

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TULIO FERNEDA

RAYMOND WILLIAMS, EDUCAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO:  
PROPOSIÇÕES COM BASE NA IDEIA DE CULTURA COMUM

SÃO CARLOS

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TULIO FERNEDA

RAYMOND WILLIAMS, EDUCAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO:  
PROPOSIÇÕES COM BASE NA IDEIA DE CULTURA COMUM

Tese apresentada à Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial do Programa de Pós-Graduação em Educação para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Emília Freitas de Lima  
Co-orientador: André Luiz Sena Mariano

SÃO CARLOS

2018

Ferneda, Tulio

Raymond Williams, educação escolar e currículo: proposições com base na ideia de cultura comum. / Tulio Ferneda. -- 2018.

173 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientadora: Emília Freitas de Lima

Banca examinadora: Emília Freitas de Lima, André Luiz Sena Mariano, Celso Luiz Aparecido Conti, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, Sonia Maria da Silva Araújo, Vera Teresa Valdemarin

Bibliografia

1. Educação. 2. Educação Escolar. 3. Currículo. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Túlio Fereda, realizada em 19/12/2018:



---

Prof. Dra. Emilia Freitas de Lima  
UFSCar



---

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano  
UNIFAL



---

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti  
UFSCar



---

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes  
UFSCar



---

Profa. Dra. Sonia Maria da Silva Araújo  
UFPA



---

Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin  
UNESP

## AGRADECIMENTOS

A meus pais, Therezinha e Gentil, que me deram boas memórias, bons conselhos e acesso a valiosas oportunidades educacionais. Não há palavras suficientes para expressar o tamanho da minha gratidão a essas duas pessoas. À minha irmã, Thatyana, que já me ajudou de várias formas, e que tem sido para mim um exemplo de força interior e superação. À minha prima, Cátia, pelo apoio, ideias e experiências compartilhadas, sempre que conversamos sobre educação e carreira.

À minha companheira, Samanta, que é uma grande guerreira, e com quem aprendo algo novo todos os dias. Sua força, coragem e ideias são para mim referências que ampliam meu olhar, meu pensamento, minha visão de mundo.

À minha orientadora, Emília Freitas de Lima, por ter me recebido tão bem na linha de pesquisa em Educação Escolar, e por todo o aprendizado que ela me proporcionou em disciplinas da pós-graduação e ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Ao meu co-orientador, André Luiz Sena Mariano, pelas ricas contribuições em nossas conversas sobre a pesquisa e sobre as leituras de Raymond Williams. Aos professores Celso Luiz Aparecido Conti e Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, da UFSCar, à professora Vera Teresa Valdemarin, da UNESP, e à professora Sônia Maria da Silva Araújo, da UFPA, pelas ricas contribuições oferecidas nas bancas de qualificação e de defesa final deste trabalho.

À professora Vânia Zuin, com quem iniciei minha trajetória no doutorado, e com quem tive importantes aprendizagens. A liberdade e a confiança que ela me ofereceu naquele momento foram fundamentais para que eu pudesse encontrar as referências e o tema que deu origem a este trabalho. À professora Alice Pierson, que foi minha orientadora de mestrado, e que sempre esteve à disposição para conversas e conselhos. A Adriana Corsi, Aline Reali, Amarilio Ferreira, Carolina de Souza, Denise de Freitas, Flávio Caetano, Marcos Leodoro, Maria Cristina Bezerra, Márlon Caetano, Renata Moschen, Rosa de Oliveira e Sandra Riscal, da UFSCar; e a Luís Paulo Piassi e Mauricio Pietrocola, da USP – pelas ricas contribuições de todos esses educadores à minha formação como pesquisador, seja por meio de disciplinas ou em ocasiões de seminários e bancas.

Aos professores Jean Douglas Zeferino e Cassia Aparecida Sales, do Instituto Federal de São Paulo, Campus Bragança Paulista, pelas ricas aprendizagens proporcionadas no curso “Avaliação educacional: da exclusão à emancipação”, realizado no segundo semestre de 2017.

A Ana Aleixo Diniz, Anselmo Calzolari, Érica Kawakami, e a toda a equipe de educadores do Núcleo UFSCar-Escola dos anos de 2009 a 2011, com quem tive a oportunidade de conviver e aprender muito sobre educação, em um projeto que se caracterizava por uma concepção e uma vivência efetivamente democrática.

*Desejo, em primeiro lugar, que todos reconheçamos que a educação é algo comum, ordinário: trata-se, antes de mais nada, do processo de dotar todos os membros da 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. Se começarmos por aí, podemos nos livrar das restrições remanescentes e fazer as mudanças necessárias.*

Raymond Williams

Recursos da Esperança, 2015, p. 21.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo delinear possíveis compromissos para um projeto educacional alinhado à perspectiva da cultura comum de Raymond Williams. Por compromissos entendemos um conjunto de esforços concretos, na realidade escolar, para o desenvolvimento de processos formativos alinhados a tal perspectiva. Parte-se da premissa de que os currículos, em sua diversidade, podem vir a ser uma expressão e um meio de concretização desse projeto. No que toca a questão dos conteúdos, o desenvolvimento deste trabalho resultou em um foco maior sobre os conteúdos atitudinais (valores, atitudes e normas pactuadas), de modo associado a possíveis mudanças nas estruturas da escola.

Foi adotada uma abordagem hermenêutica, que envolveu as seguintes etapas: contextualização biográfica do autor base do trabalho; identificação dos conceitos centrais para o tema proposto; construção de relações entre esses conceitos; formulação de proposições. A pesquisa foi construída em três movimentos principais. No primeiro, apresenta a ideia de cultura comum como ideal de sociedade baseado em uma concepção de democracia participativa, e como ideia articulada aos conceitos de cultura, comunicação, comunidade e democracia, presentes nas obras de Williams. No segundo, busca construir um diálogo entre essa ideia e o campo do currículo, bem como problematizar possíveis caminhos e obstáculos para a realização de um projeto educacional crítico, democrático e emancipador. No terceiro, propõe e discute três compromissos gerais para a escola: transformação social, formação democrática, e libertação dos processos avaliativos.

No detalhamento desses compromissos, algumas atitudes ganham destaque como eixos importantes para a consolidação dessa concepção de educação, entre elas: a análise crítica da tradição seletiva da cultura; o reconhecimento da diversidade e do conflito como fatores enriquecedores dos processos formativos; a democratização dos processos de comunicação; o reconhecimento das comunidades como fontes coletivas dos processos de construção dos currículos; a distribuição dos poderes decisórios como garantia da máxima autogestão das comunidades; a manutenção do saber acadêmico como referência e conteúdo indispensável da educação formal; a abertura dos tempos e espaços escolares; e, por fim, a superação das funções de classificação e exclusão dos processos avaliativos.

A tese defendida pode ser formulada nos seguintes termos: a ideia de cultura comum, tal como entendida por Raymond Williams, se assumida como referência do debate educacional, implica uma ruptura com o modelo hegemônico de escolarização capitalista e, ao mesmo tempo, um conjunto de compromissos gerais para um projeto educacional crítico, democrático e emancipador. Nessa linha de pensamento, a mudança educacional é inseparável da mudança política geral.

**Palavras-chave:** Raymond Williams, Cultura Comum, Educação Escolar, Currículo.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo delinear posibles compromisos para un proyecto educativo alineado a la perspectiva de la cultura común de Raymond Williams. Por compromisos entendemos un conjunto de esfuerzos concretos, en la realidad escolar, para el desarrollo de procesos formativos alineados a tal perspectiva. Se parte de la premisa de que los currículos, en su diversidad, pueden llegar a ser una expresión y un medio de concreción de ese proyecto. En lo que se refiere a la cuestión de los contenidos, el desarrollo de este trabajo resultó en un foco mayor sobre los contenidos relacionados con valores, actitudes y normas pactadas, de modo asociado a posibles cambios en las estructuras de la escuela.

Se adoptó un enfoque hermenéutico, que involucró las siguientes etapas: contextualización biográfica del autor base del trabajo; identificación de los conceptos centrales para el tema propuesto; construcción de relaciones entre estos conceptos; formulación de proposiciones. La investigación fue construida en tres movimientos principales. En el primero, presenta la idea de cultura común como ideal de sociedad basada en una concepción de democracia participativa, y como idea articulada a los conceptos de cultura, comunicación, comunidad y democracia, presentes en las obras de Williams. En el segundo, busca construir un diálogo entre esa idea y el campo del currículo, así como problematizar posibles caminos y obstáculos para la realización de un proyecto educativo crítico, democrático y emancipador. En el tercero, propone y discute tres compromisos generales para la escuela: transformación social, formación democrática, y liberación de los procesos de evaluación.

En el detalle de estos compromisos, algunas actitudes se destacan como ejes importantes para la consolidación de esa concepción de educación, entre ellas: el análisis crítico de la tradición selectiva de la cultura; el reconocimiento de la diversidad y del conflicto como factores enriquecedores de los procesos formativos; la democratización de los procesos de comunicación; el reconocimiento de las comunidades como fuentes colectivas de los procesos de construcción de los currículos; la distribución de los poderes decisorios como garantía de la máxima autogestión de las comunidades; el mantenimiento del saber académico como referencia y contenido indispensable de la educación formal; la apertura de los tiempos y espacios escolares; y, finalmente, la superación de las funciones de clasificación y exclusión de los procesos de evaluación.

La tesis defendida puede ser formulada en los siguientes términos: la idea de cultura común, tal como lo entiende Raymond Williams, si se asume como referencia del debate educativo, implica una ruptura con el modelo hegemónico de escolarización capitalista y, al mismo tiempo, un conjunto de compromisos generales para un proyecto educativo crítico democrático y emancipador. En esta línea de pensamiento, el cambio educacional es inseparable del cambio político general.

**Palabras clave:** Raymond Williams, Cultura Común, Educación Escolar, Currículo.

## ABSTRACT

This research aims to outline possible commitments to an educational project aligned with the common culture perspective of Raymond Williams. By commitments we understand a set of concrete efforts, in the school reality, for the development of formative processes aligned to such perspective. It starts from the premise that curricula, in their diversity, could become an expression and a means of achieving this project. Regarding content, the development of this work resulted in a greater focus on attitudinal content (values, attitudes and agreed standards), in a way associated to possible changes in school structures.

It was adopted a hermeneutic approach, which involved the following steps: biographical contextualization of the author base of the work; identification of the central concepts for the proposed theme; relationship between these concepts; formulation of propositions. The research was built on three main movements. In the first one, it presents the idea of common culture as an ideal of society based on a conception of participatory democracy, and as an idea related to the concepts of culture, communication, community and democracy present in Williams' works. In the second, it seeks to build a dialogue between this idea and the field of curriculum, as well as to problematize possible ways and obstacles for the realization of a critical, democratic and emancipatory educational project. In the third, it proposes and discusses three general commitments to the school: social transformation, democratic formation, and liberation of evaluation processes.

In the detailing of these commitments, some attitudes are highlighted as important axes for the consolidation of this conception of education, among them: the critical analysis of the selective tradition of culture; the recognition of diversity and conflict as enriching factors of the formative processes; the democratization of communication processes; recognition of communities as collective sources of curriculum building processes; the distribution of decision-making powers to guarantee the maximum self-management of communities; the maintenance of academic knowledge as a reference and indispensable content of formal education; the opening of school times and spaces; and, finally, overcoming the functions of classification and exclusion of evaluation processes.

The thesis defended can be formulated in the following terms: the idea of common culture, as understood by Raymond Williams, if assumed as reference of the educational debate, implies a rupture with the hegemonic model of capitalist schooling and, at the same time, a set of general commitments for a critical, democratic and emancipatory educational project. In this line of thought, educational change is inseparable from general political change.

**Keywords:** Raymond Williams, Common Culture, School Education, Curriculum

# Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	12
1.1 Apresentação da pesquisa	12
1.2 Quem foi Raymond Williams?	17
1.3 Raymond Williams e a área de pesquisa em educação	21
1.4 O sentido de vir a ser neste trabalho	28
<b>2. CULTURA COMUM</b>	31
2.1 Cultura	31
2.1.1 <i>Cultura como modo de vida</i>	31
2.1.2 <i>Cultura e materialismo</i>	44
2.1.3 <i>A dinâmica cultural</i>	50
2.1.4 <i>Cultura como totalidade complexa</i>	63
2.2 Comunicação	64
2.3 Comunidade	70
2.4 Democracia	77
2.5 Cultura comum	84
2.6 Primeira síntese	91
<b>3. CULTURA COMUM E CURRÍCULO</b>	93
3.1 O significado do currículo	93
3.2 As teorias de currículo	97
3.3 O currículo e as relações de poder	100
3.4 O currículo e o conhecimento	110
3.5 Segunda síntese	119
<b>4. CULTURA COMUM, EDUCAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO</b>	123
4.1 O sentido dos compromissos propostos	123
4.2 O compromisso com a transformação social	126
4.3 O compromisso com uma formação democrática	138
4.4 O compromisso com a libertação dos processos avaliativos	155
4.5 Terceira síntese	163
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	165
<b>6. REFERÊNCIAS</b>	172

# 1. INTRODUÇÃO

Nesta seção, é feita inicialmente uma apresentação da pesquisa, indicando suas motivações iniciais, seus objetivos e métodos. Em seguida, são apresentados alguns dados biográficos de Raymond Williams, autor base deste trabalho. Aspectos de sua vida pessoal são valorizados e indicados aqui como relevantes para uma melhor compreensão de seu posicionamento teórico e político. Na sequência, uma revisão bibliográfica indicando os principais trabalhos já desenvolvidos nessa temática, e a forma como as obras de Williams têm sido incorporadas pela área de educação, especialmente no que se refere às discussões relacionadas à educação escolar e ao currículo. Por fim, é discutido o sentido de vir a ser, associado à ideia de cultura comum neste trabalho.

## 1.1 Apresentação da pesquisa

---

Esta pesquisa começou efetivamente em 2015, quando ingressei no doutorado e comecei a ler os referenciais teóricos que me ajudaram a definir o tema e o recorte do trabalho. Mas algumas experiências anteriores foram significativas para mim, e pode ser relevante resgatá-las neste momento.

Nos anos de 2010 e 2011, eu estava na etapa final do curso de Licenciatura em Física. Ao mesmo tempo, nesse período participava dos projetos do Núcleo de Extensão UFSCar-Escola, no qual atuei como professor do Curso Pré-Vestibular (destinado a alunos das escolas públicas de São Carlos e região) e da Educação de Jovens e Adultos (destinada a funcionários da universidade). A característica mais importante desse Núcleo de Extensão, naquela época, era sua proposta de construção democrática dos currículos e dos projetos ali desenvolvidos. Eu lembro que nós fazíamos constantemente reuniões de área e assembleias gerais, nas quais todos os educadores envolvidos tinham a possibilidade de propor mudanças curriculares, alterações na seleção dos conteúdos de cada área, dos métodos de ensino, e até mesmo propor a criação de novas disciplinas e a extinção de outras. As decisões da gestão nunca eram impostas, mas sempre propostas e

submetidas ao debate e à decisão por parte de um coletivo. Era difícil fazer isso, tínhamos avanços e retrocessos. Mas sempre aprendíamos muito com nossos erros e acertos. Em nenhum outro lugar, profissionalmente falando, encontrei um espaço tão democrático.

Um ano depois de me formar, voltei à universidade para fazer o mestrado, na área de Educação em Ciências. A questão da relação entre educação e democracia estava sempre presente em meus pensamentos, mas nessa época eu ainda não havia considerado a possibilidade de fazer uma pesquisa sobre esse tema. No mestrado, fiz um estudo sobre as concepções de ciência veiculadas em romances de ficção científica, buscando identificar possibilidades para uma educação em ciências mais aberta e reflexiva. Na banca de defesa desse trabalho, os Estudos Culturais foram sugeridos como um possível referencial para futuras investigações.

Em 2015, ingressei no doutorado com a intenção de aprofundar o mesmo tema que havia estudado no mestrado. Seguindo a sugestão da banca, comecei a ler sobre Estudos Culturais. Queria conhecer mais sobre esse assunto, entender o significado dessa área de pesquisa que me parecia ser importante para responder a muitas questões relacionadas à educação. Então encontrei algumas referências sobre o assunto<sup>1</sup>. Descobri que a área tem uma história de mais de cinquenta anos, e que essa história passou por diferentes fases, agregou diversas áreas do conhecimento e abordou uma ampla variedade de temas. Mas descobri também que Raymond Williams foi um pesquisador de destaque no início dos Estudos Culturais, e que ele escreveu obras que se dedicaram a fazer uma discussão bastante ampla sobre a ideia de cultura. Então comecei a ler alguns textos desse autor.

Foi quando localizei uma ideia que me pareceu bastante importante: a ideia de cultura comum. Aos poucos fui percebendo que essa ideia representava um ideal de sociedade compromissado com alguns valores, como por exemplo: comunidade, igualdade, solidariedade e democracia. Então comecei a pensar que poderia fazer sentido refletir sobre educação – particularmente a educação escolar e o currículo – a partir dessa ideia. É claro que esse autor apresenta uma visão específica de cada um desses conceitos, mas o fato de abordá-los e combiná-los em uma teoria da cultura é uma evidência forte da sua relevância para a educação.

---

<sup>1</sup> Essas referências foram Cevalco (2012), Johnson, Escosteguy e Shulman (2010), e Mattelart e Neveu (2004).

Foi assim que abandonei meu projeto inicial e decidi mudar de linha de pesquisa, migrando da linha de Educação em Ciências para a de Educação Escolar – Teorias e Práticas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Apresentei ao programa uma carta de solicitação e um esboço de um novo projeto, o qual foi muito bem recebido pela professora Emília.

Nessa época eu já tinha uma noção bem estabelecida de que o debate sobre cultura é fundamental para sustentar os debates sobre educação escolar e currículo. Então, minha ideia inicial foi pensar em um projeto de pesquisa cujo objetivo seria identificar ou descrever uma concepção de currículo que fosse coerente com a ideia de cultura comum. Eu estava pensando no significado mais amplo do currículo, mas também na possibilidade de identificar alguns elementos para compor esse currículo – características gerais, em termos de considerações a respeito das finalidades, formas e conteúdos da educação. Nunca tive a intenção de propor um currículo completo ou fechado. Sempre tive consciência de que isso seria impossível, por várias razões. Primeiro, porque essa ideia não se sustenta, ou seja, um currículo nunca é completo ou fechado. Segundo, porque a construção de uma proposta curricular não deveria ser realizada por nenhum grupo restrito de pessoas, dada sua complexidade e sua íntima relação com a realização de um direito social – o direito à educação. A construção de qualquer currículo escolar, para qualquer nível de ensino, além de precisar do apoio de uma vasta variedade de especialistas, precisa contar com o maior número de participações que formos capazes de incorporar.

Com o desenvolvimento da pesquisa, percebi que o currículo significa a expressão e o desenvolvimento de todo um projeto educacional. Então, orientei a construção desse trabalho a partir da seguinte questão: Que características gerais um projeto educacional poderia ter para ser considerado coerente com a perspectiva da cultura comum, com base nas obras de Raymond Williams?

Nesse sentido, em sua formulação final, nosso objetivo geral foi delinear possíveis compromissos para um projeto educacional alinhado à perspectiva da cultura comum, com base nas obras de Raymond Williams. Por compromissos entendemos um conjunto de esforços concretos, na realidade escolar, para o desenvolvimento de processos formativos alinhados a tal perspectiva. Parte-se da premissa de que os currículos, em sua diversidade, podem vir a ser uma expressão e um meio de concretização desse projeto. No que toca a questão dos conteúdos, o desenvolvimento deste trabalho resultou em um foco maior sobre os conteúdos atitudinais (valores,

atitudes e normas pactuadas), de modo associado a possíveis mudanças nas estruturas da escola.

Para alcançar esse objetivo geral, assumimos alguns objetivos específicos: (a) compreender a ideia de cultura comum, com base nas obras de Raymond Williams; (b) estabelecer relações entre a ideia de cultura comum e as discussões sobre currículo, tendo em vista identificar possíveis obstáculos e caminhos para a concretização de um projeto educacional alinhado a essa ideia; e (c) estabelecer relações entre a ideia de cultura comum e as características gerais do modelo dominante de escolarização.

É claro que não se pode esperar que a sociedade adote uma ideia teórica pelo consenso e a coloque na posição de norteadora do projeto educacional. Isso não é algo realista. É mais razoável esperar que sempre existam conflitos de interesses e visões de mundo em disputa nos debates e decisões sobre educação. Até porque nenhuma teoria é perfeita. Nosso mundo é marcado pela complexidade: as relações sociais, os elementos importantes para pensarmos a vida comum, e os pontos de vista a serem considerados são numerosos e variados. Mas é sempre necessário pensarmos sobre nossas referências. É sempre necessário refletir sobre o mundo em que vivemos e o mundo em que queremos viver. Isso é o que dá sentido à produção do conhecimento. Então precisamos de referências não como modelos prontos a serem adotados, mas como possibilidades para o debate educacional. Elas nos ajudam a pensar, a ter mais consciência sobre alguns aspectos da realidade, e mais clareza sobre aquilo que defendemos ou achamos que vale a pena defender. É importante deixar claro que uma perspectiva teórica só se concretiza nas relações mútuas entre pensar e agir. Esse processo não é unidirecional. Então nossas referências teóricas podem nos ajudar a estabelecer possíveis caminhos práticos, mas, ao mesmo tempo, a experiência vivida pode nos auxiliar no processo de construção e ressignificação de um marco teórico.

A ideia de cultura comum vale a pena ser estudada como base para pensar a educação escolar, porque ela é composta de uma série de compromissos que são pertinentes ao processo de construção de uma sociedade democrática: o compromisso com a dignidade humana, com a igualdade fundamental entre os seres humanos, com a participação política e com a ideia de comunidade, para citar alguns. Então faz muito sentido estudar o significado dessa expressão, cultura comum, e buscar pensar a educação com base nesse estudo. Todos os limites e dificuldades encontrados nessa ideia, assim como todas as possibilidades reais de transformação, serão muito bem-vindos.

Mas por que escolher esse referencial teórico para desenvolver esse estudo no contexto do Brasil? O que torna essa escolha pertinente à nossa realidade? A resposta a essa pergunta está justamente na visão política geral de Williams, que coincide com uma demanda histórica da sociedade brasileira: a defesa pela construção de uma democracia mais participativa, na qual a população tenha uma ampla possibilidade de intervir nas grandes decisões que afetam diretamente seu modo de vida, em todos os níveis. Para entender isso, é preciso se aprofundar na teoria de Williams e compreender, com bastante clareza, o significado da cultura comum.

A professora Emília e o professor André, orientadores deste trabalho, logo nas primeiras reuniões me alertaram para o fato de que faltava uma reflexão fundamental no meu plano inicial de estudos: pensar o papel social da escola. Essa sugestão foi incorporada à pesquisa, e eu acabei percebendo que seria impossível desenvolver esse estudo sem problematizar a função da escola e suas relações com a sociedade.

Este trabalho foi organizado em três movimentos principais. No primeiro (Seção 2 – Cultura comum), a intenção foi apresentar a ideia de cultura comum, com base nas obras de Raymond Williams. Para isso, são discutidos quatro conceitos fundamentais – cultura, comunicação, comunidade e democracia – na perspectiva desse autor. Além disso, é apresentada uma reflexão sobre como esses conceitos se relacionam para compor a ideia geral de cultura comum. No segundo movimento (Seção 3 – Cultura comum e currículo), é apresentado um estudo sobre o conceito de currículo, e sobre as relações entre currículo e sociedade, tendo em vista o objetivo geral da pesquisa. Algumas relações entre currículo e cultura comum já são desenvolvidas nesse momento. Por fim, no terceiro movimento (Seção 4 – Cultura comum, educação escolar e currículo), busca-se delinear um conjunto de compromissos que podem sustentar um projeto educacional coerente com a perspectiva da cultura comum, e que podem ser lidos como uma contribuição propositiva para a área da educação. Trata-se, é claro, de apenas uma contribuição, que precisa ser confrontada com uma diversidade ampla de leituras e experiências concretas em educação.

