamente com Williams e Hoggart, ajudou a fundar os Estudos Culturais e a pensar o projeto de educação para adultos. Thompson tinha como base de seu trabalho a experiência. Acreditava, dessa forma, que a experiência e a relação dialética eram fundamentais para a relação educador-estudante. Sendo assim, para ele

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13).

Assim, ele admite que em sua própria disciplina muitos conteúdos já foram repensados, levando em consideração a experiência dos “de baixo”. Thompson (2002) acredita, portanto, que somente mantendo essa dialética entre educação e experiência, conseguiremos mais conquistas em direção a uma cultura igualitária comum.

Em síntese, em todos os tópicos presentes neste capítulo procuramos apresentar quais conceitos relacionados à Williams foram mencionados e qual o tipo de apropriação foi feita.

²⁵ Embora este trabalho se refira a Raymond Williams, é importante trazer as contribuições de Eduard Thompson e enfatizar essa relação entre os dois autores que estiveram juntos em muitos projetos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo trazer as reflexões acerca do modo como Williams e, sobretudo, os conceitos ligados ao seu materialismo cultural estão sendo tratados em pesquisas na área de Fundamentos da Educação; visamos, também, analisar se esses conceitos estão sendo utilizados tal qual foram formulados pelo autor ou se sofreram alguma adaptação ao contexto brasileiro.

Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica para respondermos à questão central do trabalho: de que forma o autor Raymond Williams se faz presente em pesquisas na área de Fundamentos da Educação?

Depois de levantados e analisados os dados, podemos inferir que, apesar do autor ser influência para diversas áreas do conhecimento (Comunicação Social, Estudos Literários, por exemplo), ainda existe uma escassez de trabalhos na área dos fundamentos da educação que estão ancorados em Raymond Williams. Existe, também, uma carência na utilização de suas obras dentro dos poucos trabalhos encontrados para análise. Neste sentido, o que se percebe é uma presença mais expressiva do autor nos estudos sobre Currículo e Educação Popular; porém, na área de Fundamentos da Educação, nota-se sua contribuição aos estudos e pesquisas em História da Educação, mas a sua inexistência nos estudos em Sociologia da Educação.

Dentre os textos analisados, nos deparamos com trabalhos que somente citam o autor, utilizando-se apenas de alguma definição que lhes ajudassem com determinado assunto; trabalhos que fazem uma apropriação bastante superficial e utilizam alguns elementos do autor, mas não se aprofundam em seus pressupostos; e trabalhos que conseguiram se aprofundar mais nas obras do autor, utilizando-se de diversos conceitos.

É importante frisar aqui que, nos estudos em História da Educação, são poucos aqueles que se ancoram no autor como sendo a principal baliza para as análises dos dados; o que notamos é que Raymond Williams tem presença que poderíamos chamar de “tópica”, ou seja, ele é utilizado a partir de conceitos muito específicos, sem que isso implique uma adesão mais profunda aos seus pressupostos teórico-metodológicos.

Nesse sentido, tivemos, então, o trabalho de Freitas (2016) que trouxe em uma de suas discussões o conceito de currículo, no qual, em uma das passagens, se utilizou de Williams para apresentar uma definição do termo currículo. A autora não se preocupou em ampliar a discussão ou em mostrar as razões pelas quais Williams chega àquele entendimento no que

diz respeito aos conteúdos escolares. Não se utilizou de nenhum outro conceito que pudesse ajudar na explicação, o que seria importantíssimo por conta de os conceitos de Williams estarem totalmente interligados. Menslin (2015), por sua vez, se utilizou dos conceitos de cultura e de ideologia. Os dois conceitos não são aprofundados na tese, ou seja, é discutido apenas um dos tantos aspectos abordados por Williams. Apesar de o autor falar da cultura, em momento algum, foram discutidos os diferentes sentidos e significados da palavra, tampouco a discussão foi ampliada para o ideal de Williams, que é uma sociedade com uma cultura comum.

Temos, também, o trabalho de Sá (2015) que, na verdade, não se utilizou de nenhum conceito de Williams, apenas de um método apresentado pelo autor em seu livro *Drama em Cena* (2010). A pesquisa da autora, apesar de estar inserida em um programa de pós-graduação em educação e ter se utilizado de fontes que caracterizam uma pesquisa em história da educação, não conseguiu evidenciar, a nosso ver, as relações de sua pesquisa com a área mencionada. A autora declara que trata de uma educação das sensibilidades nos espetáculos e em seu capítulo metodológico se apropria do método de análise dramática de Williams. Em nenhum outro momento de sua tese, a autora mencionou Williams novamente e nem se utilizou de nenhum conceito do autor para explicar qualquer processo de análise dos dados ou para levantar uma reflexão. A autora não se utilizou de um conceito de Williams que poderia ser fundamental para explicação o de *estrutura de sentimento*.

Souza (2014), por outro lado, se utilizou diversas vezes do autor, perpassando por dois conceitos: hegemonia e contra-hegemonia. O autor se aprofundou nesses conceitos de Williams que serviram para o desenvolvimento de sua dissertação, buscando, inclusive, base para responder a questão central de sua pesquisa. Ele estava preocupado em mostrar que foi Williams que incorporou ao *corpus* teórico de Gramsci o conceito de contra-hegemonia. Embora discordemos de tal afirmação (pois, Williams, propôs a ideia de contra-hegemonia para fundamentar o seu materialismo cultural e não para incorporar conceitos ao legado gramsciano), concordamos com a tentativa do autor de explicitar as possíveis relações entre essas categorias tão centrais ao materialismo cultural.

Ressaltamos, porém, que Souza não relaciona a questão da hegemonia e da contra-hegemonia a mais nenhum conceito alusivo ao materialismo cultural. Reforçamos, que, para Williams, é fundamental que tais conceitos estejam imbricados à questão da ideologia e/ou da superestrutura. Em momento algum, Souza (2014) indicou que a hegemonia é algo central

para o processo de produção e reprodução da cultura e que o processo hegemônico ajuda a verificar como se instaura a determinação em uma sociedade de classes.

Gomes (2015), também, se utilizou várias vezes de Williams e de variados conceitos que remetiam a ele: hegemonia, contra-hegemonia; tradição seletiva; dominação; marxismo heterodoxo e educação. Apesar de definir Williams como um marxista heterodoxo e fazer menção à cultura política dominante como um termo relacionado a Williams, termos estes que não se fazem presente no *corpus* teórico do autor, Gomes (2015) consegue explicar todo o processo educacional em torno do qual gira sua pesquisa, a partir do conceito de hegemonia, entrelaçando, assim, todos os demais conceitos de maneira bastante aprofundada. Este trabalho, portanto, é o que mais se apropria dos pressupostos de Williams.

Por fim, é importante apontar que em nenhum dos trabalhos analisados nem sequer foi mencionado o materialismo cultural de Raymond Williams, teoria que serviu de base para todas suas reflexões acerca da cultura. Sobre tal questão, levantamos duas hipóteses: ou isso é decorrente da apropriação tópica que mencionamos acima e, portanto, não existe, ainda, uma adesão a esses pressupostos, ou pode se tratar de uma certa resistência ao termo materialismo, uma vez que este é eivado de críticas e preconceitos, que carregam as marcas de uma ortodoxia mecanicista que se furtou – e ainda se furta – a um debate mais complexo, reduzindo a vida social à esfera econômica.

Um trabalho de levantamento bibliográfico pode buscar apresentar algumas contribuições. Nesse sentido, indicamos, para estudos futuros e que queiram se ancorar no materialismo cultural de Williams, uma discussão sobre as contribuições e limites da educação e das práticas escolares para a construção de uma cultura comum. Também é possível apontar a necessária investigação, mais detalhada, acerca da configuração dos Estudos Culturais em território brasileiro, considerando, entre outros elementos, a própria consciência prática (WILLIAMS, 1979) dos sujeitos, ou seja, é preciso investigar como esse campo do conhecimento se estruturou e porque, tão rapidamente, houve o afastamento dos pressupostos da cultura como modo de produção da vida para adesão à cultura como texto (JOHNSON, 2010).