Esta pesquisa foi, portanto, um estudo bibliográfico de natureza teórica. Ela foi realizada por meio de um processo de interpretação e questionamento, que envolveu alguns passos básicos, como: identificação de conceitos centrais para o tema proposto; busca por compreensão conceitual; estabelecimento de relações entre conceitos; elaboração de proposições. Teve, portanto, um caráter reflexivo. Assumimos como premissa que o conhecimento não deve ser considerado verdadeiro ou absoluto, mas um

modelo que é historicamente situado, sustentado por um conjunto de valores, orientado por um posicionamento, por uma intencionalidade, por um compromisso ético a que os pesquisadores se alinham.

Podemos dizer que a abordagem hermenêutica é a que mais se aproxima da forma como esta pesquisa foi desenvolvida. O trabalho de Minayo (2010) é uma referência que pode nos ajudar a entender essa abordagem. A autora destaca que hermenêutica é a busca por compreensão dos significados comunicados por meio da linguagem, tendo como pressuposto a historicidade e a limitação do ser humano e da própria linguagem. Nessa perspectiva, é importante levar em consideração os contextos nos quais estão inseridos os diferentes atores da comunicação, bem como indicar com clareza os posicionamentos assumidos. Ela busca encontrar unidade e clareza de sentido.

Como resultado dessa investigação teórica, foram desenvolvidas possíveis relações entre cultura comum, educação escolar e currículo. Mais precisamente, podemos dizer que o trabalho estabelece possíveis bases conceituais para um projeto educacional alinhado à ideia de cultura comum. Essas bases conceituais nos conduziram à formulação de três compromissos gerais para a escola: transformação social, formação democrática e libertação dos processos avaliativos. Esses compromissos podem ser lidos como um conjunto de esforços concretos na realidade escolar, que estão relacionados com maior ênfase à dimensão dos conteúdos atitudinais (atitudes, valores e normas pactuadas). Portanto, a pesquisa não resultou em uma proposta curricular, mas em elementos para um projeto de educação, os quais podem vir a sustentar futuros processos curriculares que sejam críticos, democráticos e emancipadores.

A expectativa desta pesquisa é contribuir para os estudos de educação escolar e currículo, dialogando com um autor de grande importância no campo da cultura, que ainda é pouco estudado – ao menos, de forma sistemática – na área da educação.

## **1.2 Quem foi Raymond Williams?**

---

O livro *A Política e as Letras* (WILLIAMS, 2013) é uma reunião de entrevistas feitas com Raymond Williams, nos anos de 1977 e 1978, conduzidas por Perry Anderson, Anthony Barnett e Francis Mulhern, então membros do comitê editorial da

revista *New Left Review*. Essa coletânea conta com um capítulo inicial referente à biografia de Williams, no qual o autor faz relatos sobre sua infância, juventude e trajetória profissional. Foi essa a fonte principal das informações aqui apresentadas. Como fonte complementar, foi consultado o trabalho de Tavares (2008), uma síntese de um estudo sobre a vida e a obra do autor. Dessas duas fontes, portanto, sublinho algumas informações que considero as mais relevantes para que o leitor tenha uma noção da vida e do contexto histórico e social de Williams. Esse intelectual pode ser considerado uma referência importante para qualquer pesquisador que se proponha conhecer os Estudos Culturais, e é o autor base para o trabalho que apresento.

Raymond Williams nasceu em 1921 na vila de Pandy, na região da fronteira do País de Gales com a Inglaterra. Essa vila é descrita por ele como um ambiente agrícola, um povoado disperso formado por pequenas unidades familiares, mas que possibilitava o convívio com uma outra estrutura social: a dos trabalhadores ferroviários. Seja no ambiente familiar ou na comunidade próxima, ele conviveu com ambos os grupos. Seu avô foi um agricultor, que se tornou caixeiro viajante após perder as terras, por conta de um desentendimento com o patrão. Seu pai foi carregador e sinaleiro na ferrovia. Williams expressa sua consciência histórica sobre o processo de dissolução daquele tipo de comunidade, formada por pequenas fazendas familiares:

Por todo o tempo avançava o processo de absorção das pequenas propriedades, que ocorreu ao longo do século XIX. É às vezes difícil acreditar que ainda hoje haja tantos pequenos proprietários. Mas se voltarmos cem anos no tempo, havia o dobro ou o triplo deles. Desde então houve uma emigração quase contínua desse tipo de região, de maneira que mesmo as pequenas propriedades sobreviventes são resultado da anexação de duas ou três fazendas no passado. (WILLIAMS, 2013, p. 7)

Seu avô era adepto do Partido Trabalhista. Seu pai tinha a mesma posição, e quando voltou da Primeira Guerra Mundial, tinha sido influenciado pelas ideias socialistas. No meio do trabalho ferroviário, o pai de Williams também vivenciou um contexto de organização política marcada pelo pensamento de esquerda. Os ferroviários eram trabalhadores sindicalizados e que recebiam notícias e ideias de outras localidades, por estarem sempre conectados a uma espécie de rede de informação. Desse modo, esse grupo acabava importando ideias políticas modernas para o contexto local.

Williams viveu o contexto da crise econômica no período entre as duas guerras mundiais. Viu famílias perderem as terras e migrarem para as regiões de mineração ou

para as grandes cidades. Desde a infância, portanto, ele teve contato com as questões, os desafios e o pensamento político dos trabalhadores:

Eu tinha cinco anos na ocasião da greve geral [de 1926], que foi travada de modo bastante intenso mesmo na escala reduzida de um vilarejo. O chefe da estação foi penalizado com o rebaixamento de seu cargo por ele ser um socialista declarado. Houve um conflito bastante grande no segundo posto de sinalização quando dois dos homens entraram em greve, mas o outro não. O capítulo do meu romance *Border Country* [Zona de fronteira], que descreve a greve, retrata os fatos de modo bastante próximo à realidade. Em 1929, lembro-me da euforia em casa quando o Partido Trabalhista ganhou as eleições. Meu pai encabeçava o braço do partido em nosso vilarejo, e recebemos os resultados com festa. (WILLIAMS, 2013, p. 11)

Na adolescência, teve acesso ao *Left Book Club*, uma organização controlada por ativistas do Partido Trabalhista, que realizava encontros e debates sobre política. O jovem não era um integrante oficial do clube, mas conhecia os membros e pegava livros emprestados. Essa experiência foi importante para sua formação, pois foi por meio dela que Williams tomou contato com leituras sobre política internacional. Aos 14 anos, com um grupo de amigos, ele participou de uma manifestação local, denunciando o *apartheid* que ocorria na África do Sul. Pouco antes de ir para a Universidade, Williams fez sua primeira viagem ao exterior, para participar de uma conferência organizada pela Liga das Nações, em Genebra. Nessa viagem, ele teve contato com um texto de Marx, o *Manifesto Comunista*. Mais tarde, com seu amadurecimento profissional, Williams viria a ser um importante leitor de Marx, e viria a questionar o lugar da cultura na teoria marxista.

Aos 18 anos, foi aceito para o curso de Letras no Trinity College, em Cambridge. Na universidade, também se dedicou à militância. Foi membro do Partido Comunista e do Clube Universitário Socialista. Foi presidente do grêmio estudantil e editor do *University Journal*. Em 1940, decide ingressar no Exército Britânico, contra as diretrizes do partido, do qual acabou se desligando. Após a guerra, obtém seu diploma em 1946. Inicia então sua carreira intelectual. Além de professor universitário e pesquisador, Williams foi crítico literário e romancista. O conceito de cultura foi um dos principais objetos de suas reflexões. Podemos dizer que sua carreira foi marcada pelo desenvolvimento de uma variedade de obras de referência para os Estudos Literários e para os Estudos Culturais, mas também por um elevado grau de engajamento político e social.

Participou da constituição da Nova Esquerda Britânica, um movimento intelectual que visava reorientar e reposicionar os debates políticos de esquerda, e que ganhou força na segunda metade do século XX. Fundou a revista *Politics and Letters* (1947-1948), uma de suas primeiras iniciativas de análise cultural. Publicou artigos por muitos anos na *New Left Review*<sup>2</sup>, revista britânica fundada em 1960, alinhada com o movimento da Nova Esquerda. Lecionou Dramaturgia na Universidade de Cambridge e foi Professor Visitante de Ciências Políticas na Universidade de Stanford.

Mas talvez um dos mais importantes exemplos de seu engajamento social foi o fato de Williams ter trabalhado na educação de adultos durante 14 anos. Assim como Richard Hoggart e Edward Thompson<sup>3</sup>, Raymond Williams lecionou na Worker's Educational Association (WEA), uma organização voltada para a educação de trabalhadores. Nessa experiência de docência havia um forte compromisso político, pautado nos princípios da inclusão, da igualdade e do diálogo. As experiências e a cultura dos trabalhadores eram desejavelmente valorizadas. Sobre esse período, o autor destaca:

Pois sempre que uma turma era formada por membros da classe trabalhadora, e ainda havia muitas desse tipo, o que eles queriam era o formato original de educação da WEA. Eles não queriam, e creio que estavam certos, uma instrução dogmática, como a dada pelo Short Course. Ao contrário, buscavam uma orientação aberta. Creio que fomos impactados por isso. (WILLIAMS, 2013, p. 69)

O processo educativo vivenciado na WEA foi, portanto, uma experiência importante para a formação da identidade profissional de Williams. Questionar o caráter pré-determinado das formas dominantes de ensino é um movimento que se alinha bem com as ideias desse pensador da cultura.

Sua obra fundante foi *Culture and Society* (1958). Nessa primeira investigação, Williams faz um estudo da origem e do desenvolvimento da ideia de cultura, consultando a tradição intelectual inglesa do período de 1750 até 1950, e apresenta seu próprio posicionamento, com reflexões capazes de reorientar o debate. Suas conclusões, desse momento, viriam a ser uma base para seus futuros estudos.

---

<sup>2</sup> Para mais informações, consultar a página <http://newleftreview.org/>

<sup>3</sup> Herbert Richard Hoggart (1918-2014) e Edward Palmer Thompson (1924-1993), outros dois intelectuais de destaque na origem dos Estudos Culturais.

Outras obras acadêmicas de sua autoria foram *The Long Revolution* (1961); *The English Novel from Dickens to Lawrence* (1970); *Television: Technology and Cultural form* (1974); *Keywords* (1976); *Marxism and Literature* (1977); *Culture and Materialism* (1980); *Towards 2000* (1983); *Writing in Society* (1983); *The Politics of Modernism* (1989); *Resources of Hope* (1989), entre outras. Esses trabalhos revelam a diversidade dos temas abordados pelo autor, que incluem desenvolvimentos da ideia de cultura comum, reflexões sobre o lugar da cultura na teoria marxista e o materialismo cultural, bem como estudos sobre literatura, teatro, televisão e modernidade. A obra *Keywords*, particularmente, é uma reunião de estudos etimológicos, tratando da origem e da evolução dos significados de um conjunto de palavras relevantes para o tema Cultura e Sociedade.

A partir dos anos 1960, Williams também publicou romances: *Border Country* (1960); *Second Generation* (1964); *The Volunteers* (1978); *The Fight for Manod* (1979); *Loyalties* (1985); e *People of the Black Mountain* (1989-1990).

Sua postura política pode ser considerada de uma esquerda independente. Durante sua vida, Williams chegou a se associar ao Partido Comunista (durante a faculdade) e ao Partido Trabalhista (na década de 1960), mas por fim manteve-se dissociado de partidos, mantendo uma atitude mais reservada com relação a esse ponto. De todo modo, é mais efetivo indicar aqui que ele escreveu para a *New Left Review*, que ajudou a fundar os Estudos Culturais, e que foi um intelectual compromissado com as ideias de igualdade e comunidade, levando essa luta para o campo da cultura.

Raymond Williams faleceu em 1988, deixando um legado de obras e ideias importantes para as diversas áreas do conhecimento que encontram nos Estudos Culturais um ponto de articulação. Seus estudos sobre cultura são relevantes, no mínimo, para o conjunto das ciências sociais, literárias, da comunicação e da educação.

### **1.3 Raymond Williams e a área de pesquisa em educação**

---

Se buscarmos por trabalhos da área de pesquisa em educação que cite Raymond Williams, encontramos um número significativo de referências. Ele é um autor muito citado, principalmente em função de seu conceito de cultura, para finalidades diversas. Mas se a busca for por trabalhos que utilizem a perspectiva teórica

de Williams como base para teorizar a educação escolar e o currículo, de uma forma mais geral, as referências são quase inexistentes<sup>4</sup>.

Para se ter uma ideia, no catálogo de teses e dissertações da CAPES, para a busca “Raymond Williams” com o filtro de “educação” para a área de concentração, encontramos 8 resultados. Esses trabalhos representam importantes contribuições para a área, e utilizam Williams como pelo menos um dos referenciais teóricos. Eles abordam temas como, por exemplo, educação especial, formação e identidade docente, e tópicos específicos de ensino. Mas nenhum deles tem como objetivo teorizar o currículo e a forma-escola de um modo geral, tampouco conceituar a cultura comum e suas possíveis relações com a educação.

Já no portal de periódicos da CAPES, a busca por “Raymond Williams” e “Educação”, sendo esses termos considerados em “qualquer” parte dos trabalhos, gera 70 resultados. Afinando a busca para “Raymond Williams” e “Currículo” encontramos 18 resultados. Novamente, muitos desses trabalhos abordam outros temas (formação docente, tópicos específicos de ensino, democratização do ensino superior), distintos do tema de interesse desta pesquisa. Muitos trabalhos citam Williams de forma mais pontual, sem que esse autor seja uma referência teórica principal. É comum, por exemplo, encontrar pesquisas que façam referência a seu conceito de cultura, sem que sua teoria da cultura de forma ampla seja utilizada como olhar teórico para o objeto de estudo.

Na base ERIC, por sua vez, a busca por “Raymond Williams” gera 58 resultados. Já a busca por “Raymond Williams AND curriculum” gera 9 resultados. Todos esses trabalhos são sobre tópicos mais específicos de educação, e nenhum deles visa problematizar o currículo e a escola de forma ampla, a partir da teoria de Williams. Algo semelhante acontece quando pesquisamos por esses termos em ferramentas de busca como o Google e o Google Acadêmico.

Vale a pena mencionar aqui alguns trabalhos que se aproximam um pouco mais do interesse desta pesquisa, ainda que tenham objetivos diferentes. Mariano (2006), que reconhece a pouca presença de Williams na área da educação, busca identificar conceitos da perspectiva teórica de Williams que tenham um potencial interpretativo para a área, especialmente sobre questões relacionadas à História da Educação, e mais precisamente, à história do currículo e da profissão docente. Esse trabalho nos oferece

---

<sup>4</sup> As informações apresentadas nesta seção foram atualizadas em 10/11/2017

algumas possibilidades de apropriação da teoria de Williams para fins de análise, por meio de conceitos como, por exemplo, “cultura residual”, “cultura emergente”, “estruturas de sentimento” e “tradição seletiva”. O autor busca compreender a perspectiva do materialismo cultural, presente nas obras de Williams, e tomá-la como referência interpretativa para seu objeto de estudo.

Taborda de Oliveira (2014) segue nessa mesma linha. O autor utiliza a teoria cultural de Williams com a finalidade de refletir sobre a História da Educação. Ressalta o potencial de análise de alguns conceitos-chave como “cultura”, “estruturas de sentimento”, “longa revolução”, “tradição seletiva”, entre outros, para o desenvolvimento de perspectivas críticas de análise. Defende a atualidade e a pertinência do autor para se pensar não só a educação, como também as formas de organização da cultura e da sociedade no Brasil.

Araújo e Neto (2012) buscam evidenciar as contribuições de Raymond Williams para a produção do conhecimento na área de educação. Novamente, a importância da concepção de cultura de Williams e do materialismo cultural são destacados. Os autores destacam ainda que Williams é muito pouco utilizado nas pesquisas em educação, apesar da pertinência e da relevância de suas contribuições teóricas para essa área do conhecimento. Particularmente, destacam a importância de estudar as aproximações entre as obras de Williams e os temas educacionais, uma vez que tem sido crescente a influência dos Estudos Culturais na área.

Ao lado de Richard Hoggart e Edward Thompson, Raymond Williams é considerado um dos fundadores dos Estudos Culturais, por ter desenvolvido obras de grande impacto no processo de ressignificação da cultura, com uma base sociológica crítica, na fase inicial do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, nas décadas de 1950 e 1960. Os Estudos Culturais passaram por várias fases nos últimos cinquenta anos, e hoje são associados a perspectivas teóricas diversas. Mas sua forte presença no campo educacional, alinhada à fraca presença nesse campo de estudos das obras de Williams, Hoggart e Thompson, parece ser algo delicado. Não compreender a origem de uma linha teórico-política pode gerar algumas reduções a respeito do que essa linha significa.

Um autor bastante conhecido, que articulou suas teorizações sobre educação com as ideias de Raymond Williams, foi Michael Apple. Obras como *Ideologia e Currículo* (2006), *Educação e Poder* (1989) e *Conhecimento Oficial* (1997), incorporadas a esta pesquisa, nos oferecem um conjunto de reflexões sobre educação,

sobre o currículo e a função social da escola, que estabelecem conexões com a perspectiva teórica (o materialismo cultural) e política (uma visão de democracia participativa) de Williams. Essa ponte é evidenciada na terceira seção deste texto (Cultura comum e currículo), e suas repercussões para a experiência escolar são mais bem desenvolvidas na quarta seção (Cultura comum, educação escolar e currículo).

Outra obra de grande importância para o campo da educação, e que realiza conexões com a teoria de Raymond Williams, é *Escola e cultura* de Jean Claude Forquin (1993). Nessa obra, o autor tem como objetivo pensar a questão do conhecimento escolar, a partir de referências das teorias da cultura e da sociologia da educação. Reconhece que o conceito de cultura é indispensável para pensar a educação, e estabelece relações com o materialismo cultural de Williams. Os conceitos de “tradição seletiva”, “democracia”, “comunicação” e “cultura comum” aparecem como elementos-chave para a leitura do tema educacional pela perspectiva de Williams. O autor, no entanto, segue um caminho diferente do que foi percorrido na pesquisa que aqui se apresenta. Forquin não tem como objetivo fazer uma sistematização conceitual da ideia de cultura comum, mas ele insere as contribuições de Williams em um contexto muito mais amplo de debate, indicando pontos e contrapontos com base em uma variedade de pensadores da cultura e da educação, com uma ênfase mais sociológica. Podemos dizer que essa obra de Forquin não está centrada em Williams, mas utiliza alguns de seus conceitos centrais para dialogar com outros autores e perspectivas – é um debate de uma amplitude teórica muito maior. Já nesta tese, nosso centro é a teoria da cultura de Williams e nossa amplitude é menor – por outro lado, buscamos fazer uma sistematização da ideia de cultura comum.

Aprofundar o diálogo com essa obra de Forquin poderia enriquecer muito esta tese, mas em função dos caminhos que optamos por percorrer, e em função dos limites temporais desta pesquisa, esse movimento não foi realizado. No entanto, em nossas considerações finais, indicamos alguns possíveis pontos de articulação para futuros estudos nesse sentido.

Por fim, podemos destacar o que talvez seja o principal trabalho teórico já desenvolvido sobre o tema “Raymond Williams e educação” – a tese de Philip James Stevens (1985), “Education, culture and politics: the philosophy of education of Raymond Williams”. Nela, o autor busca identificar um conjunto de elementos para compor uma filosofia da educação com base em obras de Williams. Até onde fui capaz de encontrar, este é o trabalho com maior grau de aprofundamento nas obras de

Williams, que tenha como objetivo constituir uma teoria da educação. Por essa razão, vale a pena descrevê-lo com um pouco mais de detalhes. Ele segue um caminho metodológico diferente da pesquisa que aqui se apresenta, mas certamente traz muitos elementos importantes que podem dialogar com o nosso trabalho.

O objetivo da tese de Stevens (1985) é revelar uma teoria da educação a partir de uma variedade de conceitos e elementos presentes tanto em obras publicadas por Raymond Williams, quanto em suas práticas de ensino desenvolvidas no contexto da Educação de Adultos. O trabalho também faz referência a programas curriculares desenvolvidos na Inglaterra com fortes influências teórico-metodológicas do autor galês. Essa teoria da educação tem como centro a ideia de que educação e política são inseparáveis. Para Stevens, em termos de pensamento educacional, Williams nos oferece uma visão generalista, pois se preocupa com questões de amplitude relacionadas às formas, conteúdos e finalidades da educação e suas relações com a vida em sociedade. O esforço de conectar a educação com uma concepção de democracia participativa é o movimento teórico-político fundamental dessa perspectiva. Como referências, Stevens utiliza três tipos de fontes: obras de Williams sobre temas gerais como cultura, sociedade e democracia; contribuições do autor mais diretamente relacionadas à educação, incluindo trechos de obras acadêmicas e participações de Williams em entrevistas; registros relacionados aos programas de ensino desenvolvidos por Williams ou influenciados por ele, no contexto da sociedade inglesa, e particularmente, da Educação de Adultos.

No que se refere ao desenvolvimento teórico, Stevens argumenta que uma teoria da educação baseada em Williams pode se orientar pelos grandes temas que o autor abordou, como, por exemplo, cultura, linguagem, materialismo e teoria política. Na tentativa de conectar a teoria de Williams com a educação, Stevens também identificou quatro grandes temas que podem atuar como pontos de articulação. Esses temas são: a educação como crítica cultural, a solidariedade, a comunidade e a ecologia. Tudo isso de forma alinhada a uma crítica da educação instrumental, classificatória e excludente – típica da influência neoliberal e da submissão da escola aos valores capitalistas – e à defesa de uma educação humanista, alinhada à ideia de emancipação humana.

No que se refere ao desenvolvimento prático de uma pedagogia – sendo essa prática diretamente vinculada à sua perspectiva teórica – Williams buscou superar a dicotomia entre a cultura acadêmica e a cultura vivida, valorizando ambas, e se

empenhou em desenvolver, na Educação de Adultos, relações interpessoais mais democráticas, nas quais a possibilidade de tomar decisões sobre o conteúdo do ensino é oferecida aos alunos. A experiência vivida é valorizada como ponto de partida do ensino, e como referência que dá sentido à aprendizagem, não apenas com o intuito de gerar compreensões sobre a realidade, mas também o de criar possibilidades de ação sobre essa realidade. Esse tipo de proposta caminha na direção de uma formação política geral, integrada à educação formal, na qual as pessoas possam decidir sobre o tipo de educação e o tipo de sociedade em que querem viver. Mas esse processo decisório, na visão de Williams, não pode ser individualista, deve ser coletivista, ou seja, deve estar focado nos objetivos e nas relações das comunidades, desde o nível local até um nível mais global. Ele defende, assim, uma concepção de sociedade moderna e racional, baseada em uma democracia ativa, e uma concepção de indivíduo alinhado à luta pela construção de tal sociedade.

As ideias de longa revolução e de cultura comum também estão presentes na tese de Stevens, da mesma forma como estão presentes nesta tese: a primeira, como forma de compreender o processo histórico de transformação da sociedade, processo este que articula a Revolução Industrial com as Revoluções Cultural e Democrática, e anuncia as contradições do capitalismo e a possibilidade de sua superação, tendo a educação um importante papel a cumprir nesse sentido; e a segunda, como possível horizonte desse processo, alinhada à ideia de uma sociedade mais justa e igualitária, e à superação da sociedade de classes, mas sem estar vinculada a qualquer modelo prévio de socialismo – pois é apenas pela experiência democrática plena que tal sociedade pode ser construída. Para isso, a educação deve ser pensada e socializada como um direito de todos, nunca como privilégio.

Stevens também busca identificar alguns programas curriculares que incluem formas e conteúdos de ensino influenciados pela perspectiva teórica e metodológica de Williams. O autor aponta os Estudos Urbanos, os Estudos Culturais e os Estudos de Mídia, no contexto da educação inglesa, como programas fortemente influenciados pelo autor galês. Ele chega a descrever características e conteúdos de ensino que são próprios desses programas, como, por exemplo: conhecimentos sobre teoria, prática e mudança política; direitos, responsabilidades e justiça social; resolução pacífica de conflitos; reflexões sobre a função social da polícia, das grandes mídias, da indústria, da ciência e da tecnologia; combate às desigualdades de classe, raça/etnia e gênero; estudos comunitários; educação do trabalho; entre outros.

Stevens não deixa de pontuar as contribuições do próprio Williams sobre o assunto, que incluem os seguintes eixos de formação: base sólida no domínio das linguagens (língua materna e matemática); conhecimento geral sobre o ser humano e seu ambiente, em uma perspectiva que busca integrar as diversas áreas do conhecimento (tanto as ciências sociais como as ciências naturais); leitura crítica da história, da cultura, das mídias e das diversas formas e expressões culturais; ampla formação em relações democráticas, incluindo assembleias, deliberações e seleção de líderes em organizações democráticas; contato com outras culturas; entre outros (STEVENS, 1985, p. 86-87).

Mas para além de reformas curriculares, Stevens identifica que uma educação transformadora, na linha de uma democracia participativa plena – na linha de uma cultura comum – requer mudanças estruturais, na escola e na sociedade. As instituições precisam ser reformadas e adaptadas para essa finalidade. A proposição de escolas mais “abertas” é colocada, de modo que as questões-chave relacionadas à organização da forma escolar, do currículo e dos arranjos de trabalho docente passam a ser objetos de uma educação baseada nas relações de comunidade, e na experiência democrática. O autor, no entanto, não teve como objetivo desenvolver essas relações.

É fácil perceber a amplitude do trabalho de Stevens, e é importante reconhecer que esse trabalho é uma leitura obrigatória para qualquer pesquisador da área da educação que pretenda se aprofundar nas conexões com as obras de Raymond Williams. A tese que aqui se apresenta não é tão ampla em temas e referências como a de Stevens, mas incorpora muitos dos elementos presentes nela, principalmente por partilhar de algumas referências em comum – as obras de Williams em que o autor estabelece as bases de sua teoria da cultura.

Por outro lado, a tese aqui desenvolvida traz algumas contribuições para o avanço das discussões teóricas em torno do tema “Raymond Williams e educação”. Particularmente, oferece uma leitura mais sistematizada da ideia de cultura comum – esta que aqui é relacionada aos conceitos de cultura, comunicação, comunidade e democracia, de acordo com a perspectiva do autor, bem como das relações entre esses conceitos.

Em um segundo momento, buscamos articular esse estudo com os estudos da área de currículo. Nesse sentido, nossa intenção não foi identificar programas de ensino (embora isso seja de grande importância). Buscamos aqui uma concepção de currículo que pudesse ser coerente com a perspectiva da cultura comum, e buscamos entender as

relações entre o currículo e a ordem capitalista, que nos permitem identificar caminhos e obstáculos para a realização de um projeto educacional crítico, democrático e emancipador. É nesse momento da pesquisa que as leituras de Apple nos ajudaram bastante.

Por fim, buscamos mapear as possíveis implicações da ideia de cultura comum para a forma escolar, ou seja, as possíveis transformações para o modelo de escolarização capitalista, no sentido de desconstruí-lo, em troca da proposição de um conjunto de compromissos para a educação escolar – estes, definidos apenas em termos gerais, com a intenção de sugerir possíveis continuidades práticas pertinentes à construção de uma cultura comum. Esse projeto educacional não pode ser determinado como modelo fixo, mas pode ser pensado como um campo aberto de possibilidades, que seja voltado para uma formação humana alinhada à ideia de democracia como visão de mundo. No entanto, esses compromissos possibilitam a formulação de algumas proposições que nos ajudam a entender o que seria uma escola voltada para a cultura comum.

Podemos formular a tese aqui defendida nos seguintes termos: a ideia de cultura comum, tal como entendida por Raymond Williams, se tomada como referência para a educação escolar, implica uma ruptura com o modelo capitalista de escolarização, e a abertura para a possibilidade de uma nova concepção de escola, definida em termos gerais o bastante para possibilitar a diversidade e a democracia.

Esta tese, no entanto, não deve ser lida isoladamente. Ela deve ser lida ao lado de todos esses trabalhos que, apesar de serem poucos em número, têm nos oferecido ricas contribuições para a área da educação e sua aproximação com as ideias de Raymond Williams. A luta pela construção de uma sociedade mais igualitária e mais democrática está presente em todas essas referências.

#### **1.4 O sentido de “vir a ser” neste trabalho**

---

O ponto de partida desta tese é a ideia de cultura comum, mencionada diretamente em algumas obras de Raymond Williams, e que pode ser mais bem compreendida se levarmos em consideração o conjunto das obras desse autor, os conceitos ali desenvolvidos, e os sentidos mais gerais de sua teoria da cultura. De todo

modo, podemos considerar que cultura comum, no contexto das obras de Williams, representa uma visão de sociedade, uma condição desejada e ainda não alcançada.

Mas com que sentido utilizamos essa noção neste trabalho? Consideramos que a ideia de cultura comum representa um ideal distante, impossível de ser alcançado? Consideramos que sua realização, ainda que possível, seja muito difícil ou praticamente improvável? Ou consideramos que, apesar dos obstáculos existentes, tal realização possa ser vista como possível, como concretamente possível, se trabalharmos cada vez mais para consolidar uma visão de mundo democrática e humana, nos diferentes espaços, nas diversas instituições e relações sociais? Neste trabalho adotamos esta última perspectiva.

Por essa razão, ao invés de denominar cultura comum como uma utopia, por exemplo, optamos por considerá-la um “vir a ser”. Em primeiro lugar, essa noção de “vir a ser” significa uma realidade possível, ainda que sua concretização enfrente uma série de obstáculos e desafios na sociedade capitalista. Em outras palavras, quando falamos em cultura comum, não a estamos considerando apenas uma abstração teórica, ou apenas uma referência para o pensamento. Ela é, sem dúvida, abstração teórica e referência, mas é algo a mais: é também uma possibilidade de futuro acreditada.

Em segundo lugar, essa noção de vir a ser não pretende fixar a ideia de cultura comum como um modelo de sociedade pré-definido a ser implementado em algum momento. Ela não é algo rígido, fixo, padronizado, conhecido de antemão. Ela não é um molde sólido no qual a sociedade deve supostamente se encaixar. Pelo contrário: cultura comum nos remete a um conjunto de compromissos gerais para as relações humanas, gerais o bastante para permitir que a diversidade, a complexidade, a dinamicidade e, especialmente, a democracia, se manifestem em todos os níveis da vida em comum. Ela não tem, portanto, uma forma específica – tem apenas uma forma geral, que poderia supostamente assumir diversas formas específicas, em diversos contextos específicos. Em certo sentido, cultura comum é a expressão de um conjunto de compromissos que são dotados de flexibilidade, e que poderiam vir a sustentar diversas experiências vividas. O que essas experiências vividas teriam em comum? A resposta é justamente as qualidades mais gerais da cultura comum.

Em terceiro lugar, trata-se de um “vir a ser” revolucionário. Mas não estamos falando de uma revolução do tipo que se faz pelo uso da força, pela guerra, ou por meio de qualquer método ou regime autoritário. Cultura comum é revolucionária no sentido do que Williams (2003) denominou “longa revolução”: um sentido profundamente

histórico, que parte da compreensão da Revolução Industrial, da Revolução Democrática e da Revolução Cultural como processos integrados, que são marcados por conflitos e contradições internas, e que podem vir a culminar na superação da ordem social capitalista. Isso aconteceria não por meio de uma ação revolucionária com data e hora marcada, mas por meio de um processo geracional de democratização das sociedades em todos os níveis – desde o nível das comunidades locais, até os níveis mais globais das reformas políticas. Trata-se, antes de tudo, de um “vir a ser” com alicerce na democracia participativa.

Em quarto lugar, esse vir a ser não tem a pretensão da perfeição, pois essa qualidade não cabe a nenhum ideal e a nenhum resultado da ação ou do pensamento humano. Em nenhum momento, seja nas obras de Williams, seja ao longo desta pesquisa, assume-se que a cultura comum corresponda ao melhor modo de vida possível para as sociedades humanas. Podemos dizer apenas, em função de um alinhamento teórico e político, que a cultura comum nos convida a pensar sobre algumas qualidades que podem ser reconhecidas como desejáveis para a vida em sociedade, e das quais a ordem social capitalista por vezes carece.

Com esses sentidos, cultura comum pode ser vista como um “vir a ser” que nos convida a pensar sobre alguns limites da sociedade que conhecemos, e sobre algumas qualidades gerais como supostamente desejáveis que, se assumidas como compromissos nas relações humanas, acabariam pondo em cheque a ordem social vigente. Na cultura comum, a transformação social não pode ser guiada por indivíduos ou grupos privilegiados da sociedade, mas resultará do controle comum, do poder decisório compartilhado e, inclusive, dos conflitos que são inerentes a esse processo.

A única coisa fixa nessa ideia são alguns valores e princípios fundamentais: comunidade, democracia, igualdade fundamental, solidariedade, dignidade – são exemplos desses princípios, que adquirem sentidos bastante específicos nas obras de Williams, e que são esclarecidos ao longo deste texto.

## 2. CULTURA COMUM

Nesta seção, é desenvolvida a ideia de cultura comum. Para isso, são apresentados e discutidos quatro conceitos fundamentais – cultura, comunicação, comunidade e democracia – na perspectiva de Raymond Williams. Em seguida, é feita uma reflexão sobre como esses elementos se relacionam para compor o significado de cultura comum. Na conclusão da seção, há uma síntese na forma de proposições, que visam representar as principais ideias do estudo realizado.

### 2.1 Cultura

---

Nesta subseção, são discutidos quatro aspectos do conceito de cultura: a ideia de cultura como modo de vida; a relação entre cultura e materialismo; a questão da dinâmica cultural; e a ideia de cultura como totalidade complexa. Esses quatro aspectos não contemplam todas as reflexões desenvolvidas por Williams sobre o conceito de cultura, mas foram considerados suficientes para embasar os objetivos desta pesquisa, dentro do recorte proposto.

#### 2.1.1 *Cultura como modo de vida*

O livro *Cultura e Sociedade*, publicado em 1958, é uma obra fundamental de Raymond Williams, escrita no início de sua carreira intelectual. Trata-se de um estudo das ideias sobre cultura presentes na tradição intelectual inglesa, do período de 1750 até 1950, aproximadamente. Nesse período aconteceu o processo da Revolução Industrial na Inglaterra. Williams aponta que as ideias sobre cultura e sociedade podem ser analisadas como reações dos pensadores às transformações sociais ocorridas ao longo desse processo histórico. Mas o autor não se limita a descrever e analisar as posições teóricas de seus antecessores. Ele apresenta, ao longo da obra, suas posições pessoais, e finaliza o texto fazendo proposições, indicando algumas questões centrais e desafios a serem resolvidos, no que se refere tanto à compreensão teórica da cultura quanto às experiências vividas em sociedade.

É importante destacar que Williams reconhece a limitação desse estudo, que se concentrou na análise de autores de uma tradição específica. A importância de se considerar a diversidade das ideias e das fontes é indicada na obra. No entanto, a postura do autor se justifica, na medida em que era necessário delimitar um contexto para a pesquisa, e na medida em que há alguma relevância em se analisar esse processo de debate sobre a cultura naquela sociedade que foi pioneira na Revolução Industrial. De todo modo, *Cultura e Sociedade* nos oferece um debate conceitual, com um grau de generalidade que torna a leitura relevante para diversos contextos.

A intenção do autor com a obra não foi apenas fazer teoria, tampouco sua meta se restringia à proposta de narrar a história do pensamento inglês sobre cultura. O objetivo maior, que o mobilizava nesse momento de sua busca, era encontrar seu próprio posicionamento, para entender a sociedade moderna e saber como agir nela (WILLIAMS, 2011a, p. 12). *Cultura*, é claro, já lhe parecia ser uma das palavras-chave, cuja compreensão era necessária para dar base às reflexões sobre o mundo contemporâneo, ao lado de palavras como *indústria*, *democracia*, *classe*, e *arte*, por exemplo. Para Williams, essas palavras poderiam ser pensadas como uma espécie de mapa, pelo qual é possível acompanhar as mudanças nas relações sociais. Mas *cultura*, por conta de sua abrangência de significados e de sua história específica, assume para o autor alguma centralidade: “Pois aquilo que vejo na história dessa palavra, em sua estrutura de significados, é um movimento amplo e geral no pensamento e nos sentimentos” (WILLIAMS, 2011a, p. 19). Podemos dizer que os significados das palavras, para Williams, têm origem histórica e têm efeitos na forma como pensamos e vivenciamos nossas relações sociais, nossa experiência comum.

A leitura de *Cultura e Sociedade* pode contribuir para identificarmos alguns posicionamentos de Williams com relação à ideia de cultura. Para isso, é necessário destacar alguns comentários que o autor faz no corpo de suas análises, a respeito das posições de outros autores. Podemos perceber como ele vai revelando sua posição teórica e política nesse processo.

No capítulo *O artista romântico*, Williams faz uma observação que é recorrente nessa obra. Ele percebe uma espécie de separação entre cultura e sociedade, associada a certa concepção de cultura. A imagem do artista como gênio criador e revelador das virtudes humanas, e da arte como realidade superior à dimensão material da vida, especialmente na emergente e problemática sociedade industrial, sugere uma oposição entre a esfera da cultura e a esfera da vida concreta. Essa separação, da qual

Williams faz uma leitura crítica, revela uma concepção bem definida de cultura, dotada de um caráter abstrato e tendenciosamente elitista. Williams faz o movimento de questionar tal compreensão, apontando que muito do que se produz em arte – e no trabalho intelectual, de modo geral – é resultado de uma profunda imersão do ser humano na realidade, e representa uma leitura ou percepção dessa mesma realidade. A separação é, portanto, uma ilusão ou simplificação do processo criativo. De todo modo, ela aparece como ideia de forma recorrente em diversos autores da tradição em questão.

Williams observa como Carlyle<sup>5</sup>, por exemplo, descreveu a educação como um caminho para “abrir os olhos das pessoas mais humildes” e “aumentar o número de mentes pensantes” na sociedade; como ele associou à ideia de liberdade o “direito do homem ignorante de ser orientado pelo mais sábio”, gentilmente ou ainda que pela força; e como ele definiu a função da educação pública, que deveria consistir em “compartilhar o dom de pensar com aqueles que não podem pensar”, mas que poderiam, se assim o governo procedesse (WILLIAMS, 2011a, p. 96-106).

É importante ressaltar que, por um lado, Williams considera Carlyle um intelectual radical e reformador, por conta de sua capacidade de perceber e denunciar o vazio espiritual de uma época de industrialismo sem regulação – Carlyle sublinhou o caráter mecânico da sociedade industrial e a condição mecanizada do ser humano nesse contexto. Por outro lado, Williams ataca a forma elitista de sua postura com relação à reforma – para Carlyle, é a aristocracia que deve assumir a liderança para reformar a sociedade, pois o homem comum seria incapaz de realizá-la, por ser limitado pela ignorância e pela ingenuidade. Havia ali certo desprezo pelas “massas”, o que para Williams é objeto de crítica. O herói de Carlyle é, necessariamente, o homem de letras, o intelectual, que se encontra na posição de educar e conduzir a sociedade, mais ou menos como o artista romântico. Essa postura reforça a concepção de cultura como espaço da erudição superior à vida comum. (WILLIAMS, 2011a, p. 107-109). Podemos dizer que a atitude de Carlyle com relação à cultura é elitista e difusionista, ou seja, parte da premissa que os poucos indivíduos letrados devem oferecer às “massas” o que de melhor produzirem para o pensamento humano. Williams vai fazer uma oposição cuidadosa a esse tipo de atitude.

---

<sup>5</sup> Thomas Carlyle (1795-1881), professor, escritor e historiador escocês, teve destaque como intelectual no Reino Unido do século XIX. Ganhou prestígio como escritor com sua *História da Revolução Francesa*. Escreveu artigos para a Enciclopédia de Edimburgo e foi nomeado reitor da Universidade de Edimburgo em 1865.

A concepção de uma minoria bem instruída para a promoção do bem comum da sociedade é uma ideia que perseverou no pensamento inglês. Ela se repetiu e ganhou uma nova forma em Arnold<sup>6</sup>, por exemplo, para quem a cultura corresponde ao estudo e à busca pela perfeição total, e o meio para obtê-la é conhecer o que de melhor foi pensado e escrito no mundo. Essa perfeição é entendida como harmoniosa e geral, ou seja, capaz de desenvolver o ser humano de modo integral, em todas as suas dimensões, e incluindo todas as partes da sociedade. Arnold também fez críticas ao industrialismo de sua época e defendeu a criação de um sistema educacional geral, cujos objetivos seriam a condução dos seres humanos para essa condição de cultivo previamente definida, sendo que o Estado deveria assumir o papel de agente dessa perfeição geral (WILLIAMS, 2011a, p. 139-144).

Williams aponta o impasse desse tipo de proposição. Afinal, não se poderia encontrar nenhuma classe específica de cidadãos para a realização dessa tarefa, pois todas são imperfeitas. Arnold argumenta que, no interior de cada classe, haveria grupos minoritários, formados por pessoas capazes de fazer valer um progresso social maior, compromissadas com a melhoria da qualidade humana em todos os níveis. Esses seriam os “remanescentes”, indivíduos capazes de superar os limites que lhes são impostos por sua origem social, suas noções e hábitos de classe. Esses indivíduos, portanto, poderiam ser úteis ao Estado para garantir a ordem e o progresso social, e para difundir as noções de perfeição do humano e da sociedade. Mas em termos práticos, Arnold não resolve a questão de como constituir esse Estado ideal a partir do Estado real, que era dominado por uma aristocracia, já predisposta a defender seus próprios interesses (WILLIAMS, 2011a, p. 144-147).

Vale notar o quanto a proposta de Arnold é falsamente inclusiva. Ela significa dizer que grandes talentos podem ser encontrados em qualquer classe, *apesar* das condições de cada classe, o que reproduz, em última análise, o preconceito com relação às “massas”. Sobre isso, podemos acrescentar que Arnold enxergava, nas manifestações operárias, uma espécie de ameaça à ordem e à segurança social. A cultura se revelava para ele, então, como uma forma de oposição à anarquia. A posição de Williams é distinta, e corre no sentido de entender o momento histórico da classe operária como um

---

<sup>6</sup> Matthew Arnold (1822-1888), poeta e crítico literário britânico. É considerado um dos intelectuais de grande referência para a Inglaterra Vitoriana. Defendeu a democratização do ensino, mas o tom de sua reforma é considerado elitista por Williams. Foi estudante e professor de poesia da Universidade de Oxford. Um dos seus mais importantes ensaios foi *Cultura e anarquia*, de 1869.

processo de organização, que não visava destruir a ordem social, mas apenas modificá-la. Essa busca por mudança acontecia por meio dos métodos que os membros dessa classe tinham à sua disposição, e ela significava, em muitos casos, buscar uma sociedade mais justa (WILLIAMS, 2011a, p. 148-149).

Um ponto central no pensamento de Arnold, e que pode ser aplicado a Carlyle também, é o seguinte: ambos tinham uma concepção que considerava a cultura como um produto, ou até como um absoluto. Mas para Williams a cultura é um processo e, portanto, não pode ser determinada de antemão. Para ter um significado concreto, a ideia de cultura precisa de um grau de abertura. Caso contrário, ela tende a se tornar uma abstração. Além disso, ambos os pensadores enxergavam a cultura como uma entidade existente além da sociedade, superior a ela, capaz de ser a fonte dos julgamentos e das melhorias. Essa é outra forma de abstração, pois a fonte da transformação social só pode se encontrar na sociedade, e não à parte dela (WILLIAMS, 2011a, p. 150-153).

Podemos dizer que Carlyle e Arnold foram dois autores do século XIX, a quem Williams fez oposição, apontando, dentro de sua visão, os principais problemas de suas teorias. O trecho abaixo pode representar uma síntese dessa oposição:

A experiência se movimenta dentro de uma situação real, nas direções que só as forças naquela situação irão determinar. Uma versão do homem como perfectível ou limitado, um espírito de otimismo humano ou de trágico pessimismo, pode ser importado para essa situação, mas como pouco mais que uma postura. Como interpretação, qualquer atitude assim pode ser importante, mas como programa qualquer uma delas é irrelevante. No pior dos casos, uma atitude assim meramente racionaliza a fantasia de estar acima da situação comum, capaz de dirigi-la levando o pensamento de um lado para o outro. (WILLIAMS, 2011a, p. 219)

O que Williams está colocando aqui é de grande importância. Trata-se de uma crítica fundamental à tendência de abstração do trabalho intelectual. Ele está nos dizendo que o mundo das ideias pode correr o risco de pintar os seres humanos de cores que não existem. De certa forma, percebemos que ele faz oposição a qualquer movimento que busque caracterizar o ser humano previamente, ou seja, o ser humano enquanto ser que existe à parte da sociedade, dotado de uma essência absoluta. O humano para Williams é um ser social e cultural, e que só pode ser compreendido a partir da situação real. Outro ponto importante de sua fala é a palavra *programa* – não se pretende apenas *compreender* o mundo, mas saber *como agir* no mundo.

Do século XX, o primeiro autor citado na obra é D. H. Lawrence<sup>7</sup>, com quem Williams estabelece um diálogo bastante promissor. Há aqui novamente a percepção de aspectos da tradição herdada de Carlyle e Arnold, mas Lawrence escreve em termos que trazem à tona novas faces do posicionamento de Williams.

Para começar, Lawrence lembra seus antecessores pela forma como faz críticas à sociedade industrial, demarcando bem uma espécie de unidade espiritual superior à realidade degradante do industrialismo. Repete-se aqui uma separação entre cultura (reino elevado do espírito) e sociedade (lugar imperfeito da materialidade). O industrialismo é, como já fora antes, associado a uma atitude mental que orienta a energia humana para o individualismo, a competição e a aquisição, e isso corresponderia a um “puro materialismo mecânico”, que impede o ser humano de elevar-se a uma condição mais digna. Com seu tom bastante poético, Lawrence vai se expressar em termos de melancolia, negação da beleza e da alegria, para se referir às condições sociais de seu tempo, e vai afirmar a derrota do ser humano frente à prosperidade material que se tornou um valor máximo da sociedade. (WILLIAMS, 2011a, p. 226-229).

É importante comentar o tom de Raymond Williams ao descrever o pensamento desses intelectuais. Por um lado, Williams compartilha com eles as críticas mais básicas à sociedade industrial. Por outro, parece sempre manter uma postura ponderada no que se refere à forma dessas críticas. Não só no capítulo sobre D. H. Lawrence, mas na obra como um todo, Williams não aceita a ideia de que a dimensão material da vida seja por essência inferior ao mundo das ideias. Em síntese, ele não aceita essa separação. Para Williams, o ideal e o material são realidades entrelaçadas, inseparáveis. E isso tem duas consequências. A primeira, que a solução para os problemas sociais só pode estar na sociedade. A segunda, que o materialismo não deve ser considerado prematuramente a fonte da degradação humana.

Também é fundamental indicar aqui duas ideias expressas por Lawrence que são bastante reveladoras da posição de Williams. A primeira é a afirmação básica de que não se pode determinar o futuro da vida humana com metas idealizadas. A segunda,

---

<sup>7</sup> David Herbert Lawrence (1885-1930), romancista e poeta inglês, suas obras publicadas na primeira metade do século XX tiveram um polêmico impacto cultural, abordando temas como sexualidade, espontaneidade e instinto. Desenvolveu importantes reflexões sobre a desumanização causada pela sociedade industrial moderna. Chegou a ser perseguido e censurado, e as posições acadêmicas sobre seu legado são bastante conflituosas.

muito ligada à primeira, corresponde à demarcação de um objetivo para a democracia: que nenhum ser humano possa determinar o ser de seus semelhantes. Para Williams, essas foram as coisas mais importantes que Lawrence escreveu, e às quais ele se alinha, sendo a definição de democracia considerada um princípio vital e um importante padrão de comparação – qualquer pessoa com uma filosofia social deve responder se aceita ou rejeita esses princípios, e essa será uma boa medida de sua posição (WILLIAMS, 2011a, p. 234-236).