Não menos importante é procurar traçar, tal qual fez Escosteguy (2010), uma cartografia dos estudos culturais na pesquisa em educação. Ainda temos muito a desvendar acerca de quão complexa é essa relação entre cultura e educação escolar em nosso país e, conseqüentemente, em nosso sistema educacional. Para tanto, talvez pensar no alcance e nas

contribuições de Raymond Williams para os estudos sobre políticas públicas educacionais possa ser um caminho interessante para entendermos melhor o nosso momento atual.

Ao concluir este texto, esperamos ter contribuído um pouco para o avanço das questões que se referem a Raymond Williams e sua presença, ainda que tímida, na pesquisa em fundamentos da educação. Entendemos, certamente, que os trabalhos aqui analisados podem não ter se aprofundado diretamente em Williams por conta de suas temáticas, que talvez necessitassem de outros aportes. Mesmo assim, acreditamos que os apontamentos de certas lacunas possam ser importantes para novos estudos e para iniciarmos o debate sobre o potencial desse autor para compreendermos, por exemplo, as especificidades dos estudos culturais a partir da ótica de pensadores/as brasileiros/as.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. M. S.; MOTA NETO, J. C. Raymond Williams e a produção do conhecimento em educação. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, vol. 15, n. 26, p. 118-136, jul.-dez. 2012.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CEVASCO, M. E. **Situando os “Cultural Studies”**. Itinerários, Araraquara, nº9, 1996.

_____. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais** – Uma versão latinoamericana– ed. on-line – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: < <https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/cartografias-dos-estudos-culturais-uma-versc3a3o-latino-americana.pdf>> Acesso em 17/maio/2016.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

GLASER, A. L. **Materialismo Cultural**. 2008. 236f. Tese- (Doutorado em Letras)- Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GOMES, A. R. **Revolução e utopia: embates de um professor comunista em Aquidauana durante a ditadura militar (1964-1985)**. 2015. 305 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000958798>>. Acesso em: 2/abr/2016.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz T.(org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2010. p 8-132.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R.C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Revista Katál, Florianópolis, v.10, p.37-45, 2007.

MARIANO, A. L. S. Raymond Williams, o materialismo Cultural e a Profissão Docente: aproximações iniciais. In: **Educação, sociedade e teorias pedagógicas**: reflexões formativas/ Org. Cláudia Gomes- Curitiba, PR: CRV, 2015.

MARTINS, A. M. S; NEVES, L. M. W. Cultura, educação, dominação: Gramsci, Thompson, Williams. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, nº 55, p. 73-93, mar. 2014.

MENSLIN, D.J. **Educação Adventista**: das escolas paroquiais a uma rede de ensino permanências e rupturas de um ideário educacional (1970-2010). 2015. 241f. Tese (Doutorado em Educação)- Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná. 2015.

SÁ, C. M. **Do convento ao quartel**: a educação das sensibilidades nos espetáculos teatrais realizados pelo Club Dramático Arthur Azevedo, em São João Del Rei- MG (1915-1916). 2015. 312f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. 2015.

SILVA, A. O. Esboço para a História da Esquerda no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n 103, PP.90, dez. 2009.

SILVEIRA, T. S. e CÓRDOVA, F.P. A pesquisa Científica. In: **Métodos de Pesquisa**. Tatiana E. Gerhardt e Denise T. Silveira org. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, H. G. **Contra-hegemonia**: um conceito de Gramsci. Belo Horizonte, 2014. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. 2001.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Pensando a História da Educação com Raymond Williams. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 257-276, jan./mar, 2014.

THOMPSON, E. P. **Os Românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

- _____. **Sociologia de La cultura.** Barcelona: Editora Paidós, 1981.
- _____. **Palavras claves.** Un vocabulário de La cultura y La sociedad. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.
- _____. **Base e superestrutura na teoria cultural marxista.** Revista USP n. 65, março/maio 2005, pp. 210-224.
- _____. **Drama em cena.** Trad. Rogério Bettoni. São Paulo: Cosac. 2010.
- _____. **Cultura e Sociedade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.
- _____. **Cultura e materialismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2011b.
- _____. **A Política e as Letras.** São Paulo: Editora Unesp, 2011c.
- _____. **Recursos da Esperança: cultura, democracia, socialismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2015.