Isso não significa que ele defenda uma forma de relativismo social radical, ou que seja excessivamente otimista com relação ao ser humano. É preciso ter muito cuidado nesse ponto. O princípio da não determinação de um ser humano sobre outro é uma contestação das formas opressoras de organização social. Compreendido dessa forma, esse princípio, para Williams, pode ser considerado uma importante referência para se pensar sobre cultura e educação.

Avançando no século XX, temos T. S. Eliot<sup>8</sup>, que traz para o debate da cultura elementos novos, ainda que reproduza aspectos da tradição. Eliot questiona os propósitos gerais da sociedade moderna, e se aproxima muito de seus antecessores ao atacar as condições do industrialismo emergente. Ele se revela preocupado com os padrões da arte e da cultura, e defende a necessidade de uma elite governante, assumindo a posição de que cultura e igualdade são incompatíveis. Podemos dizer que essa é sua face conservadora. O elemento novo fica por conta de uma discussão expressa em sua obra *Notes towards the Definition of Culture*, que para Williams é de grande importância: a associação da palavra cultura com a ideia de “todo um modo de vida”. De certa forma, Eliot faz um movimento que começa a romper com a ideia restrita de cultura como correspondente à erudição, ao trabalho intelectual e artístico. Ele vai incluir na definição as atividades e interesses próprios de um povo. No entanto, Eliot o faz ainda de um modo pouco radical, pois não abraça completamente a ideia da cultura popular. É como se ele representasse uma transição, ou o começo de um diálogo tímido com uma ideia mais ampla de cultura, recuperando, em diversos momentos, o sentido mais limitado e especializado do termo (WILLIAMS, 2011a, p. 253-269).

---

<sup>8</sup> Thomas Stearns Eliot (1888-1965), poeta, dramaturgo e crítico literário, nascido nos Estados Unidos, mudou-se para a Inglaterra em 1914 e tornou-se cidadão britânico em 1927. Conquistou um Prêmio Nobel de Literatura em 1954. Está entre os poetas considerados mais influentes do século XX. Estudou filosofia em Harvard e na Sorbonne.

De todo modo, a inovação básica percebida em Eliot possibilita a Williams algumas conclusões interessantes. A partir do momento em que a cultura é pensada como todo um modo de vida, ela ganha uma complexidade nova, devido à necessária complexidade de uma sociedade que se desenvolve com técnicas industriais e científicas. Isso significa que a cultura não pode ser pensada de uma forma homogênea, uniforme, como uma simples igualdade entre todos. Na perspectiva da cultura como todo um modo de vida, ela passa a ser pensada como uma totalidade complexa e diversa, e essa totalidade não será necessariamente acessível de forma consciente para todos os indivíduos ou grupos da sociedade. Williams faz ainda a ressalva de que tal formação social não tem relação obrigatória com um sistema de classes sociais. Aqui percebemos uma evidência de sua postura política (WILLIAMS, 2011a, p. 263-264).

Outra conclusão é sobre a difusão cultural e o sistema educacional. Ela consiste basicamente na ideia de que ambos tendem a assumir, na sociedade moderna, um caráter dominador, alinhado a certas escolhas pré-determinadas para a cultura transmitida, pautado “na convicção de que o produto não precisa ser mudado”, e na ilusão de que a cultura pode ser transmitida sem ser alterada. Podemos dizer que a leitura conservadora que Eliot faz dessas questões ajudou Williams a fazer uma leitura mais democrática. Por exemplo, se para Eliot a recepção cultural envolve “adulteração” ou “barateamento” da cultura especializada, para Williams ela pode envolver “variação” e “enriquecimento”. De todo modo, o que importa nesse momento é a noção básica de que a difusão cultural pode implicar mudança, e não apenas preservação da cultura acumulada, e que essa mudança pode receber uma leitura positiva. Além disso, a limitação especializada dos programas de ensino pode gerar fragmentação ou desintegração, na medida em que ela significa uma negação da cultura em seu sentido mais amplo e real, ou, em outras palavras, um recorte artificial de todo um modo de vida (WILLIAMS, 2011a, p. 264-266).

O último intelectual inglês que Williams menciona em *Cultura e Sociedade*, e que considero importante mencionar aqui, é F. R. Leavis<sup>9</sup>, um influente crítico literário

---

<sup>9</sup> Frank Raymond Leavis (1895-1978), crítico literário britânico de grande influência no século XX. Foi professor de Estudos Ingleses na Universidade de Cambridge, onde lecionou por trinta anos, e onde fundou a *Scrutiny*, importante publicação de crítica cultural. Também lecionou na Universidade de York. Foi autor de *Mass Civilization and Minority Culture*, de 1930, uma de suas obras de maior impacto no campo de crítica cultural, e de *The Great Tradition*, de 1948, obra em que delineou aspectos da tradição da literatura ficcional inglesa.

do início do século XX, que reformulou a tradição dando novo impulso à visão elitista da cultura. Para Leavis, a adequada apreciação das artes depende sempre de uma pequena minoria, formada pelas poucas pessoas de uma época capazes de fazer uma avaliação correta e primária das obras clássicas. É dessa minoria que depende a possibilidade de se preservarem elevados padrões sociais, e o correto direcionamento de uma sociedade. Cultura, para Leavis, corresponde ao uso da linguagem, por essa minoria, para tais finalidades. Ela assume, portanto, um caráter fortemente literário (WILLIAMS, 2011a, p. 279-280).

O que Williams vai observar aqui é que o significado de se valorizar as obras do passado (literárias, filosóficas, científicas) corresponde à possibilidade de a humanidade aprender com a experiência humana acumulada. Essa é a premissa da transmissão cultural, e da educação formal. Mas essa não é a única forma ou modalidade a ser considerada:

Concordo com Leavis [...] que uma sociedade é realmente pobre se não tem nada de que viver a não ser sua própria experiência imediata e contemporânea. Mas as maneiras pelas quais podemos usar a experiência alheia são muitas mais do que apenas a literatura. Para a experiência que é formalmente registrada procuramos a história, a construção, a pintura, a música, a filosofia, a teologia, a teoria política e social, as ciências físicas e naturais, a antropologia e, aliás, todo o corpo do saber. Procuramos também, se somos inteligentes, a experiência que não é registrada: nas instituições, nas maneiras, nos costumes, nas memórias familiares [...]. O reconhecimento da cultura como o corpo de todas essas atividades e das maneiras como elas são perpetuadas e entram em nossa vida comum, foi valioso e oportuno. (WILLIAMS, 2011a, p. 281)

Essa fala, por si só, já nos sugere algumas limitações da cultura valorizada no ensino formal e nos convida a refletir sobre a natureza ampla do processo educativo. Isso porque, a partir dessa análise, percebemos algumas limitações de forma e conteúdo em nosso sistema de ensino formal. Os saberes não registrados, por exemplo – os da memória, das instituições, das relações sociais –, geralmente são excluídos desse sistema de ensino. Williams propõe que a maior dificuldade no conceito de cultura é estendê-lo até a totalidade de nossa vida comum. Além disso, as premissas e valores de minoria, quando apresentados como ideias corretas sobre aquilo que tem valor, podem produzir mitos que se difundem na sociedade (WILLIAMS, 2011a, p. 282).

Por um lado, Leavis formulou propostas educacionais compromissadas com a formação para a leitura crítica da sociedade, consideradas por Williams de grande valor.

Por outro, ele se junta à tradição de autores que produziram e reproduziram uma concepção de cultura que podemos denominar “cultura de minoria”, marcada pela abstração, pela erudição, e pelo propósito de difundir, ordenar e dirigir as premissas da vida social. Williams faz oposição a essa forma de pensar a cultura.

Sem diminuir a importância de outros tantos intelectuais citados no livro, encaminho nossa leitura para duas questões pertinentes. Qual é o significado, em linhas gerais, de *Cultura e Sociedade*? E que implicações esse estudo teve para Raymond Williams? O próprio autor se dedica a respondê-las no capítulo de conclusão.

A primeira questão é mais simples e direta. O significado da obra provém de seu princípio organizador. A história da ideia de cultura na Inglaterra, formalmente registrada nos séculos XVIII e XIX, é uma história das reações dos intelectuais às transformações sociais desse período. Mais do que isso, ela é uma história das expressões de pensamento e sentimento com relação às transformações da vida comum. O que a palavra cultura indica é um processo:

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, 2011a, p. 321)

Essa é uma das primeiras conclusões importantes da obra. Cultura é processo. Isso significa uma contestação clara da ideia de cultura como absoluto. A cultura está sempre em movimento, ela é movimento, por isso não pode se confundir com qualquer conjunto de princípios ou valores sociais. É claro que os princípios e valores fazem parte da cultura, em dados contextos, mas a cultura não se reduz a eles. Do mesmo modo, ela não se reduz a qualquer corpo de conhecimentos ou obras acumuladas pela humanidade, pois estes são produtos acabados (em certo tempo, dentro dos limites de seu inacabamento), enquanto a cultura é processo.

A segunda conclusão importante da obra é sobre a ideia ilusória de “massas”, utilizada para se referir ao “outro”. Essa palavra foi e é empregada, no contexto inglês e em outros contextos, na história recente e na atualidade, para compor ideias como “cultura de massa”, “educação de massa” ou “comunicação de massa”. Tais expressões provêm de fontes históricas diversas, como a democratização do ensino no mundo moderno ou a criação dos meios de comunicação do século XX. A palavra massa é o elemento comum a todas elas. Sobre essa palavra, Williams comenta:

As massas são sempre os outros, que nós não conhecemos e não podemos conhecer. No entanto hoje, em nosso tipo de sociedade, nós vemos esses outros regularmente em sua infinidade de variações; fisicamente, estamos parados ao lado deles. Eles estão aqui, e estamos aqui com eles. E o fato de estarmos com eles é, é claro, toda a questão. Para outras pessoas nós também somos massas. Massas são as outras pessoas. (WILLIAMS, 2011a, p. 325).

Aqui o conflito é de alteridade. O que Williams está apontando é que, em boa parte do registro intelectual sobre cultura por ele consultado, ocorre uma forte distinção entre o “eu” e o “outro”. Disso podemos deduzir algo importante. Nessas condições, quando a ideia de cultura é do tipo que considera a erudição como superior à vida comum, isso implica uma hierarquização dos sujeitos, ou seja, um pré-conceito de que o “eu” (identificado com o intelectual) seja superior ao “outro”. Afirmar que “para outras pessoas nós também somos massas”, como Williams afirma, significa contestar a hierarquia presente na compreensão da cultura e das pessoas. Colocando de uma forma bem direta, para Williams a erudição não é superior à vida comum, e o intelectual não é superior ao operário ou ao agricultor. Essa é uma noção básica necessária à democracia e à vida comum. Essa noção básica, no entanto, é ofuscada pela ideia de massas, que no fundo não faz referência a nenhuma pessoa concreta:

Na verdade, não existem massas; há apenas maneiras de ver as pessoas como massas. Em uma sociedade industrial urbana há muitas oportunidades para tais maneiras de ver. A questão [...] é considerar [...] o que essas maneiras de ver fizeram com nosso pensamento. [...] O que nós vemos, neutramente, é outras pessoas, muitas outras pessoas, que nos são desconhecidas. Na prática, nós as massificamos e as interpretamos de acordo com alguma fórmula conveniente. [...] No entanto, nossa tarefa verdadeira é examinar a fórmula, e não a massa. Para fazer isso, pode ser uma ajuda lembrar-nos de que nós próprios estamos sendo massificados o tempo todo pelos outros. Até o ponto em que achamos que a fórmula é inadequada para nós mesmos, podemos desejar estender aos outros a cortesia de reconhecer o desconhecido. (WILLIAMS, 2011a, p. 325-326).

Portanto, podemos dizer que a empatia – a capacidade de se colocar no lugar do outro – a sensibilidade para esse processo e o combate aos estereótipos e preconceitos são elementos fundamentais para a construção de uma visão de cultura saudável. A “cortesia de reconhecer no outro o desconhecido” significa um compromisso com o que Williams chama de igualdade fundamental do ser. Esse

compromisso é fundamental para se conceber uma ideia de cultura que tenha em vista a superação das divisões que as relações sociais desiguais impõem aos seres humanos.

Uma terceira conclusão da obra pode ser expressa da seguinte forma: cultura é aquilo que as pessoas produzem para si, e não o que é produzido para elas. Podemos perceber essa ideia quando lemos a análise que Williams faz da ideia de cultura popular. Quando associado à expressão “cultura de massa” e aos produtos dos meios de “comunicação de massa”, o termo *cultura popular* acaba sendo distorcido, deformado. A ideia básica é que, no seu contexto de análise, cultura popular faz referência à cultura dos trabalhadores, mas muito do que se atribui a essa categoria de cultura – os produtos da televisão, cinema, revistas etc. – não é produzido pelos trabalhadores, mas por aqueles que controlam esses meios de comunicação. A cultura dos trabalhadores estaria mais relacionada com o modo de vida desse grupo social, e com os produtos de sua luta política, como os sindicatos, por exemplo. Do mesmo modo, nenhum programa de ensino idealizado pelos intelectuais e difundido para as classes populares pode se confundir com a cultura dessas classes populares. A difusão sempre parte desse conflito básico:

Há um risco evidente de erro, para a pessoa muito culta, se ela supuser que pode avaliar a qualidade da vida em geral pela referência primordial aos artefatos de leitura. Em particular, ela será levada a esse erro se mantiver, mesmo em sua forma mais benevolente, o conceito da maioria das outras pessoas como “massas” que ela observa como uma espécie de bloco. [...] Muitas pessoas com um alto nível educacional foram tão orientadas para a leitura como um hábito estabilizador que deixam de perceber que há outras formas de atividades que exigem habilidade, inteligência e criatividade: não apenas as formas cognatas de teatro, concertos e galerias de arte, mas toda uma série de técnicas gerais, desde a jardinagem, o trabalho com metais e a carpintaria até a militância política. O desprezo por muitas dessas atividades, que está sempre latente nas pessoas cultas, é uma característica dos limites dos observadores, não das próprias atividades. (WILLIAMS, 2011a, p. 334).

Importante lembrar que o sentido geral da análise de Williams não é uma crítica negativa da erudição e dos saberes acadêmicos, mas uma leitura positiva de todas as outras formas de conhecimento. Nesse sentido, a difusão do conhecimento é vista por ele como algo positivo e fundamental em nossa sociedade. Só que ela não precisa acontecer em um único sentido, tampouco a partir de uma única fonte. A difusão pode servir ao propósito da construção de uma sociedade com a capacidade de comunicação e

ação potencializada, e não ao propósito de imposição de um modo de vida dominante sobre os demais.

A mensagem que fica da leitura de *Cultura e Sociedade*, a respeito da ideia de cultura, é a seguinte: cultura é todo um modo de vida. Isso significa que cultura é um processo, e não um produto. Cultura é um modo de vida compartilhado socialmente, marcado pela complexidade e pela diversidade. Fazem parte desse modo de vida não apenas os conhecimentos considerados eruditos, como a ciência, a filosofia e algumas formas de artes, mas também o conjunto dos saberes e significados compartilhados e vivenciados pelas comunidades que compõem uma sociedade. Os saberes ditos populares, a vida cotidiana, o mundo do trabalho e as instituições dos trabalhadores são exemplos de componentes legítimas de um modo de vida que tendem a ser excluídos nas definições mais elitistas de cultura.

Se consultarmos a história do significado de cultura em *Palavras-Chave*, perceberemos, como parte dessa história, uma diversidade de significados. Ela deriva do latim *colere*, que tinha diversos sentidos, entre eles o de habitar (ligado a colono e colônia), um sentido religioso (ligado a culto), e um sentido de cuidar, proteger, cultivar (ligado à ideia de cultura viva, de crescimento natural). Esse último era seu sentido principal, que fazia referência ao trabalho com a terra e com animais. Com o tempo, a palavra passou a incluir o cultivo das qualidades humanas, e posteriormente, passou a significar o processo abstrato e geral do desenvolvimento humano, ou também os produtos de tal processo, e veio a se aproximar das ideias de educação formal, disciplina, e erudição. Em outros momentos dessa história, cultura foi associada às ideias de civilização, sociedade, e modos de vida (WILLIAMS, 2007, p. 117-124).

Percebemos nessa história um duplo movimento: cultura, que em seu sentido de cultivo natural representava um processo material e comum, veio a adquirir um sentido mais abstrato e erudito, sendo por vezes dissociada da ideia de processo e associada à ideia de produto. Ela também ganhou amplitude, passando a significar as conquistas de uma sociedade, nação, ou mesmo da humanidade.

O movimento que Raymond Williams faz parece ser o de resgatar as qualidades do sentido original da palavra. Dessa forma, ele aponta a insuficiência dos sentidos vinculados à cultura de minoria, e nos oferece um sentido diferente – a ideia de cultura como todo um modo de vida – que visa reconciliar a dimensão material e popular do termo com a complexa e especializada sociedade contemporânea.

### 2.1.2 *Cultura e materialismo*

Uma questão importante, que recebeu especial atenção de Williams em sua carreira intelectual, é o tipo de relação entre a cultura e a base econômica (ou modo de produção) de uma sociedade. Essa questão diz respeito a uma das grandes contribuições do autor galês para a teoria cultural: a relação entre cultura e marxismo. Mais especificamente, ele se dedicou a pensar sobre as ideias de base, superestrutura, e a relação entre elas. Ao fazer isso, buscou compreender de que forma o conceito de cultura poderia se relacionar com essas ideias.

Em *Cultura e Sociedade*, Williams dedica um capítulo inteiro ao tema “Marxismo e cultura”<sup>10</sup>. Neste, o autor destaca a importância do marxismo como referência de interpretação da sociedade, e apresenta algumas relações que são importantes para entendermos com mais profundidade sua posição geral sobre a cultura. Ele começa fazendo uma citação de Marx que é importante reproduzir aqui:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência [...]. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção - que podem ser verificadas fielmente com ajuda das ciências físicas e naturais - e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. (MARX, 2008, p. 47-48).

O trecho em destaque é a síntese de uma conclusão geral, feita por Marx no prefácio de *Contribuição à Crítica da Economia Política*, obra de 1859. Essa síntese

---

<sup>10</sup> Marxismo e cultura, capítulo 5 da terceira parte do livro *Cultura e Sociedade* (WILLIAMS, 2011a, p. 290-309).

expressa algumas relações gerais da forma como Marx pensa a sociedade. Ela pode ser lida como uma grande metáfora ou analogia, utilizada para oferecer ao leitor uma imagem da sociedade. Primeiro, a vida em sociedade tem uma base. Essa base é o conjunto das relações de produção concretamente vividas pelos seres humanos em um dado momento do seu desenvolvimento histórico. Por isso, podemos dizer que a base corresponde à estrutura econômica a partir da qual a sociedade se constrói. Em segundo lugar, sobre essa base se erige uma superestrutura, que pode ser entendida como um conjunto de relações jurídicas, políticas, éticas, religiosas, artísticas, filosóficas, em síntese, relações ideológicas ou de consciência. Até aqui, temos a imagem de uma sociedade pensada em duas partes – base e superestrutura.

Além disso, Marx propõe como acontecem as relações entre essas duas partes: a base determina a superestrutura. Mas essa determinação acontece de forma não determinista. Isso significa que a forma e o conteúdo da superestrutura seriam, em algum grau, consequência das características da base econômica, mas não completamente e rigidamente determinadas por essa base. Desse modo, quando a base econômica de uma sociedade muda, como efeito a superestrutura também muda, mas com uma autonomia relativa com relação à base. É importante entender que, no contexto da teoria marxista, e de forma coerente com a leitura de Williams, não se pode abrir mão de um conceito de determinação, quando pensamos nessa relação entre base e superestrutura. A ressalva importante é que essa determinação não é absoluta.

E como fica a cultura nessa teoria? Em um primeiro momento, podemos ter a tendência de querer localizar a cultura na superestrutura – afinal, é lá que se encontra o conjunto dos significados, ideias e valores que o ser humano produz em sociedade, em suas diversas formas. No entanto, pelas leituras que já fizemos de Williams, se resgatarmos a ideia de que cultura é todo um modo de vida, podemos questionar essa identificação direta da cultura com a superestrutura. Afinal, os modos de produção da base material da vida – o trabalho – também fazem parte da cultura. Então, o mais correto seria dizer que tanto a base quanto a superestrutura fazem parte da cultura.

Mas Williams coloca uma reflexão ainda mais importante com relação à metáfora. “A superestrutura é uma questão de consciência humana, e isso é necessariamente muito complexo, não só em virtude de sua diversidade, mas também porque ela é sempre histórica: a qualquer momento, ela inclui continuidades do passado bem como reações ao presente”. (WILLIAMS, 2011a, p. 291). Ou seja, a superestrutura

é dotada de uma diversidade e de uma capacidade de questionar o presente. Isso tem duas consequências importantes.

Considerar o caráter diverso da superestrutura – afinal, os seres humanos são plurais e atribuem significados variados à vida social – nos impede de cometer um erro importante: o erro de afirmar que a superestrutura está sempre destinada a assumir uma forma única e correspondente à base econômica à qual está ligada. A diversidade humana impede que essa forma seja única.

De modo complementar, considerar a capacidade humana de questionar o presente nos impede de cometer um segundo erro: o erro de afirmar que o sentido da determinação é sempre – e em sua totalidade – da base para a superestrutura. As formas de consciência humana sobre a vida social podem provocar (e geralmente provocam) conflitos, contradições, questionamentos e eventuais rupturas com o modo de vida vigente, e com o modo de produção, em particular, dando origem a uma nova fase do desenvolvimento humano na história. Williams lembra que o marxismo prevê isso.

Então, podemos dizer que a cultura não é um simples reflexo de uma base econômica em uma superestrutura. Uma definição mais adequada para o materialismo cultural seria a seguinte: cultura é o conjunto dos processos pelos quais uma sociedade, determinada no tempo e no espaço, produz sua vida social e atribui significados a esse modo de vida, e esse conjunto inclui tanto as relações de continuidade quanto as de ruptura. Em outras palavras, essa definição significa reconhecer o caráter processual, histórico, e a complexidade própria da cultura. Esse é um cuidado que, segundo Williams, é necessário para qualquer tentativa de uma teoria marxista da cultura (WILLIAMS, 2011a, p. 292). E ele avança, apresentando um argumento muito esclarecedor, que pode ser encontrado em Engels:

De acordo com a concepção materialista da história, o elemento determinante na história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida real. Mais do que isso Marx ou eu jamais afirmamos. Então, se alguém distorce isso, dizendo que o elemento econômico é o único elemento determinante, ele transforma aquela proposição em uma frase sem significado, abstrata, sem sentido. A situação econômica é a base, mas os variados elementos da superestrutura [...] também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas, e em muitos casos são preponderantes para determinar sua forma. (ENGELS, 1978, p. 760-761)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Carta de Engels a Joseph Bloch, datada de 1890. Tradução do pesquisador.

Aqui está posto de forma muito clara que o materialismo histórico não significa afirmar o domínio absoluto da base econômica sobre os rumos da sociedade. O que Engels está afirmando nessa carta é que outros fatores – da ordem da consciência humana – não só podem influenciar o desenvolvimento social, como muitas vezes o fazem de forma predominante.

Williams vem nos chamar a atenção para o cuidado que precisamos ter ao pensar na metáfora de base e superestrutura. Como imagem, essa metáfora corre o risco, se mal interpretada, de remeter a uma ideia de determinação absoluta e fixa. Mas Marx e Engels não afirmaram isso. O materialismo histórico encara a realidade como um campo de movimentos complexos, para o qual as forças econômicas são um elemento organizador (WILLIAMS, 2011a, p. 293). Isso significa que as forças econômicas oferecem a estrutura básica sobre a qual a sociedade se organiza em sua complexidade, mas dentro dessa complexidade pode haver variações, contradições e transformações. Então não há nada de fixo nem absoluto no processo de determinação exposto no marxismo.

Por outro lado, também não é adequado colocar em um pedestal qualquer segmento especializado da cultura – como a ciência, a filosofia, a arte ou a educação, por exemplo – imaginando que esse ou aquele segmento poderia ser capaz de direcionar a sociedade como um todo. Afinal, o marxismo nos ensina que estamos determinados por uma estrutura econômica e material. Essa determinação pode não ser absoluta, mas certamente é considerável – com certeza não é desprezível.

É necessário então um ponto de equilíbrio. Podemos afirmar que as relações econômicas de produção são a base sobre a qual se desenvolve uma cultura. Essa base determina consideravelmente o conjunto dos significados e o modo de vida da sociedade. No entanto, esses significados e esse modo de vida não são completamente determinados pelas forças econômicas, mas adquirem uma relativa autonomia, podendo trazer à tona questionamentos, contradições e eventuais mudanças sociais. Além disso, a cultura é dotada de diversidade, por isso ela pode assumir formas diversas sobre uma mesma base. Por fim, a cultura é um processo complexo e dinâmico, por isso ela pode criar condições para a mudança.

Então, quando a palavra cultura é usada como sinônimo de superestrutura, está implícita nesse uso uma concepção mais restrita da ideia de cultura. Se dissermos ‘A cultura de uma sociedade corresponde à superestrutura, ou se localiza nela’, estamos pensando em cultura como algo que existe no nível das ideias, no nível da consciência,

ou mesmo no nível das ideias e da consciência que se encontra documentado – nossas leis, valorações éticas, religiões, filosofias, teorias, etc. Estamos pensando nas dimensões ideal e documental da cultura.

Mas no materialismo cultural, cultura não pode assumir apenas esse sentido restrito. Nele é importante pensar a cultura como todo um modo de vida – como sempre ressalta Williams – e isso significa levar em consideração sua dimensão social. E fazem parte dessa dimensão a vida cotidiana, o mundo do trabalho, as forças produtivas e as relações sociais que se estabelecem com base nessas forças produtivas. Com a definição mais ampla de cultura, base e superestrutura passam a ser percebidas de forma mais integrada, pois ambas fazem parte de um todo complexo que denominamos cultura.

Em síntese, na concepção de cultura como todo um modo de vida, a base produtiva da sociedade faz parte da cultura. Também podemos dizer que a cultura contém as forças produtivas, e em última análise, que a cultura é, ela mesma, um modo de produção. Se a economia, especificamente, é a produção dos recursos de que o ser humano necessita para sua sobrevivência, a cultura, de modo geral, é a produção realizada continuamente pelo ser humano – produção de recursos, significados, valores, relações sociais, formas de comunicação, identidades, modos de vida. E no interior desse vasto processo produtivo que é a cultura, há uma base econômica, que determina consideravelmente os demais setores dessa produção, e que pode ser também influenciada por esses setores.

Nesse processo complexo e contínuo, é muito difícil prescrever ou prever o futuro, porque somos determinados pelo estágio do desenvolvimento histórico e econômico no qual estamos inseridos, em cada época. Porém, é possível plantar algumas sementes, porque a consciência, embora determinada, pode influenciar os rumos desse desenvolvimento. A forma como essas sementes irão florescer só pode se revelar em conjunto com os movimentos das forças produtivas, ao longo da história. É com esse sentido que Williams fala em futuro, é com esse cuidado que ele nos convida a imaginar um futuro melhor.

Em *Cultura e Materialismo*<sup>12</sup>, Williams destaca dois usos possíveis para a palavra “determinar”: por um lado, ela pode significar a ideia de uma causa externa que prediz e controla completamente as atividades humanas; por outro, ela pode ser usada com o sentido de fixar limites e exercer pressões. Ele ressalta que o primeiro sentido

---

<sup>12</sup> No texto *Base e superestrutura na teoria da cultura marxista*. (WILLIAMS, 2011b, p. 43-68).

pode ser encontrado em algumas interpretações do marxismo, mas que o segundo é mais coerente com as ideias originais de Marx e Engels, e mais adequado para uma teoria cultural marxista. Esse sentido mais adequado mantém o uso da palavra ‘determinar’, mas nunca de forma rígida ou absoluta. Então, ao falarmos em marxismo, para Williams, é correto falarmos em determinação, mas não em determinismo.

De modo geral, Williams faz a seguinte leitura: (1) A base não é apenas um estado econômico e tecnológico fixo da sociedade em dado momento histórico. Ela é também um processo dinâmico, um conjunto de atividades e relações humanas reais, passíveis de contradições e variações. (2) A superestrutura não é um reflexo direto das características da base econômica, tampouco uma área abstrata na qual inserimos as atividades culturais, de modo a separá-las da base. Ela é um conjunto de práticas culturais relacionadas entre si e integradas à base da vida social, formando um todo complexo. (3) A relação entre a base e a superestrutura não é de determinação rígida, mas de determinação dinâmica, com a possibilidade de influências recíprocas.

Além disso, Williams questiona o uso do conceito de base para se referir unicamente às forças produtivas de natureza econômica. Ele chama a atenção para um significado mais fundamental das forças produtivas: “a coisa mais importante que um trabalhador produz é sempre ele mesmo, tanto na condição específica de seu trabalho quanto na ênfase histórica mais ampla dos homens produzindo-se a si mesmos e a sua história” (WILLIAMS, 2011b, p. 48-49). Para o autor, é importante adotarmos o significado mais amplo para as forças produtivas. Ao fazer isso, naturalmente passamos a considerar como forças básicas da sociedade alguns elementos que de outra forma se tornam secundários ou meros reflexos na superestrutura.

Elementos como a educação, a comunicação, a ética, a justiça, a política, entre outros, podem então ser pensados como forças produtivas particulares, como formas pelas quais o ser humano produz a si mesmo e a sua história. Se recordarmos que essa autonomia é relativa, determinada pelos limites das forças econômicas, mas que é uma autonomia real, nós podemos ficar cautelosamente otimistas. A noção de uma longa transformação social por meio da educação e da cultura ganha sentido a partir dessa leitura. Isso é o que Williams (2003) denominou “longa revolução”.

As discussões desenvolvidas até aqui, sobre a visão de cultura como modo de vida, e sobre as relações entre cultura e materialismo, são elementos importantes que nos ajudam a compreender a forma como Williams analisou a dinâmica cultural: ou seja, os movimentos de formação e transformação da cultura ao longo do tempo.

### 2.1.3 A dinâmica cultural

Em *A longa revolução*, obra de 1961, Williams aprofunda seus estudos sobre o conceito e a análise da cultura. Nessa obra, ele indica três grandes movimentos históricos, que estão fortemente conectados entre si, e que são reveladores pontos de partida para se pensar a cultura contemporânea<sup>13</sup>. São eles: a Revolução Democrática, a Revolução Industrial e a Revolução Cultural. Esses movimentos podem ser encarados como componentes de um mesmo processo histórico amplo, o qual o autor denomina *longa revolução*. Essa noção, portanto, implica a imagem de um processo histórico que se iniciou em meados do século XVIII e perdura até os dias atuais. De todo modo, essa duração pode ser reavaliada de acordo com o contexto e a história de cada sociedade. Para Williams, esse amplo e extenso processo de mudança, que afeta nossa vida política, econômica e social, tem um potencial transformador sobre os seres humanos e sobre a sociedade como um todo.

A Revolução Democrática, embora seja um processo complexo marcado por conflitos, avanços e retrocessos, revela que a noção de que o ser humano pode governar a si mesmo, em termos de uma coletividade, é uma consciência que se desenvolveu muito nos últimos séculos. Essa consciência reforça a ideia de que nenhum grupo, nação ou instituição específica tem o direito de projetar, por si só, o futuro da humanidade. Como argumento, Williams destaca que, nos primeiros sessenta anos do século XX, a política mundial se transformou profundamente. Os movimentos populares, a libertação dos povos colonizados e a ampliação dos direitos políticos – que aconteceram em diversas localidades do globo, com maior ou menor atraso – seriam expressões de uma demanda social básica: a demanda pela democracia. (WILLIAMS, 2003, p. 12). Poderíamos acrescentar a esses exemplos os movimentos sociais da segunda metade do século, como as lutas contra o racismo, a luta feminista, e os movimentos pela paz, por exemplo, bem como as quedas de regimes totalitários que se distribuíram no globo ao longo de todo o século. Apesar desses avanços, essa Revolução Democrática se encontra ainda em fase inicial.

---

<sup>13</sup> Essa discussão é feita no capítulo de introdução do livro *A longa revolução*.

A Revolução Industrial<sup>14</sup>, por sua vez, se baseou no desenvolvimento científico e tecnológico do período, e se expandiu rapidamente no mundo, adquirindo uma complexidade própria. Ela conquistou um espaço considerável de aceitação para muitas de suas premissas e formas de atuar sobre a natureza, embora também seja marcada por conflitos, avanços e retrocessos. E ela guarda uma complexa relação com a Revolução Democrática, relação esta marcada pela ambiguidade. Por um lado, a sociedade industrial foi e tem sido uma mola propulsora da luta pela democracia. Por outro, ela também restringe as possibilidades de efetiva participação social, por conta de algumas características próprias do sistema produtivo, como o processo de acumulação do capital ou a situação do trabalhador como componente de um extenso e complexo modo de vida, marcado pela fragmentação e pela divisão do trabalho. (WILLIAMS, 2003, p. 12-13).

A terceira, a Revolução Cultural, está ligada ao processo geral de mudança no modo de vida humano, desencadeado por e articulado com as outras duas revoluções. Williams defende a universalização da alfabetização e do processo ativo de aprendizagem como condições básicas para o desenvolvimento dessa Revolução Cultural. A educação se apresenta para o autor como um importante mecanismo do mundo contemporâneo para o fortalecimento das relações de comunicação. O processo educativo é visto como tão importante quanto os desenvolvimentos da democracia e da indústria. (WILLIAMS, 2003, p. 13).

Por fim, esses três processos ou movimentos históricos são indissociáveis. Em outras palavras, determinadas formas de mudança no modo de vida humano podem ser encaradas como locais ou desconexas, mas esse tipo de visão corresponde a uma leitura fragmentada de um processo que é amplo e integrado. As mudanças culturais estão inseridas nessa longa revolução, estão articuladas com as mudanças na democracia e na indústria. Essa compreensão é básica se queremos pensar sobre o significado da cultura.

Ainda na mesma obra, Williams nos oferece algumas ideias importantes para sustentar o processo de estudo da cultura. No tópico *A análise da cultura*<sup>15</sup>, da primeira parte do livro, ele indica e descreve três categorias gerais que compõem não apenas a definição de cultura, mas um conjunto de relações da dinâmica cultural. Essas categorias são: a ideal, a documental e a social.

---

<sup>14</sup> Sobre a importância da Revolução Industrial, ver *Recursos da Esperança* (WILLIAMS, 2015, p. 14-15).

<sup>15</sup> *A análise da cultura*, tópico da primeira parte do livro *A longa revolução* (WILLIAMS, 2003, p. 51-77).

A *categoria ideal* concebe a cultura como um estado ou processo de perfeição humana, com base em um conjunto de valores universais. Com esse sentido, a cultura adquire o status de um conjunto de valores, significados, diretrizes e modelos, capazes de orientar a formação do ser humano e a construção da sociedade, como uma espécie de guia ou projeto da vida social. Com esse sentido, a análise da cultura significa identificar e revelar os valores e significados presentes na vida social e nas obras documentadas pelo ser humano. Como resultado desse tipo de análise, espera-se revelar sentidos ou ideais universais.

A *categoria documental*, por sua vez, representa a cultura pensada como o conjunto das obras registradas pelo ser humano. Essas obras podem ser de naturezas variadas (científica, filosófica, religiosa, artística, técnica, de saberes populares, com maior ou menor grau de formalidade), e elas podem transmitir o conhecimento, a sabedoria e a experiência humana de diversas formas. Com esse sentido, a análise da cultura corresponde à leitura crítica dessas obras, visando descrever e avaliar suas formas e conteúdos. Esse tipo de análise pode ter como foco: as relações entre o documental e o ideal (a forma como os valores são registrados nas obras), bem como as relações entre o documental e o social (a forma como as obras se relacionam com a sociedade e o contexto histórico aos quais pertencem). O resultado desse tipo de análise é o estabelecimento dessas relações.

Por fim, a *categoria social* entende a cultura como a descrição de todo um modo de vida. De certa forma, essa é a compreensão mais viva da cultura, pois dela fazem parte os significados e valores presentes não só nas obras registradas, como também no processo educativo de forma ampla, nas instituições que fazem parte da sociedade, e no comportamento humano cotidiano. Com esse sentido, a análise da cultura significa fazer uma leitura dos significados e valores que estão presentes (de forma explícita ou implícita) em uma sociedade ou cultura em particular, localizada no tempo e no espaço. Esse tipo de análise inclui questões como a organização da produção, a estrutura da família, a organização das instituições, as formas de comunicação, as formas de educação, entre outras. O resultado desse tipo de análise é a construção de uma descrição de um modo de vida específico, ou de elementos desse modo de vida. Ela pode incluir questões relacionadas às duas categorias anteriores.

Em *Cultura e Sociedade*, vimos como Williams se posiciona claramente em oposição às visões de cultura mais elitistas ou de minoria, da tradição da crítica inglesa. Elas são visões incompletas, porque apesar de incluírem em suas análises as dimensões

ideal e documental da cultura, deixavam de fora muitos aspectos da dimensão social. O que Williams quer dizer com sua oposição não é uma negação das análises culturais pelo viés ideal ou documental, mas apenas um reconhecimento de que essas análises são limitadas, incompletas. Para Williams, as três categorias – ideal, documental e social – são importantes e se complementam na análise da cultura. Ele encontra uma espécie de ponto de equilíbrio, nos seguintes termos:

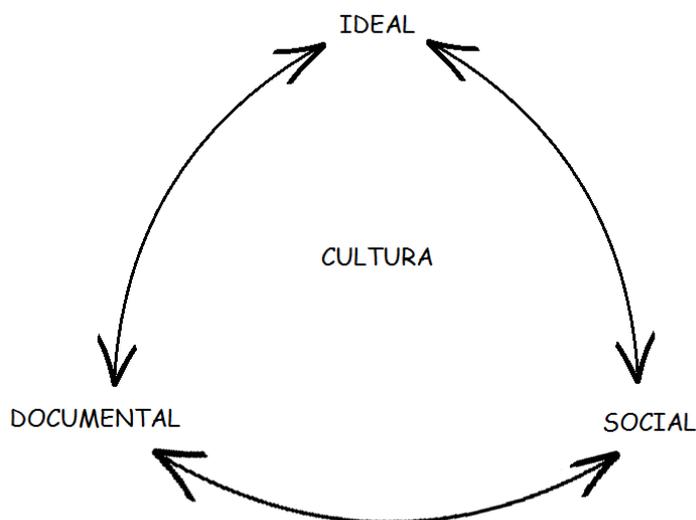
Considero difícil identificar o processo da perfeição humana pela descoberta de valores absolutos, tal como estes foram normalmente definidos. Aceito a crítica de que esses valores geralmente são uma extensão dos valores de uma tradição ou sociedade específicas. Porém, se não falamos de um processo de perfeição humana, que implica um ideal conhecido em busca do qual podemos avançar, mas de evolução humana, para aludir a um processo de crescimento geral do ser humano enquanto espécie. [...] Com efeito, me parece certo que os significados e valores, descobertos em sociedades específicas por indivíduos específicos, e preservados graças à herança social [...] demonstram ser universais no sentido de que, quando aprendidos, em qualquer situação em particular, podem contribuir radicalmente para o crescimento das faculdades do ser humano para enriquecer sua vida, regular sua sociedade e controlar seu ambiente. (WILLIAMS, 2003, p. 52-53).

Que leitura pode ser feita desse comentário? Para Williams, dificilmente conseguimos definir valores universais ou absolutos para o ideal humano como modelo de formação para todos os indivíduos. Essa dificuldade pode ser relacionada à diversidade das culturas e das sociedades. No entanto, ele reconhece a possibilidade de se pensar em valores como possíveis referências para o desenvolvimento da humanidade, de um modo geral. Essa tarefa não é necessariamente simples, mas é vista como viável pelo autor. Em outras palavras, embora seja difícil encontrar valores universais sobre como as pessoas devem ser e viver, individualmente ou mesmo em um nível local, parece ser mais plausível buscar valores sobre como a comunidade dos seres humanos pode ser e viver, para que possa enriquecer a vida. A dignidade e o respeito à diversidade são dois exemplos nesse sentido. Embora os seres humanos não precisem ser todos iguais, valores como esses podem ser considerados universais, pois podem beneficiar à humanidade como um todo. Muitos conhecimentos e técnicas humanas podem ser avaliados nesses mesmos termos.

É dessa forma que Williams encontra um ponto de equilíbrio entre as dimensões ideal, documental e social da cultura. A cultura então passa a ser vista como um processo amplo, marcado por uma complexidade, e essa complexidade pode ser

pensada em termos das relações entre cada uma das três dimensões. Essa ideia é representada na figura a seguir:

**Figura 1:** Três dimensões da cultura



**Fonte:** próprio autor (2017)

Nessa perspectiva, a análise cultural se torna mais completa na medida em que desenvolve leituras dessas três dimensões e estabelece as relações entre elas. A análise dos valores e significados de uma cultura, bem como de suas obras documentadas, precisa estar relacionada com a realidade social vinculada àquela cultura.

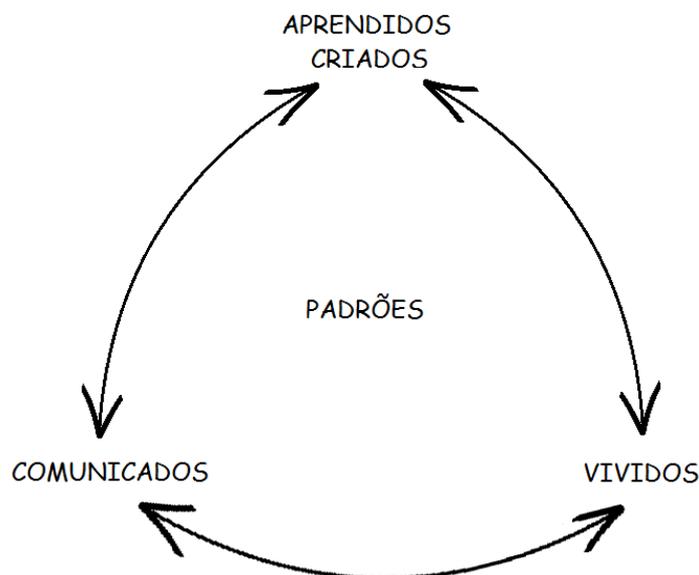
De modo complementar, Williams sugere uma segunda forma de analisar a cultura, desta vez em termos das relações estabelecidas entre os padrões culturais, os indivíduos e as instituições. O processo que se desenvolve a partir dessas relações é precisamente o processo cultural:

Procuramos definir e considerar um princípio central: o da relação essencial, a verdadeira interação entre os padrões aprendidos e criados na mente, e os padrões comunicados e postos em prática nas relações, convenções e instituições. Cultura é o nome que damos a esse processo e seus resultados. (WILLIAMS, 2003, p. 79).

Nesses termos, podemos propor um segundo quadro de relações, comparável ao primeiro. As relações entre os diferentes modos de apropriação dos padrões culturais podem ser consideradas complementares às relações entre as dimensões da cultura. A

figura abaixo representa os diferentes modos de apropriação dos padrões de uma cultura:

**Figura 2:** Padrões culturais



**Fonte:** próprio autor (2017)

De forma complementar à análise que fizemos a respeito das dimensões da cultura, podemos propor que toda análise cultural se enriquece na medida em que desenvolve as relações entre os diferentes momentos ou modos de apropriação dos padrões culturais. Do mesmo modo, a dinâmica de uma cultura pode ser mapeada, de certa forma, por meio da compreensão das relações entre esses momentos e modos de apropriação.

Podemos dizer que todas essas qualidades da cultura (as dimensões, ideal, documental e social, os padrões criados, comunicados e vividos) nos ajudam não só a desenvolver uma compreensão mais ampla do conceito de cultura: elas nos auxiliam também a compreender as múltiplas relações da dinâmica cultural. Para isso, algumas questões são fundamentais. De todos os significados possíveis, por que alguns ocupam uma posição central no desenvolvimento de uma sociedade, de suas instituições e relações humanas, enquanto outros são silenciados ou destinados a uma posição periférica?

Tendo em vista a base de Williams no materialismo histórico, um primeiro aspecto a se considerar é que essa seleção dos significados deve-se, em parte, às

condições históricas, à ordem político-econômica estabelecida, à base material da produção e da reprodução da sociedade. Mas, como vimos, a cultura para Williams não é determinada completamente e de modo rígido por essa base. A cultura é dotada de uma relativa autonomia com relação à base econômica. Por isso, é necessário oferecer alguma outra explicação, que possa complementar a determinação econômica, para entendermos esse processo de seleção da cultura. Williams (2003) responde a essa questão com o conceito de *tradição seletiva*.

A tradição seletiva corresponde a um processo de valoração e seleção de determinados elementos de uma cultura em detrimento de outros. Em outras palavras, pela tradição seletiva é selecionado um conjunto particular de valores, significados, conhecimentos e práticas sociais, em um processo histórico que pode se estender por gerações, e esse conjunto adquire um status superior com relação aos demais componentes da cultura que foram excluídos desse processo. O conjunto selecionado é legitimado por diversas instituições e relações sociais, como a escola, os meios de comunicação, a comunidade científica, as políticas públicas, entre outras, por vezes adquirindo o status de verdade ou validade. Williams destaca que uma tradição seletiva começa no interior de uma sociedade e reflete seus princípios organizadores, em um dado período, podendo se reforçar ou se transformar ao longo do tempo.

O autor aponta também para uma relativa facilidade do ser humano de perceber esse processo de seleção quando lança o olhar para períodos passados, e uma dificuldade, em contrapartida, de percebê-lo no presente. É como se hoje, na década de 2010, fôssemos capazes de perceber que a sociedade dos anos 1960 era organizada com base em um conjunto de valores dominantes, e que outros valores existiam, mas eram silenciados ou emergentes, e percebemos isso com relativa clareza; e por outro lado, geralmente não temos a mesma clareza quando avaliamos nossa época e contexto atuais.

A tradição seletiva cria versões particulares da cultura humana e da história das sociedades, e ao mesmo tempo, condições mais ou menos favoráveis para que ocorra a reprodução de uma ou outra área da cultura vivida, privilegiando determinadas práticas sociais e afunilando as possibilidades de preservação de outras. Nesse sentido, ela não é um processo essencialmente bom ou ruim, a priori, mas é importante reconhecê-la como processo de seleção que faz parte do desenvolvimento das sociedades.

Além disso, a tradição seletiva pode ser orientada por interesses variados. Ela pode, por exemplo, atender aos interesses de uma classe ou grupo social dominante, em coerência com o projeto dominante de sociedade. Ela geralmente está relacionada a uma

situação social real e ao processo histórico de mudanças ou continuidades pelo qual passa a sociedade. Nesse sentido, ela é um processo contínuo. Algumas instituições, especialmente as escolas e universidades, são destinadas a assumir a função social de preservar uma tradição viva e acessível. Essa função é de elevada importância, porque está ligada à preservação da cultura humana entre as gerações.

No entanto, se por um lado a tradição seletiva é inevitável, de certa forma, por ser parte do processo histórico e do desenvolvimento humano, e se ela é necessária para preservar a cultura, por outro lado ela representa alguns riscos. A tendência das instituições de realizarem sua função de reprodução pode se converter em resistência à mudança e obstáculo à inovação ou à transformação social. De certa forma, a tradição de uma cultura precisa ser seletiva, pois dificilmente pode dar conta de englobar a totalidade da cultura humana, mas ela pode ser avaliada criticamente. É importante valorizar uma tradição, mas é fundamental a tomada de consciência de que se trata de uma seleção e, como tal, uma interpretação parcial da cultura. É igualmente fundamental refletir sobre quais componentes da cultura foram e são excluídos dessa seleção e por que razão, e em que medida resgatá-los pode ser possível e relevante.

De forma sintética, podemos dizer que o processo de seleção cultural é um processo histórico que organiza a disposição dos padrões culturais na sociedade, ao longo do tempo. É possível pensar que cada época é marcada por padrões dominantes e padrões alternativos ou emergentes. Por exemplo, se pensarmos em padrões educacionais, podemos perceber que há, em nossa sociedade, um conjunto de práticas, saberes e valores que tradicionalmente orientam a construção do currículo e da gestão escolar, que podem ser identificados como sendo o padrão dominante. Ao mesmo tempo, há padrões alternativos, silenciados ou emergentes, que coexistem com os padrões dominantes, promovendo questionamento, transformação e inovação, mas que são minoritários com relação aos primeiros.

Na obra *Marxismo y literatura*, Williams sintetiza as bases de sua teoria da cultura. A tradição seletiva pode ser considerada o fio condutor que conecta diversos conceitos: hegemonia, continuidades práticas, residual e emergente, estruturas de sentimento.

Na perspectiva da teoria da cultura de Williams, a hegemonia pode ser compreendida como o processo de produção e reprodução de uma ordem social e uma cultura dominante. Esse domínio se estabelece por meio de um conjunto de forças

políticas, sociais e culturais. A hegemonia inclui e extrapola os conceitos de cultura e ideologia. (WILLIAMS, 2000, p. 129).

Enquanto a cultura é, para Williams, uma totalidade complexa, um processo social amplo, um modo de vida que articula as dimensões ideal, documental e social, e que é continuamente submetido à peneira da tradição seletiva, a hegemonia é o processo de dominação de determinados grupos sociais sobre outros, e de consolidação de determinados elementos da cultura, em detrimento de outros. Podemos dizer que a hegemonia é um processo articulado tanto às condições históricas da ordem política e econômica vigente, quanto ao processo de tradição seletiva da cultura descrito por Williams. A hegemonia é, ao mesmo tempo, a origem dos valores e interesses que orientam a tradição seletiva, e por outro lado, é reforçada por essa tradição.

Já a ideologia, se entendida como “um sistema de significados e valores [que] constitui a expressão ou projeção de um particular interesse de classe” (WILLIAMS, 2000, p. 129), é um conceito superado em amplitude pelo de hegemonia. Com essa compreensão, a ideologia se refere à dimensão ideal da cultura, pois corresponde precisamente a um sistema de significados e valores. A hegemonia extrapola essa dimensão, e representa um processo de dominação que acontece não apenas na dimensão ideal, mas também nas dimensões documental e social. Para Williams, a hegemonia representa um processo de dominação que se desenvolve na totalidade da cultura, saturando a experiência com valores, padrões e significados que são efetivamente vividos nas relações sociais:

É precisamente neste reconhecimento da *totalidade* do processo onde o conceito de hegemonia vai mais além que o conceito de ideologia. O que resulta decisivo não é somente o sistema consciente de ideias e crenças, mas todo o processo social vivido, organizado na prática por significados e valores específicos e dominantes. (WILLIAMS, 2000, p. 130).

Em síntese, podemos dizer que para Williams o conceito de hegemonia expressa uma saturação do processo total da vida. Como consequência, ele argumenta, a hegemonia não pode ser compreendida apenas como uma forma de controle ou manipulação externa, ou de um grupo dominante sobre os demais. A hegemonia está também contida nas relações, no cotidiano, nas práticas, nas experiências, nas expectativas, nos sentidos e percepções que atribuímos a nós mesmos e ao mundo que conhecemos. Ela é “um sistema vivo de significados e valores – fundamentais e

constitutivos – que na medida em que são experimentados como práticas parecem confirmar-se reciprocamente” (WILLIAMS, 2000, p. 131). A hegemonia é, em síntese, um sentido atribuído à realidade pelo fato de estarmos inseridos nessa mesma realidade, e por isso ela passa a orientar, em grande parte, o que entendemos por “senso comum”.

Apesar de reconhecer que a hegemonia é internalizada pelos indivíduos, por meio da experiência vivida, Williams não considera esse processo totalmente passivo. Pelo contrário, ele destaca que a hegemonia:

Deve ser continuamente renovada, recriada, defendida e modificada. Mesmo assim, é continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por pressões que de modo algum lhe são próprias. Por tanto, devemos agregar ao conceito de hegemonia os conceitos de contrahegemonia e de hegemonia alternativa, que são elementos reais e persistentes da prática. (WILLIAMS, 2000, p. 134).

Se estivéssemos em uma análise determinista da cultura, poderíamos nos convencer de que pouco poderia ser feito para mudar a realidade. Mas como estamos orientando nosso pensamento com a análise de Williams, temos argumentos para defender que é possível fazer muito. O resultado de nossas ações certamente enfrentará os limites e as pressões da ordem capitalista em que vivemos, mas pode ser um resultado real e significativo.

O resultado de nossas ações, sejam elas de reprodução de uma hegemonia ou de resistência/transformação, podem ser descritos pelo que Williams denominou *continuidades práticas*. Para Williams, uma tradição seletiva (e suas possibilidades de mudança) não é apenas uma força histórica secundária ou inerte. Pelo contrário, ela é uma força ativa, dinâmica, envolve conflitos, lutas e resistências, e é um importante meio de incorporação dos padrões culturais. A tradição seletiva, portanto, está diretamente ligada às continuidades práticas vividas em diversas instituições (como a família, a escola, a universidade, a igreja, etc.). De certa forma, a tradição seletiva (e as práticas associadas a ela) *depende* das instituições para se produzir e reproduzir na sociedade. Ela depende também do que Williams denominou *formações*, ou seja, movimentos e tendências culturais (artísticas, intelectuais, científicas, religiosas, de costumes, etc.) que se desenvolvem na sociedade, e que não necessariamente se confundem com as instituições. De modo geral, tanto as instituições quanto as formações contribuem para o processo de educação e socialização dos indivíduos. Como elas estão ligadas à tradição seletiva, o que promovem é sempre uma *educação*

*seletiva* e uma *socialização seletiva*, dotada de uma tendência de sustentar a reprodução da cultura hegemônica, mas podendo criar condições para modificá-la. (WILLIAMS, 2000, p. 137-142).

As continuidades práticas não se resumem apenas àquelas identificadas como dominantes, ou como pertencentes à cultura hegemônica. Williams destaca que, entre os elementos da cultura, seja no que se refere aos significados e valores, seja no que se refere às práticas sociais, estão os elementos dominantes, mas também os *residuais* e os *emergentes*.

Os elementos residuais são aqueles originados em um tempo passado, mas que permanecem ativos no presente, apesar de terem sido excluídos ou marginalizados pela cultura hegemônica. Eles permanecem ativos porque alguma instituição ou formação social os preserva como cultura viva, em uma ação que pode ser interpretada como *resistência* à cultura hegemônica, seja essa resistência de oposição (contra-hegemônica) ou de simples afirmação de uma alternativa. Eles podem ser incorporados e ressignificados pela cultura hegemônica ou, eventualmente, contribuir para questioná-la. (WILLIAMS, 2000, p. 144). Tendo em vista o reconhecimento do caráter seletivo da cultura, especialmente em nossas instituições formais, como a escola e a universidade, por exemplo, é particularmente importante identificar as culturas residuais de uma sociedade e avaliar suas possibilidades de preservação e recuperação.

Já os elementos emergentes são “os novos significados e valores, novas práticas, novas relações e tipos de relações que se criam continuamente” (WILLIAMS, 2000, p. 145). Resultam do contínuo processo histórico de mudança, mas não de uma mudança estrutural profunda: o emergente é o novo criado no interior de uma ordem social vigente, não chega a ser a ruptura com essa ordem. Também podem ser incorporados e ressignificados pela cultura hegemônica, e também podem suscitar culturas alternativas ou contra-hegemônicas. Por isso, frente à tradição seletiva da cultura, também é relevante mapear os significados e as práticas emergentes, e avaliar em que medida elas podem sustentar mudanças desejáveis pelo conjunto da sociedade.

Tanto os elementos residuais quanto os emergentes são dinâmicos, envolvem diversidade, conflitos e contínua possibilidade de mudança. E ambos os tipos, assim como a cultura dominante, podem conter aspectos que venham a ser considerados, em certo contexto e por certa comunidade, como positivos ou negativos. Não devemos fixar nenhum tipo de valoração prévia sobre eles. Mas ambos os tipos nos convidam a

considerar continuidades práticas que diferem das dominantes, e é justamente aí que mora seu potencial transformador. Como lembra Williams:

Nenhum modo de produção e portanto nenhuma ordem social dominante e portanto nenhuma cultura dominante verdadeiramente inclui ou esgota toda a prática humana, toda a energia humana e toda a intenção humana. (WILLIAMS, 2000, p. 147).

Particularmente, no que se refere aos elementos emergentes da cultura, Williams destaca que estes nunca são apenas uma prática imediata – eles podem ser uma prática, mas sempre estão relacionados à descoberta ou à criação de novas formas, à possibilidade ainda não realizada de novos padrões, de novos modos de vida, ao que Williams denomina como *pré-emergência ativa*, que é significativa e influente (em alguma formação ou instituição), embora ainda não plenamente estabelecida. (WILLIAMS, 2000, p. 149). Essa pré-emergência ativa é como o anúncio de uma possibilidade futura, de inovação, que em parte já começa a se realizar no presente, e ela seria uma característica própria das relações sociais. Por isso, Williams desenvolve o conceito de *estruturas de sentimento*.

Para Williams, a análise social não pode fixar a experiência humana como um produto estável ou acabado. Isso é uma grave redução. No ponto de vista do autor galês, a cultura é vivida sempre como processo. Logo, ela é marcada por complexidades, tensões, conflitos, mudanças, incertezas, etc. O fenômeno da pré-emergência ativa seria um dos movimentos desse processo amplo que é a cultura.

Como a cultura é sempre vivida como processo, ela implica uma consciência prática que se desenvolve nas relações sociais, que não é sempre necessariamente elaborada em termos formais. A elaboração formal, embora de grande importância, tende a fixar unidades e formas de um modo estático em nosso pensamento. Esses modos fixos de pensar e agir no mundo são, em parte, o resultado de um padrão de pensamento analítico e cristalizador. é como se a forma como fomos educados, especialmente nas instituições formais e em todo nosso processo de vida, tendesse a “congelar” nosso pensamento em alguns “blocos de significados” bem definidos, e temos dificuldade de mudá-los ou tratá-los como dinâmicos. Mas há experiências, lembra Williams (2000, p. 153), “para as quais as formas fixas não dizem nada”. Isso porque tais experiências podem ser, por exemplo, desenvolvidas a partir de valores e de lógicas genuinamente alternativas ou opostas à cultura dominante.

A consciência prática é quase sempre diferente da consciência oficial; e esta não é somente uma questão de liberdade e controle relativos, já que a consciência prática é o que verdadeiramente se está vivendo, e não apenas o que se pensar estar vivendo. A verdadeira alternativa em relação às formas fixas produzidas e admitidas não é o silêncio [...] É um tipo de sentimento e pensamento efetivamente social e material, ainda que ambos em uma fase embrionária, antes de converter-se em uma mudança plenamente articulada e definida. (WILLIAMS, 2000, p. 153).

Esse “sentimento e pensamento efetivamente social e material” em “fase embrionária”, que estão relacionados à “consciência prática” e à “pré-emergência ativa”, se aproxima do que Williams denominou *estruturas de sentimento*. Essas estruturas de sentimentos podem provocar mudanças por meio da experiência vivida, que não são necessariamente analisadas, planejadas, deliberadas (embora possam vir a ser). Elas resultam de uma interação social complexa, que não é controlada apenas por uma classe ou grupo dominante. Além disso, essas mudanças “não necessitam esperar uma definição, uma classificação ou uma racionalização antes de exercer pressões palpáveis e de estabelecer limites efetivos sobre a experiência e sobre a ação” (WILLIAMS, 2000, p. 154). Nesse sentido, essa noção de estruturas de sentimento nos sugere que a cultura não é totalmente previsível e não é totalmente racional.

Williams destaca que a escolha do termo *sentimento* é feita com a intenção de distinguir dos conceitos de *concepção de mundo* e *ideologia*. Esses conceitos permanecem relevantes, mas a ideia de estruturas de sentimento expressa algo que está além deles: precisamente a parcela da experiência humana que é vivida e sentida ativamente, que anuncia a possibilidade do novo, e que não pode ser racionalizada ou reduzida a formas fixas. Williams complementa:

[...] não sentimento contra pensamento, mas pensamento tal como é sentido e sentimento tal como é pensado; uma consciência prática de tipo presente, dentro de uma continuidade vivida e inter-relacionada. Em consequência, estamos definindo estes elementos como uma estrutura: como um grupo com relações internas específicas, entrelaçadas e por vezes em tensão. Também estamos definindo uma experiência social que existe em processo. (WILLIAMS, 2000, p. 155).

Em síntese, a ideia de estruturas de sentimento não pretende ser uma afirmação absoluta da experiência prática em detrimento do conhecimento oficial, teórico e

racionalizado. Ela pretende apenas *incluir*, na compreensão da dinâmica cultural, a parcela da cultura que não pode ser racionalizada, por estar em processo ativo de criação no tempo presente. De certa forma, as estruturas de sentimentos podem contribuir para a geração de novas formações ou instituições, que sejam a expressão de mudanças na tradição seletiva, completando uma espécie de “ciclo imprevisível” da dinâmica cultural.

Podemos, enfim, propor uma síntese da forma como Williams descreve a dinâmica cultural. Por meio de nossas ações, podemos avaliar criticamente uma tradição seletiva, avaliar suas ricas contribuições e identificar suas lacunas mais graves, atuar para modificá-la, e eventualmente, desenvolver formações e instituições alternativas ou contra-hegemônicas. Nesse processo, elementos culturais residuais ou emergentes podem vir a integrar, por meio de novos padrões de seleção, novas continuidades práticas. Esse processo nunca é totalmente racional nem totalmente previsível. Como sugere o sentido original da palavra cultura, é possível plantar algumas sementes, mas nunca teremos pleno controle sobre o processo de crescimento. O resultado do que cultivamos hoje só poderá se revelar em combinação com o movimento histórico mais amplo, com as forças políticas e econômicas, e para Williams (como veremos mais adiante) deverá fundamentalmente ser a conquista de uma experiência democrática mais profunda.

#### 2.1.4 *Cultura como totalidade complexa*

Com base nas leituras apresentadas até aqui, já temos elementos para compor uma síntese da visão geral de cultura de Raymond Williams. Não se trata de apresentar uma definição fechada. A ideia é reunir um conjunto de elementos que descrevem a ideia de cultura, na visão do autor.

Cultura é um modo de vida, construído e compartilhado socialmente. Como modo de vida, cultura é um processo, historicamente situado e em constante transformação. Nosso grau de compreensão desse processo se desenvolve na medida em que somos capazes de perceber e compreender as relações entre as dimensões ideal, documental e social da realidade humana, ou seja, as relações entre os padrões criados, comunicados e vividos. Uma cultura sempre contém uma diversidade interna e sempre está relacionada a um processo de seleção, que se realiza em variados contextos e

instituições sociais. Esse processo de seleção está sempre vinculado aos limites e às pressões exercidas pela base econômica da sociedade, seu modo de produção, mas não é completamente determinado por essa base. A cultura apresenta uma autonomia relativa com relação à base econômica, e por isso pode ser descrita não apenas como um movimento de reprodução da sociedade, mas também como *um movimento de produção*, ou seja, *um movimento de criação* de novos saberes e significados. Esse movimento de criação pode ser incorporado ao modo de vida dominante ou pode significar a emergência de um novo modo de vida. Com base nessas considerações, podemos dizer que uma cultura configura uma totalidade complexa.

A ideia de cultura comum significa, em um primeiro aspecto, imaginar o que seria uma cultura democrática tendo como base essa visão de cultura.

## 2.2 Comunicação

---

Comunicação foi um dos grandes temas estudados por Williams, não como um assunto independente, solto, mas como algo necessário para se pensar com mais clareza a respeito dos tipos de relações sociais e do tipo de sociedade em que vivemos ou em que desejamos viver. Nesse sentido, é muito natural que Williams comece a discutir comunicação já em *Cultura e Sociedade*.

Nessa obra, o autor nos convida a refletir sobre o significado da palavra comunicação, que se distingue da transmissão. Se esta é uma via de mão única, aquela requer a recepção e a resposta para se completar. A comunicação é um ato de diálogo, que requer a capacidade de ouvir e levar em consideração o outro. Esse processo, fundamental na sociedade democrática, é igualmente fundamental para qualquer concepção democrática de cultura e educação.

Uma distinção importante a respeito dos processos de comunicação se dá entre o que Williams denomina “fonte” e “agência”. Enquanto a agência corresponde à forma de comunicação cujas intenções permanecem não declaradas, a fonte significa um processo mais transparente. Essa transparência só pode ser obtida por meio da declaração aberta da função e da intenção de um processo comunicativo, e por meio da possibilidade do controle comum sobre as ideias e significados envolvidos. (WILLIAMS, 2011a, p. 329).

Essa reflexão pode ser aplicada a qualquer atividade humana que envolva atos de transmissão e/ou comunicação, como a política, as mídias, a educação, entre outras. E aqui se revela um importante conflito da complexa sociedade moderna: se, por um lado, a agência é uma característica de muitas das nossas organizações sociais e instituições, por outro ela é perigosa, pois a não declaração de suas intenções pode facilmente se converter em instrumento de dominação cultural. Williams nos indica um antídoto claro para isso: a declaração aberta dos objetivos das ações sociais, que podem ser submetidos ao controle comum. Pensando em democracia, podemos perceber que Williams está mais próximo da ideia de participação direta do que da representativa, embora não negue o valor da segunda. A realização desse ‘controle comum’ e a busca pela formação de ‘fontes coletivas’ são elementos básicos de sua ideia de cultura comum.

A comunicação requer ainda convicção, que se traduz na correspondência entre experiência e expressão (WILLIAMS, 2011a, p. 329). Em outras palavras, o sujeito da comunicação deve dizer aquilo que vive e viver aquilo que diz. E vale lembrar, nesse ponto, que o sujeito da comunicação não deve ser encarado apenas como o transmissor, mas também como os receptores, que no momento da resposta podem completar o diálogo, tornando-se assim, eles também, transmissores. O que Williams vai nos convidar a pensar é sobre o quanto a comunicação se completa, de fato, na nossa vida comum, nos mais diversos espaços. E quando não se completa, por que não? Essa é uma reflexão sobre a nossa disposição para com o ideal democrático:

Nos casos em que o princípio da democracia é aceito, e ainda assim sua prática plena e ativa é temida, a mente é tranquilizada e chega a uma aquiescência que não é completa o suficiente para impedir que uma consciência caprichosa ou uma ironia defensiva a visitem. “A democracia seria uma boa coisa”, podemos chegar a dizer, “é realmente o que preferiríamos pessoalmente, se não fosse pelas pessoas reais”. Portanto, por uma boa causa se pudermos encontrá-la, por alguma outra se não pudermos, tentaremos sobreviver com um nível de comunicação que nossa experiência e nossa formação nos dizem ser inferior. “Como as pessoas são como são, isso basta”. Mas vale a pena confrontar o fato de que aquilo que estamos realmente fazendo, nesse caso, é baratear nossa própria experiência e adulterar a linguagem comum. (WILLIAMS, 2011a, p. 330).

Não é provocativo como Williams parece estar falando de pessoas reais? De professores e intelectuais reais, de políticos e jornalistas, de comunicadores reais? Não estaria ele se referindo sempre a um ‘eu’ real que se justifica às custas dos ‘outros’ – os

‘alunos reais’, os ‘cidadãos reais’, os ‘leitores reais’, que por ‘serem como são’ impedem a plena democracia em todas as instâncias sociais? Mas onde está o verdadeiro impedimento? E essa determinação, de dizer que os outros são como são, no plural e de forma absoluta, não corresponde justamente ao processo de massificação desses outros? Em síntese, duas conversas se unem aqui, e a ideia de massas se revela como um grande obstáculo à comunicação e à democracia plena. Mas Williams faz a denúncia e oferece o antídoto, na forma de um desafio: conseguimos conceder aos outros a ‘cortesia de reconhecer o desconhecido’ e o compromisso de completar os atos de comunicação?

Esse debate sobre comunicação é algo que Williams utiliza como base para refletir sobre educação, afinal o processo educativo pressupõe um ato de comunicação. O autor argumenta que nossa incapacidade de entender a comunicação como um ato de troca, um ato de diálogo, resulta de uma tradição focada na transmissão. Essa tradição tem como base a forte premissa de que o trabalho intelectual (científico, filosófico etc.) já encontrou respostas verdadeiras e absolutas para a humanidade, e que esses saberes só precisam ser difundidos e aplicados. O ponto chave aqui é que essas respostas não são derivadas de um esforço comum. Isso não significa que a difusão não deva ocorrer – pelo contrário, ela é importante – mas o aprendizado depende de uma necessidade consciente de aprender, e essa condição não pode ser imposta às pessoas (WILLIAMS, 2011a, p. 337-339).

Para Williams, o foco na transmissão – que pode acontecer na educação, nas mídias, na política, na cultura de um modo geral – é um sintoma da falha de comunicação que vem caracterizando a sociedade moderna. O antídoto é adotar uma nova atitude com relação à comunicação, visando garantir a multiplicidade dos seus autores, a realização da recepção e da resposta ativa, o que, por sua vez, depende do reconhecimento da igualdade prática entre os seres humanos. Nesse sentido, as desigualdades sociais, dos mais variados tipos, são barreiras a uma efetiva comunicação, e impedem o ser humano de vivenciar o que poderia ser chamado de *cultura comum* (WILLIAMS, 2011a, p. 340-341). Sobre a ideia de igualdade aqui utilizada, Williams explica:

A única igualdade que é importante, ou até mesmo concebível, é a igualdade de ser. A desigualdade nos vários aspectos do homem é inevitável e até bem-vinda; é a base de uma vida rica e complexa. A desigualdade que é ruim é a desigualdade que nega a igualdade

essencial de ser. Essa desigualdade, em qualquer de suas formas, na prática, rejeita, despersonaliza e degrada ao graduar os outros seres humanos. (WILLIAMS, 2011a, p. 341).

Por isso a ideia de cultura comum não significa uma cultura igual, uniforme. Ela pode e deve ser múltipla, variada, marcada por uma diversidade. Mas a igualdade fundamental de ser é indispensável para sua conquista e plena realização. Se não há igualdade de ser, a experiência comum é desvalorizada. A cultura comum, enquanto processo – pois cultura é sempre processo – não pode conter restrições de participação. Ela implica também a compreensão de que a cultura é uma construção coletiva, não autoritária e não impositiva. Afinal, cultura é o que as pessoas fazem para si, de um modo coletivo e cooperativo, e não o que é feito para elas, de um modo impositivo. Isso nos leva a uma aproximação com a ideia de autonomia. Por isso, as hierarquias culturais, ou as hierarquias nos padrões culturais, não fazem sentido, pois violam a igualdade básica de ser (WILLIAMS, 2011a, p. 342-343).

Já temos elementos para propor uma síntese. Novamente, não se trata de apresentar uma definição fechada de comunicação, mas um conjunto de qualidades que, na visão de Williams, são necessárias a esse processo.

A comunicação, em primeiro lugar, supera a lógica da transmissão. Um ato de comunicação só se completa quando ocorrem a recepção e a resposta ativa, fazendo com que os receptores se tornem, por sua vez, transmissores. A comunicação é um ato de diálogo, que requer a capacidade de ouvir e levar em consideração o outro. Ela é um processo fundamental para a sociedade democrática. Além disso, a função e a intenção da comunicação precisam ser abertamente declaradas e submetidas à avaliação em comum. Essa transparência é importante para que a comunicação não se converta em uma forma de dominação. A comunicação requer honestidade e convicção, ou seja, correspondência entre expressão e ação. Os sujeitos da comunicação precisam dizer aquilo que vivem e viver aquilo que dizem. Essa condição é fundamental para garantir que haja uma efetiva integração entre o discurso e a prática. A comunicação respeita a igualdade fundamental do ser. Uma sociedade realmente comunicativa promove o igual direito entre os seres humanos de participarem do processo de comunicação, sem que ocorra a imposição de hierarquias culturais e identitárias a priori, garantindo uma igualdade fundamental baseada nos valores da dignidade humana e da cooperação, superando assim os processos de massificação.

Além disso, são objetos relevantes da comunicação: os conhecimentos considerados eruditos (como as obras clássicas da ciência, da filosofia e das artes, por exemplo); bem como os conhecimentos oriundos de outras fontes (como a vida em comunidade, os saberes populares, a experiência comum e os conhecimentos práticos, por exemplo). Não há qualquer distinção prévia com relação ao valor de cada uma dessas formas. A comunicação, na perspectiva de Williams, é pensada como um ato de inclusão, tomada de consciência e transformação social. Pensada com esses critérios, a ideia de comunicação adquire as qualidades de um dos elementos básicos da cultura comum.

Em *Recursos da Esperança*, Williams faz uma análise<sup>16</sup> das formas de comunicação em relação com determinados padrões de organização da sociedade. Com base nessa discussão, ele constrói um argumento sobre o significado da ideia de comunicação democrática. Williams indica que é possível conceber quatro tipos fundamentais de comunicação: autoritária, paternalista, comercial e democrática. Entender as diferenças entre elas é básico para compreendermos a ideia de cultura comum. O autor destaca que as relações de poder na sociedade são um elemento importante que nos ajuda a pensar sobre comunicação e cultura. Por isso, diferentes tipos de comunicação podem ser associados a diferentes relações de poder, e a diferentes formas da cultura.

A *comunicação autoritária* é aquela pela qual um grupo dominante ou minoria impõe seu controle sobre a sociedade, por meio da força. Essa forma de comunicação é utilizada com a finalidade de manter o referido grupo na posição de poder. Ela visa controlar as instituições para garantir que suas ideias, valores e padrões sejam o objeto da comunicação, e ao mesmo tempo visa eliminar ideias opositoras. Ela corresponde a uma forma de monopólio que nega a possibilidade de autonomia para os indivíduos e grupos sociais que se encontram sob seu controle. Tende a reproduzir um modo único de pensar e agir, convertendo-se em uma monocultura. Parte da premissa de que a verdade é conhecida e basta comunicá-la a todos os membros da sociedade. Busca se justificar com base nessa premissa de que suas ideias e valores correspondem a uma suposta verdade, e quando necessário, utiliza de relações de força. Em síntese, é a comunicação do tipo ‘Faça o que eu digo e não questione, pois digo a verdade. Mantenha-se no seu lugar’.

---

<sup>16</sup> No ensaio de 1961, *Comunicações e comunidade* (WILLIAMS, 2015, p. 29-47).

A *comunicação paternalista* é a segunda forma discutida pelo autor. Ela ainda pressupõe uma relação de dominação, tal qual a autoritária. A principal diferença entre ambas é a forma como o grupo dominante enxerga a maioria dos membros da sociedade. Na forma autoritária, o povo é visto como vassalo do grupo dominante. Na forma paternalista, o povo é visto como atrasado, carente, ignorante, despreparado. Nesses termos é justificado o fato de que o grupo dominante (supostamente dotado de mais conhecimento, esclarecimento e cultura) seja o responsável pela condução da sociedade. Esse grupo assume uma atitude benevolente para com a maioria, e espera em longo prazo pelo desaparecimento de sua atual superioridade. As noções de dever, responsabilidade e serviço público são centrais nesse tipo de sistema. Mas a premissa básica de que existe, a priori, uma superioridade com relação à maioria da população faz com que essa forma se aproxime da autoritária. O sistema paternalista também resiste às ideias que lhe são contrárias. Em poucas palavras, é a comunicação do tipo ‘Faça o que eu digo, pois tenho mais esclarecimento que você. Procedendo assim, um dia você poderá estar ao meu lado’.

A *comunicação comercial* é aquela que confere ao mercado o poder de definição das relações de comunicação. Ela visa supostamente questionar o privilégio de qualquer minoria de definir os significados dominantes em uma sociedade, bem como os rumos do progresso. Em tese, o mercado seria um regulador mais adequado do que uma elite dominante. Todo ser humano é, a priori, visto como livre para produzir e consumir os significados, e as relações de oferta e procura é que vão determinar quais serão os padrões dominantes da sociedade. Esse tipo de sistema sugere uma sedutora noção de liberdade. Mas para Williams, embora essa forma possibilite renovadas liberdades de produção e consumo (de ideias, sentidos, valores etc.), ela ainda é um mau sistema, pois acaba gerando um novo padrão de dominação: o padrão daquilo que é rentável, lucrativo no mercado. Os significados passam a estar fortemente vinculados a esse padrão. Além disso, no sistema comercial, a comunicação tende a ser controlada por instituições das quais participa uma minoria da população. Novamente a relação entre comunicação e minoria se torna uma limitação importante para a sociedade. As grandes instituições de comunicação passam a ser um espaço de concentração de poder. Em síntese, essa é a forma do tipo ‘Faça o que o mercado diz. Essa é a única maneira de sobreviver’.

Por fim, a *comunicação democrática* é aquela que se orienta por um princípio básico: a comunicação pertence a toda a sociedade humana, ela depende da participação

de todos os membros dessa sociedade. Ela é dotada de uma diversidade, pois reflete a diversidade humana. Ela nega a ideia de que a comunicação seja uma forma de controle de uma minoria sobre uma maioria, seja essa forma autoritária, paternalista ou comercial. Ela requer que os sistemas de comunicação possam ser diferentes entre si, diversos, superando os limites de uma monocultura ou de um único padrão. Ela requer também espaços de autonomia para que os seres humanos possam se comunicar verdadeiramente, sem estarem submetidos ao controle absoluto de uma minoria ou das demandas do mercado. Em síntese, a comunicação democrática é aquela compromissada com as ideias de transparência e controle comum. Ela também deve estar vinculada a uma ênfase na comunidade. Ou seja, trata-se de uma autonomia que supera a lógica individualista, pois ela deve ser pensada para o controle comum e para o bem comum.

William ressalta que a comunicação democrática existe apenas como uma ideia. Em tese, ela ainda não teria se verificado na prática em qualquer nação do mundo. Ela é um *vir a ser*, tal qual a ideia de cultura comum. E essas duas ideias caminham lado a lado: uma cultura comum só pode existir com formas democráticas de comunicação.

### **2.3 Comunidade**

---

O senso de comunidade é uma ideia bastante presente no pensamento de Williams. Podemos considerar a relação do autor com essa ideia pelo menos em dois níveis: o primeiro, o da experiência de vida; e o segundo, o da elaboração teórica. Esses dois níveis são indissociáveis. Ou seja, o que Williams elabora como uma ideia de comunidade é algo fortemente baseado nas noções de comunidade que a sua trajetória de vida e as suas observações da realidade lhe proporcionaram.

Pelo menos três comunidades reais podem ser consideradas como referências importantes para Williams: a comunidade das famílias de agricultores, da região onde o autor cresceu; a comunidade dos trabalhadores ferroviários, muito entrelaçada com a primeira, e à qual seu pai pertenceu; e a comunidade dos trabalhadores mineiros ingleses, cuja greve de 1985 teve grandes repercussões. Se buscarmos nas obras de Williams outras referências, é possível encontrar menção a outras comunidades, em nível mais local ou global, que certamente foram relevantes para o autor. Mas essas três

mencionadas são bastante simbólicas com relação ao quadro conceitual utilizado por Williams: solidariedade, vizinhança, consciência de classe e responsabilidade mútua – são algumas palavras-chave que nos ajudam a compreender sua visão de comunidade.

Um primeiro sentido para a ideia de solidariedade é o sentido de vizinhança, um movimento básico que se desenvolve entre os membros de uma comunidade local. Quando os seres humanos compartilham uma realidade mais imediata, quando têm um modo de vida em comum, essa é uma situação propícia para o desenvolvimento da solidariedade, que em um primeiro nível, pode ser um senso de vizinhança:

Pense apenas, para começar, em nossa virtude tradicional de solidariedade. Ela começa – e como poderíamos esperar que fosse de outro modo? – de maneira puramente local, mesmo física. É a ética de um grupo que já foi decisivamente instituído [...] mas daí, na experiência imediata do trabalho compartilhado, na experiência em desenvolvimento de uma comunidade, nos laços crescentes de família e de parentesco, está um grupo que já tem o potencial de solidariedade fisicamente incorporado. (WILLIAMS, 2015, p. 156-157)<sup>17</sup>.

Isso não significa, para Williams, que a solidariedade seja algo plenamente natural e espontâneo, fácil de ser obtida. Pelo contrário: aqui, solidariedade é vista como uma potencialidade que se dá a partir de certa configuração social – a construção de uma comunidade real, a experiência de laços reais no trabalho, na comunicação, na vida, etc. Então ela pode e deve ser construída socialmente, e isso muitas vezes requer um direcionamento, uma tomada de consciência. No entanto, trata-se de um potencial humano.

Esse senso de vizinhança está relacionado não apenas ao fato de que um conjunto de pessoas eventualmente compartilhe de um mesmo lugar, mas principalmente, de uma mesma cultura e identidade. Significa não apenas ajudar o outro caridosamente, mas assumir uma série de compromissos e responsabilidades mútuas, por reconhecer no outro um membro da comunidade. Williams relata como os membros de sua vila natal se uniram para ajudá-lo com uma caixinha quando souberam que ele tinha sido aprovado para estudar em Cambridge. (WILLIAMS, 2015, p. 167-168)<sup>18</sup>.

A ideia de vizinhança pressupõe um conjunto de relações positivas, uma comunidade local bem estabelecida, e a possibilidade de uma formação social estável

---

<sup>17</sup> *A significância social de 1926*, publicado em *Recursos da Esperança*.

<sup>18</sup> *A importância da comunidade*, publicado em *Recursos da Esperança*.

que possibilite o aprofundamento das relações humanas, a proximidade, o senso de coletividade – algo muito diferente das condições de fragmentação, instabilidade, conflito e individualismo que muitas vezes encontramos em muitos contextos do mundo contemporâneo.

Quando saiu de Pandy, Williams ampliou sua visão de mundo e vivenciou novas percepções da ideia de comunidade. O senso de vizinhança, embora fosse sempre desejável, parecia não ser suficiente para garantir relações solidárias em contextos sociais mais complexos, marcados pela distância, pela desigualdade, pelos conflitos e interesses humanos. Fora das comunidades agrícolas, a complexidade própria da sociedade industrial parecia demandar que a solidariedade se manifestasse num outro nível. Referindo-se a Pandy, Williams relata:

Mas foi ainda – como logo entendi ao sair de lá – um caso tão marginal, havia tão poucos lugares como esse entre os que mais tarde visitei, que tive de aprender a examinar um amplo leque de significados possíveis. E acabei por perceber que havia, na realidade, um tipo muito diferente de comunidade fisicamente bem próxima daquela onde eu havia crescido, mas eu não o havia conhecido tão bem. Uma comunidade que absolutamente não dependia dessa noção de estabilidade relativa, costumes familiares, mas uma comunidade que havia sido forjada em um conflito muito violento, o tipo de comunidade que foi a eventual criação positiva das lutas no interior da industrialização do Sul do País de Gales. (WILLIAMS, 2015, p. 168)<sup>19</sup>.

Aqui, Williams se refere às lutas da classe trabalhadora na busca por uma condição de trabalho e de vida mais digna, no contexto da industrialização. O tipo de comunidade aqui percebida é um conjunto de relações entre os membros de uma mesma classe – a classe dos trabalhadores – que se articulam para defender objetivos em comum. Na medida em que esse processo se torna consciente e generalizado, por meio de instituições como o sindicato – que Williams considera um patrimônio cultural dos trabalhadores – pode-se então falar em consciência de classe.

A comunidade dos ferroviários nas proximidades de Pandy, à qual o pai de Williams pertenceu, é um exemplo de formação social que já caminhava nessa

---

<sup>19</sup> *A importância da comunidade*, publicado em *Recursos da Esperança*.

direção<sup>20</sup>. Por sua vez, a comunidade dos mineiros, envolvida com a greve do carvão de 1984-1985, na Inglaterra, é um exemplo icônico dessa noção.

Para Williams, a greve dos mineiros representou um importante momento de luta política da classe trabalhadora na Inglaterra, podendo ser considerada “uma resistência coletiva de qualidade humana extraordinária” (WILLIAMS, 2015, p. 177)<sup>21</sup>. Além disso, ela teve um significado político profundo, pois, na visão de Williams, representou uma excelente oportunidade para se debater um conjunto de ideias em torno das quais o projeto de sociedade estava em jogo: as palavras ‘administração’, ‘econômico’, ‘comunidade’, ‘lei’ e ‘ordem’. Essa discussão foi feita pelo autor no texto *Garimpendo os significados: palavras-chave na greve dos mineiros*, de 1985, publicado em *Recursos da Esperança*. Da articulação desse conjunto emerge um significado de comunidade – e de solidariedade – que supera os limites do senso de vizinhança, ou se quisermos, expande esses limites para contemplar as relações mais complexas de uma sociedade industrial.

A greve foi uma resposta a uma decisão administrativa que foi imposta aos trabalhadores, de fechar alguns poços de minas. Williams nos convida a pensar que esse tipo de reação representa, em algum nível (e poderia representar muito mais) uma forma muito importante de reivindicação dos trabalhadores: de exercer controle não apenas sobre seus salários e condições imediatas de trabalho, mas também sobre as decisões que podem definir a natureza e os rumos desse trabalho. Para Williams, essa é uma reivindicação justa e humana, e negá-la significa aceitar a submissão de toda uma classe de seres humanos ao desejo de outros. (WILLIAMS, 2015, p. 178).

Em outras palavras, a administração pode ser encarada como algo que supera os limites da relação hierárquica entre patrão e empregados. Ela é uma atividade necessária em qualquer contexto de trabalho humano, especialmente nos casos em que a produção é coletiva e dotada de um grau significativo de complexidade. Administrar significa pesquisar, planejar, organizar, significa definir meios e fins, não havendo razão para se excluir os trabalhadores do processo de administração do trabalho que eles mesmos produzem.

---

<sup>20</sup> Sobre esse ponto, consultar novamente a subseção “Quem foi Raymond Williams?” apresentado no início deste capítulo.

<sup>21</sup> *Garimpendo os significados: palavras-chave na greve dos mineiros*, publicado em *Recursos da Esperança*.

Portanto, quando os mineiros desafiaram esse “direito de administrar” unilateral e grandes corpos de opinião foram mobilizados para derrotar a sua presunção, tornou-se evidente uma questão-chave em toda a organização moderna do trabalho. Nas decisões imediatas, não lhes foi sequer proposta uma consulta, mas, se os tivessem consultado, chegar-se-ia rapidamente ao ponto essencial. A reivindicação pela qual lutaram é a reivindicação de todo trabalhador para participar, desde o começo, da direção de longo prazo da indústria a que dedicou toda uma vida. Administração genuína é um processo contínuo e complexo de informação e negociação que evolui até que se alcance algum acordo geral, sempre renegociável. (WILLIAMS, 2015, p. 179).

Aqui se revela uma ideia de comunidade ligada, portanto, a um conjunto de seres humanos que compartilham de uma situação de trabalho, e que lutam pelo direito de participar das decisões que orientam o rumo e a natureza desse trabalho. A solidariedade está no fato de que essa reivindicação não é individual, mas coletiva, no sentido de assumir para si uma luta que é comum a toda uma classe de seres humanos, mesmo que esses indivíduos não partilhem de laços diretos de vizinhança.

A natureza do “econômico” também está em jogo nessa discussão. Numa visão restrita, considera-se capital o conjunto dos investimentos financeiros mobilizados para uma determinada operação de produção. Mas essa visão é insuficiente para representar a totalidade dos investimentos humanos presentes em qualquer produção. Williams defende a ideia de reconhecermos o investimento social vinculado às formações para o trabalho. No caso específico da greve dos mineiros, o autor destaca que havia, em torno das minas, verdadeiras comunidades construídas – em termos de casas, escolas, hospitais e estradas, de um lado, e das relações e vidas humanas ali constituídas, de outro – que seriam desperdiçadas com o fechamento não planejado das minas. (WILLIAMS, 2015, p. 182). Trata-se então de reconhecer as próprias comunidades como atores relevantes da economia, que geralmente não são contabilizados nas operações do capital, mas que são os mais importantes se assumirmos um compromisso com a qualidade da vida humana.

Viver em comunidade significa também defender um conjunto de recursos e investimentos, sociais e financeiros, empreendidos na construção da própria comunidade, lutar contra o desperdício humano, e reconhecer-se como ator essencial do mundo do trabalho e da economia. Novamente, a solidariedade passa pelo reconhecimento de que essa luta é coletiva, e não individual, e que é uma luta compromissada com a dignidade de todos.

Como a maioria de nós, os mineiros entendem como suas comunidades os lugares em que viveram e desejam ainda viver, onde investiram gerações não apenas de esforço econômico, mas também de esforço social e cuidados humanos que as novas gerações herdarão. Sem esse forte tipo de apego integral, não existe uma comunidade significativa. (WILLIAMS, 2015, p. 182).

A pergunta que poderíamos fazer, então, é se faz sentido pensar em comunidade no nível mais global, ou seja, para além dos limites das comunidades locais. Williams argumenta que esse sentido – de uma comunidade mais ampla – é comum de ser encontrado, mas precisa ser avaliado com cuidado. A palavra comunidade pode ser empregada para significar uma sociedade de forma ampla, um povo ou uma nação, mas nesse caso ela corre o risco de se tornar uma abstração, uma definição genérica. Nesse sentido, a ideia de uma comunidade mais ampla só é possível e legítima se incluir em seu significado a forte presença das comunidades reais, em sua diversidade. (WILLIAMS, 2015, p. 183).

Para Williams, comunidade é a fonte da riqueza humana. Isso é algo muito profundo. É o tipo de ideia que nos convida a questionar o tipo de organização social e econômica em que vivemos. Nessa leitura, a verdadeira riqueza não pode assumir nenhum significado que seja abstrato e vazio. A verdadeira riqueza deve ser pensada em bases humanas e materiais.

Pois, superando todas as categorias exóticas, só existe riqueza nas pessoas e em suas terras e mares. Utilizações dessa riqueza que descartem e abandonem pessoas são tão profundamente contraditórias, que se tornam um desastre social, em pé de igualdade com os desastres físicos que decorrem da exploração imprudente das terras e mares. Uma política econômica que emane de pessoas reais em lugares reais e se destine a sustentar a continuidade de suas vidas requer uma grande transformação de nosso pensamento. (WILLIAMS, 2015, p. 184-85).

Comunidade, em última análise, significa assumir um compromisso com uma luta: a luta pelo direito dos seres humanos de participarem ativamente – e com protagonismo – das decisões referentes à sua política econômica, ou seja, as decisões referentes a como escolhem orientar seu modo de trabalho e seu modo de vida. Assumir um compromisso com a ideia de comunidade, pensada nesses termos, significa assumir um forte posicionamento político.

Por isso Williams inclui nessa discussão uma reflexão básica sobre o significado de ordem social. Ordem não significa comando, obediência às leis ou às autoridades legais. É claro que as leis e autoridades são instrumentos para a instauração de uma determinada ordem. “Leis são necessariamente os instrumentos de uma ordem social específica. Ninguém pode sobreviver sem elas. Mas em qualquer conflito sobre uma lei específica, está em apreço a definição implícita da ordem social almejada.” (WILLIAMS, 2015, p. 185). Então o que significa uma ordem social? Significa a instauração de um modo de vida escolhido por uma maioria substancial dos cidadãos. É claro que esse processo de decisão tem a sua complexidade, mas a ideia básica da ordem social, em uma democracia, é que as pessoas construam o modo de vida sob o qual desejem viver.

Em uma comunidade local, esse processo pode significar resistência a uma ordem social dominante. Mais um sentido pode então ser incorporado à ideia de comunidade: comunidade significa vivenciar um processo de autofundação, ou seja, um processo de decisão coletiva a respeito dos valores que podem orientar o modo de vida próprio da comunidade. Isso implica uma condição de responsabilidade mútua entre os seres humanos. Na medida em que reconheço o outro como membro da comunidade, e reconheço a comunidade como espaço de autofundação, reconheço o processo de autofundação como um processo essencialmente coletivo e, portanto, solidário. O modo de vida escolhido, nessa linha de pensamento, deve necessariamente zelar pela dignidade e pela qualidade de vida de todos.

A partir desse ponto, pode-se expandir a ideia de comunidade para uma versão mais ampla, representando uma sociedade, povo ou nação – algo que Williams considera como um processo possível, desde que tenha como base as comunidades reais. Essa reflexão pode ser feita na seguinte linha: no nível mais local, a base da comunidade é um conjunto de relações humanas, desenvolvidas ao longo do tempo, dotadas de tal proximidade que seja possível o desenvolvimento do senso de vizinhança; em um nível intermediário, a comunidade pode ser pensada como um processo de engajamento de uma classe de seres humanos na luta pelo direito de re(orientar) suas condições de trabalho e seu modo de vida – a solidariedade, aqui, evolui de um senso de vizinhança para uma consciência de classe; por fim, em um nível mais global, a ideia de comunidade pode se ampliar, e passar a representar o conjunto das comunidades reais que compõem uma determinada sociedade, e o processo de diálogo entre as lutas dessas comunidades pelo direito de definição de seus modos de

vida, para além dos limites de uma classe específica de seres humanos. Nesse último processo, a solidariedade supera o status de uma consciência de classe, e passa a assumir um sentido de responsabilidade mútua entre os membros da espécie humana para com a dignidade de todos.

Aqui pode ser resgatada a ideia de igualdade fundamental do ser, que adquire um sentido mais concreto quando situada nessa discussão sobre comunidade: reconhecer a igualdade fundamental entre os seres humanos significa reconhecer o outro como membro de uma comunidade em um sentido amplo: reconhecê-lo como igual, por pertencer a essa comunidade; reconhecê-lo como fonte de riqueza, por ser parte das relações sociais e da história que nos define; reconhecê-lo como ator do nosso processo de autofundação. Esse é o significado da solidariedade mais ampla, que poderia superar os limites da vizinhança e da consciência de classe, e que é, por isso mesmo, um dos maiores desafios enquanto princípio e sentimento a ser instituído em nossa própria formação – uma formação que requer um conjunto indispensável de conhecimentos e, ao mesmo tempo, a construção de um posicionamento perante a realidade.

A extensão da ideia de comunidade, do sentido local para o sentido mais amplo, passa necessariamente pelo enfrentamento da complexidade da sociedade contemporânea, pelo reconhecimento dos conflitos e instabilidades que fazem parte dessa realidade, e por essas razões, ela passa pela discussão sobre o sentido da democracia.

## **2.4 Democracia**

---

A visão de democracia de Williams pode ser composta a partir de um conjunto de elementos presentes nas obras do autor. Entre esses elementos, podemos citar: proposições relacionadas à visão política geral do autor; proposições diretamente relacionadas à sua visão de democracia; proposições relacionadas à participação política e aos mecanismos de funcionamento da política institucionalizada; e, por fim, suas formas de pensar cultura, comunicação e comunidade. Então, sua visão de democracia se expressa de forma mais direta, em alguns momentos, mas pode também ser lida de forma indireta em outros, por meio dos conceitos básicos de sua teoria da cultura.

Para começar, é importante destacar que, na visão de Williams, qualquer esforço político precisa ser essencialmente social e cooperativo, devido à complexidade

e às dificuldades próprias das atividades humanas, e que nenhuma política específica pode ignorar essas condições (WILLIAMS, 2011a, p. 29). Podemos dizer que esse é o princípio fundamental de seu posicionamento político. Soma-se a esse princípio a defesa de uma igualdade fundamental entre os seres humanos, e o princípio da não determinação, pelo qual nenhum indivíduo ou classe específica de seres humanos, por si só, detém o direito de definir o horizonte do desenvolvimento social. Temos aqui a semente da sua ideia de democracia. A partir do momento em que aceitamos essas premissas, a democracia se torna necessária. Mas que democracia é essa? O que ela significa, em termos mais específicos? O que ela implica para a organização social e as relações humanas?

É importante ressaltar que, nessa linha de pensamento, é indispensável resgatar o sentido da política como uma forma de relação entre os seres humanos (WILLIAMS, 2015, p. 173), algo que supere a ideia de uma política submetida às relações capitalistas. Em outras palavras, para Williams, a visão de política que vale a pena defender é a de uma atividade feita por seres humanos e para seres humanos, e que seja compromissada com a preservação e o desenvolvimento da dignidade e da qualidade de vida de todos. As relações de mercado devem, necessariamente, ocupar um lugar secundário na atividade política – elas podem ser meios, mas nunca um fim. Qualquer forma de pensar ou agir que coloque as relações mercadológicas na posição de prioridade maior da política é algo que deve ser combatido. Nesse sentido, a democracia tem inimigos identificáveis: Williams indica com bastante clareza o que ele defende e o que ataca.

Uma condição essencial da democracia, para Williams, é que o trabalho pertença ao trabalhador, e não se reduza a uma força produtiva subordinada à disposição arbitrária dos outros (WILLIAMS, 2015, p. 180). Isso significa uma defesa do direito de autofundação no contexto das relações de trabalho, ou seja, o direito de todo trabalhador de participar ativamente da administração – da orientação das finalidades, dos meios e das condições de seu trabalho – seja de forma imediata, seja dos rumos da indústria ou atividade à qual se dedicou durante toda uma vida. Como essa defesa é universal, um direito almejado para todo trabalhador, ela implica uma luta pela socialização dos meios de produção. As comunidades, nos diversos contextos de trabalho – seja na indústria, na educação ou no sistema de comunicação – seriam as fontes coletivas da orientação do uso desses meios. As formas democráticas só seriam plenas dentro dessa visão. A visão de democracia de Williams aponta para uma forma de sociedade na qual os meios de produção (econômicos e culturais) sejam submetidos a políticas de transparência, debate

aberto e controle comum. No limite, de acordo com a visão do autor, essa defesa converge para uma forma de democracia socialista.

No artigo *Você é marxista não é?*<sup>22</sup>, de 1975, Williams expressa de modo claro sua posição política, em termos gerais. O autor se apoia no materialismo histórico e utiliza os preceitos gerais dessa teoria para compor sua visão de mundo. Ele se alinha à ideia de que o ser humano produz sua própria história, e que essa produção acontece dentro dos limites do estágio do desenvolvimento econômico de uma sociedade, em certo período, associado a certo modo de produção. Nesse sentido, a ideia de uma democracia socialista significa uma transformação social profunda, ou seja, a construção de uma nova ordem social. Williams afirma a necessidade de superação do capitalismo, e que esse movimento de superação é um processo de revolução rumo a uma sociedade socialista. (WILLIAMS, 2015, p. 106-108).

Um aspecto interessante do pensamento de Williams é o reconhecimento de que a luta política não trata apenas de combater formas de pensar e agir que existem fora de nós. Ela trata, também, de avaliar aquilo que é incorporado pelos indivíduos, por meio de um processo formativo que acontece pela simples imersão em um modo de vida. Em outras palavras, a luta política demanda o reconhecimento dos significados e valores dominantes instituídos no modo de vida que se deseja superar, para que essa superação possa ser vivida no nível da consciência. Williams explica:

Mas finalmente, pois esse é o terreno em que estive mais intimamente envolvido, sei que existe um trabalho a ser feito profundamente necessário em relação aos próprios processos de hegemonia cultural. 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. Esse é um processo cultural que chamei “a longa revolução” e, ao chamá-lo assim, quis dizer que era uma luta verdadeira, a qual era parte das indispensáveis batalhas da democracia e da vitória econômica para a classe trabalhadora organizada. As pessoas mudam, é verdade, na luta e pela ação. Algo tão profundo como a estrutura de sentimento dominante só será mudado por uma nova experiência ativa.” (WILLIAMS, 2015, p. 113).

Aqui, a educação e outras formas do trabalho intelectual adquirem grande importância no processo de mudança social, desde que vinculadas à possibilidade de criar ‘uma nova experiência ativa’. Vale lembrar que a leitura de Williams do

---

<sup>22</sup> Artigo publicado na obra *Recursos da Esperança* (WILLIAMS, 2015).

materialismo histórico não é uma leitura determinista, mas dinâmica, na qual os meios de produção cultural detêm relativa autonomia com relação à base econômica. Na sua visão, a educação é um legítimo e possível caminho da luta política, em favor do processo de democratização da sociedade. A luta que Williams defende, fundamentalmente, é essa: uma luta pela construção de uma democracia mais efetiva, com mais participações diretas, com mais transparência, e com maiores possibilidades de que as comunidades exerçam um controle comum sobre as instituições sociais e seus meios de produção. Essa é a defesa básica da ideia de uma cultura comum.

Na visão de Williams, essa defesa básica se alinha à luta pela superação do capitalismo e pela construção de uma nova ordem social: uma democracia socialista. No entanto, essa visão traz diversos elementos para pensarmos o avanço da democracia no contexto das sociedades capitalistas. Esses elementos incluem um conjunto de valores e um conjunto de medidas práticas na atividade política.

O conjunto de valores pode ser expresso nos seguintes termos: fortalecimento dos laços de comunidade; potencialização das capacidades comunicativas, em suas formas democráticas; defesa da igualdade fundamental entre os seres humanos; compromisso com a dignidade e a qualidade de vida de todos; solidariedade como responsabilidade mútua entre os seres humanos; participação direta nos processos decisórios; pertencimento do trabalho aos trabalhadores; entre outros.

Vale lembrar que esse conjunto de valores, que orienta a visão de democracia de Williams, se apoia nos desenvolvimentos teóricos do autor com relação aos conceitos básicos de sua teoria da cultura. Suas visões de cultura, comunidade e comunicação, portanto, são componentes inseparáveis da sua visão de democracia.

Por outro lado, no artigo *Uma política alternativa*<sup>23</sup>, de 1981, Williams indica um conjunto de medidas práticas que podem promover, em sua análise, a democratização dos mecanismos políticos da sociedade inglesa. Essa análise nos oferece pistas de como o autor pensava a possibilidade da democracia não apenas enquanto ideal, mas em sua articulação com as estruturas existentes em uma sociedade capitalista. Nesse texto, Williams fala na necessidade de se mobilizar forças para a construção de programas políticos concretos, compromissados com a realização de uma mudança real. O principal aspecto é a criação de meios de participação direta e possibilidades para o controle comum. “O centro determinante de qualquer política de

---

<sup>23</sup> Artigo publicado em *Recursos da Esperança* (WILLIAMS, 2015).

esquerda bem-sucedida é a extensão radical dos controles populares genuínos.” (WILLIAMS, 2015, p. 226).

Por essa razão, Williams levanta uma série de bandeiras: a democratização, no mínimo, e a socialização, na melhor das hipóteses, das indústrias e serviços nacionalizados, com base em amplo debate que inclua todos os trabalhadores envolvidos; a instituição de conselhos nacionais de planejamento desses setores; a defesa das eleições diretas e independentes em todos os órgãos públicos, superando as tradições de nomeação e concentração de poder; a instituição do controle público sobre o uso do dinheiro público, em formas variadas e específicas; o estabelecimento de níveis mínimos de investimento publicamente autorizados; uma política de transparência e debate contínuo a respeito das origens e dos destinos dos fundos públicos; a obrigatoriedade de que os planos de investimentos sejam visíveis e publicamente aprovados; a realização de audiências públicas destinadas à seleção das prioridades e dos recursos dos investimentos; entre outros. (WILLIAMS, 2015, p. 221-235).

Essas propostas expressam as possibilidades práticas da criação de mecanismos formais, institucionalizados, compromissados com a meta de uma experiência de democracia mais direta e deliberativa, o que poderia superar alguns limites existentes na democracia representativa, como a subordinação dos recursos públicos aos interesses de uma classe dominante e/ou à lógica liberal do mercado. A visão de democracia de Williams, portanto, é uma defesa da participação política direta e da distribuição do poder deliberativo.

Na sua leitura, baseada no materialismo histórico, a realização de uma democracia mais efetiva e participativa tenderá a conduzir a sociedade à superação do capitalismo, por meio de uma longa revolução. Ou seja, trata-se de uma mudança social pensada como resultado da democracia, e não como um sistema político que deva ser imposto para depois instaurar uma nova ordem social. Para Williams, a única versão aceitável do socialismo é aquela que seja compromissada com a democracia participativa, com a dignidade humana e com a diversidade.

Por que Williams defende a superação do capitalismo? Por conta da enorme indiferença desse sistema àqueles que vivem além da lógica do mercado; por ser um sistema mais compromissado com o interesse privado do que com o público; por ser um modo de vida materialmente insustentável; por ser um sistema que apresenta as necessidades abstratas da economia como uma fonte equivocadamente generalizada do interesse comum; e mais fundamentalmente, por considerá-lo um sistema

profundamente desigual que promove o privilégio e a exploração, no qual persistem situações de pobreza mesmo nas nações mais ricas, e que ao longo do tempo tem se revelado incapaz de dialogar efetivamente com os verdadeiros interesses comuns (WILLIAMS, 2015, p. 368-374).

A superação desses problemas, para Williams, implica a superação do capitalismo, portanto a construção de uma democracia socialista, mas não um tipo de socialismo que seja simplesmente um rótulo ou algum tipo de modelo pré-concebido a ser aplicado, e muito menos imposto. O socialismo, na visão do autor, é uma construção coletiva, plenamente participativa, e que pode significar a emergência de propostas em variadas direções.

Ao lado da superação da lógica capitalista, enquanto lógica que impera sobre o nosso modo de vida, há a necessidade da superação dos limites da democracia representativa. Referindo-se ao sistema político da Inglaterra de sua época, Williams faz análises que são muito pertinentes a diversos contextos da atualidade:

Sem dúvida, certas decisões-chave políticas e econômicas são tomadas e contestadas por meio desses sistemas, mas sempre em condições nas quais o controle e, portanto, o processo decisório sobre os principais recursos econômicos do país permanece firmemente em mãos “privadas”: na realidade, nas mãos das *corporações* capitalistas nacionais e internacionais. Portanto, as decisões mais importantes, que afetam a vida e o sustento da maioria dos cidadãos, são legalmente tomadas além do alcance do sistema de “representação” política. (WILLIAMS, 2015, p. 396).

O que se pode concluir desse tipo de análise, e da sua veracidade, é que a lógica capitalista tem estado muito vinculada a uma lógica de negação da possibilidade de efetiva representação do interesse público. Essas duas lógicas têm operado juntas em muitas das sociedades capitalistas contemporâneas, especialmente no contexto do mundo globalizado, no qual os interesses do mercado internacional afetam diretamente a formulação das políticas nacionais.

Isso tudo se constitui em base argumentativa para a defesa de uma visão de democracia como a de Williams, para a qual as medidas de propriedade e controle público dos meios de produção são fundamentais, incluindo os meios de produção cultural como os sistemas de comunicação e de educação, por exemplo. Nessa visão, busca-se promover a democracia econômica como complemento necessário da democracia política, ampliando as participações diretas em ambas, e abrindo assim a

possibilidade para a emergência de propostas diversificadas. (WILLIAMS, 2015, p. 396-397)

Não faz sentido falar em um modelo de sociedade a ser seguido, mas é relevante e possível defender um conjunto de compromissos democráticos – como a liberdade de expressão, a liberdade de reunião, a liberdade de candidatura às eleições, a autofundação e a autogestão, entre outros – e a necessidade de uma análise crítica das condições nas quais esses direitos são exercidos, dos seus limites atuais, das suas possibilidades reais de efetivação, e das transformações que são necessárias para esse processo. Williams reconhece que esse processo —de construção de uma democracia participativa colocada nesses termos – é um grande desafio, que necessariamente enfrentará muitas dificuldades, e que pode começar na escala das comunidades locais, mas que precisa enfrentar a necessidade da projeção em escalas maiores, bem como a complexidade própria do sistema industrial atual. Essa construção passará, necessariamente, por um conjunto de relações de representação e intermediação, pela reforma de muitas das instituições existentes e pela eventual criação de outras, mas não pode perder de vista o compromisso maior com a ideia de ‘poder na base’. Esse compromisso maior pode ser expresso pela defesa da *máxima autogestão*, combinada com os conhecimentos sobre viabilidade econômica, equidade entre as comunidades, e mecanismos de participação direta (WILLIAMS, 2015, p. 398-406).

Essa complexidade demanda um reconhecimento e uma vivência da diversidade, no contexto da participação política e na forma como se busca construir o bem público ou o bem comum. Uma visão integral da totalidade complexa da cultura e dos processos de produção e reprodução da cultura torna-se, então, necessária e básica para a construção de uma democracia nesse sentido. Além disso, as formas democráticas de comunicação e os laços de comunidade tornam-se igualmente necessários e básicos, para essa mesma construção.

Em síntese, a visão de democracia de Williams é a de uma democracia participativa, que busca superar os limites do sistema representativo e do capitalismo enquanto lógica que se sobrepõe às relações humanas, no processo de construção de um modo de vida. Trata-se da defesa de uma forma de vida em sociedade que seja capaz de mobilizar forças populares organizadas e bem informadas, potencializar as participações diretas, promovendo a *máxima autogestão*, visando o fim do monopólio do poder, seja este de natureza partidária ou econômica, estabelecendo em seu lugar a possibilidade da representação real, da transparência, da emergência do interesse e do controle comum, e

do compromisso com a dignidade humana e com o bem-estar de toda a sociedade, colocados como meta primeira da vida comum. O compromisso com a sustentabilidade, em todos os seus níveis, é uma consequência dos compromissos anteriores, bem como a criação de formas organizadas de planejamento popular, tanto no âmbito político quanto no econômico.

É importante destacar que a construção dessa experiência de democracia não deve ser pensada como uma ordem social pré-concebida, a ser instaurada e preservada indefinidamente de forma rígida. Ela precisa ser uma ordem social construída na diversidade e na complexidade, que pode vir a admitir um variado conjunto de possibilidades reais, ou seja, um variado conjunto de propostas para seu funcionamento. Ela deverá, necessariamente, ser estudada e avaliada constantemente enquanto ordem social (WILLIAMS, 2015, p. 456), podendo ser questionada a qualquer momento.

Já podemos perceber que os conceitos de cultura, comunicação, comunidade e democracia, na perspectiva de Williams, estão fortemente relacionados. Esses quatro conceitos formam as bases do que Williams denominou cultura comum. Na subseção a seguir, apresenta-se uma possível forma de interpretar a ideia de cultura comum, à luz da compreensão de cada um desses conceitos e das possíveis relações entre eles.

## **2.5 Cultura comum**

---

A ideia de cultura comum representa um vir a ser, um ideal de sociedade compromissado com alguns valores fundamentais. Essa ideia é discutida por Williams explicitamente em algumas de suas obras, como *Cultura e Sociedade* (1958) e *Recursos da Esperança* (1989), por exemplo. Mas mesmo quando ela não é mencionada, parece ser uma ideia presente no pensamento do autor. Isso pode ser percebido pela forma como Williams discute temas como cultura, comunicação, comunidade e democracia. Esses quatro conceitos, embora não representem a totalidade dos temas abordados pelo autor galês, podem ser considerados como pilares básicos que sustentam a ideia de cultura comum.

De modo geral, a ideia de cultura comum representa a imagem de uma sociedade dotada de uma visão integral da cultura, formas democráticas de comunicação, sólidos laços de comunidade, e uma visão de democracia participativa e emancipadora, na qual a dignidade – a máxima qualidade de vida de todos – seja

considerada finalidade primeira da vida social. O mercado ocupa uma posição secundária nessa linha de pensamento, e isso não significa dizer que ele não é importante, mas apenas que corresponde a um meio para se alcançar algumas das metas estabelecidas, e nunca um fim em si mesmo. Em uma cultura comum, portanto, a condição humana deve prevalecer sobre as relações econômicas, estando estas subordinadas àquelas.

Na cultura comum, a ideia de cultura não pode se restringir a uma ou outra dimensão particular da cultura, mas deve englobar os variados sentidos, correspondendo, assim, a todo um modo de vida. Em uma sociedade particular, localizada no planeta e na história, o modo de vida geral inclui os modos de vida particulares em seu interior, bem como os saberes e práticas sociais oriundos das variadas fontes que compõem aquela sociedade – como a ciência, a filosofia, as religiões, os saberes populares, o mundo do trabalho, entre outras – sem que haja uma hierarquia prévia estabelecida entre elas. Dentro desse ideal, nenhum grupo ou classe específica de seres humanos detém o direito de projetar o horizonte do desenvolvimento social, pois esse horizonte emergiria da experiência comum, nos sentidos específicos que essa noção assume segundo os valores de cultura, comunicação, comunidade e democracia anteriormente descritos. E esse processo de busca por um horizonte comum não escapa dos conflitos entre os diversos grupos e instituições. Em uma cultura comum, os conflitos de interesses e visões de mundo continuariam existindo, porque eles fazem parte da vida em sociedade. A diversidade e a condução pacífica, dialogada e democrática dos conflitos são, portanto, alicerces básicos de uma cultura comum.

No que se refere a esses conflitos, não podemos escapar da tarefa de lidar com algumas questões bastante complexas. De que forma os grupos ou classes sociais antagônicos podem vir a compartilhar interesses e objetivos comuns na construção de uma sociedade? Como o capitalista e o operário podem vir a encontrar um denominador comum, que tenha como referências compromissos como a democracia participativa, a autogestão, a igualdade fundamental, a máxima qualidade de vida para todos? Como os grupos sociais historicamente oprimidos podem vir a estabelecer consensos com os grupos historicamente opressores?

Por um lado, a ideia de cultura comum não nos oferece uma resposta de antemão para essas questões. As respostas só poderão ser encontradas a partir desse processo de construção de uma democracia fortalecida. Os conflitos sempre farão parte desse processo, e talvez alguns conflitos nunca sejam resolvidos. Por outro lado, se nos

lembrarmos do significado da cultura comum em termos de um processo histórico de longo prazo, recuperamos a ideia de que ela representa, em seu horizonte, a superação do modo de vida capitalista. Desse modo, se o processo histórico de uma sociedade resultar em uma democracia desenvolvida a esse nível, então o capitalismo seria superado, e alguns conflitos próprios do sistema capitalista deixariam de existir. Esse processo, no entanto, certamente daria margem ao surgimento de novos conflitos.

Mas independente do estágio de desenvolvimento desse processo, é possível identificar algumas questões globais que têm potencial para delinear eixos comuns a todas as classes e grupos sociais: questões como a construção de um mundo sustentável, a luta pela paz e o próprio desenvolvimento democrático, por exemplo, apesar de não serem consensuais, são questões que atravessam as diferentes classes e os diferentes grupos. Elas têm um potencial integrador, em termos de debate público e interesse comum. Talvez essas questões globais possam representar um possível caminho, um ponto de partida para esse difícil processo que é a construção de um modo de vida baseado no controle comum.

Em uma cultura comum, os conflitos e a diversidade são vistos como parte indispensável (e inescapável) do processo, e como fontes de enriquecimento da experiência democrática. Por outro lado, a desigualdade e as relações de opressão são vistas como obstáculos a serem superados. Por isso, essa ideia representa a superação da ordem social vigente. Não é possível planejar e controlar esse processo. Mas é possível discutir e defender o desenvolvimento de algumas características nas relações sociais, que podem vir a favorecer a efetivação de algumas mudanças em nosso modo de vida.

Pode-se dizer que uma cultura comum requer uma visão integral da cultura, tanto por parte dos indivíduos quanto das diversas instituições sociais. Uma visão integral da cultura não significa uma visão total, porque isso seria impossível. Também não é algo que possa ser ensinado simplesmente por meio de um processo de transferência de informações. Uma visão integral da cultura é algo que precisa ser construído coletivamente, nas relações sociais que atravessam todas as esferas da sociedade. Uma visão integral da cultura significa reconhecer a totalidade complexa que é a cultura, a diversidade que lhe é própria, as condições históricas a partir das quais é produzida, e as múltiplas relações existentes entre as dimensões social, ideal e documental das atividades humanas. Uma visão integral da cultura significa reconhecer a possibilidade de avaliar criticamente uma tradição seletiva e um modo de vida, bem como as possibilidades reais de transformar essa tradição e esse modo de vida,

utilizando a relativa autonomia que a cultura possibilita com relação à base econômica da sociedade.

A base política de uma cultura comum é uma visão de democracia como princípio. E a base real de um sistema político democrático, participativo e emancipador, nos termos em que Williams defende, é a cultura comum enquanto modo de vida. Em outras palavras, uma cultura comum é um modo de vida, comprometido com o princípio da participação e do controle comum, cujo desenvolvimento pode vir a produzir um sistema político correspondente, vinculado a um significado específico de democracia e a um determinado conjunto de compromissos relativos aos modos de construção da vida social. Importante ressaltar que, nessa linha de pensamento, o sistema político não é um modelo fixo de governo projetado para instaurar um modo de vida, mas é uma consequência ou expressão de um modo de vida que se desenvolve por meio das relações sociais.

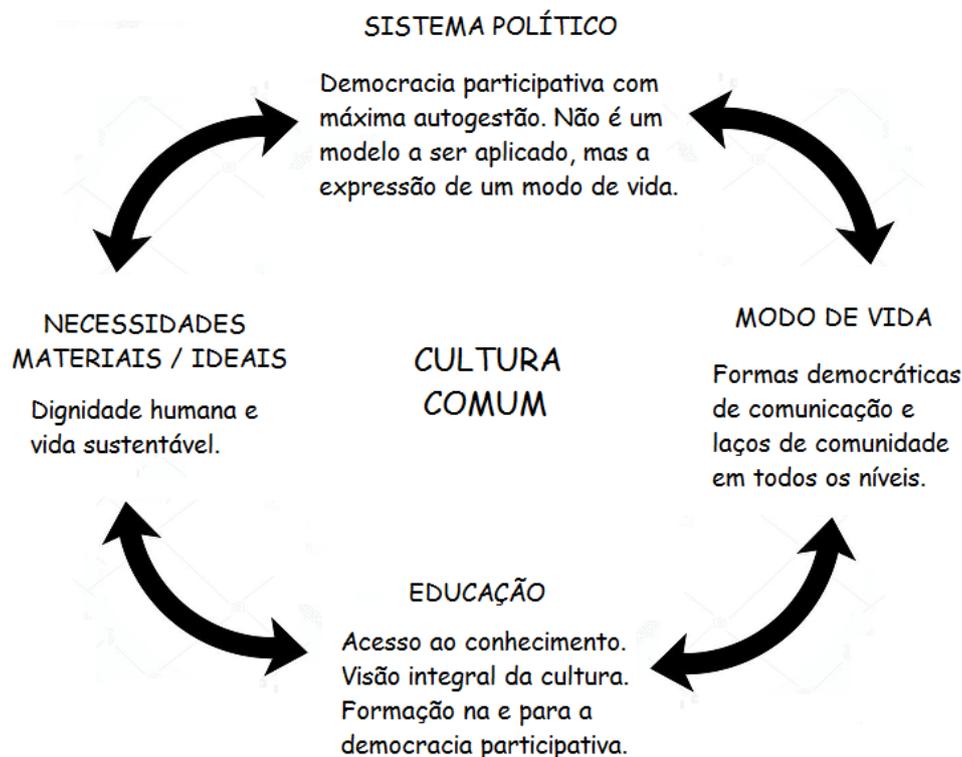
Como a base política de uma cultura comum é uma visão de democracia, esse modo de vida requer formas democráticas de comunicação, que sejam coerentes com essa visão. Vimos que, para Williams, a comunicação humana só pode ser efetivamente democrática na medida em que ela superar suas formas autoritárias, paternalistas e comerciais. Isso implica a construção e a defesa de relações, formas e sistemas de comunicação que sejam dotados de um conjunto de características. Entre elas, podemos destacar o reconhecimento da necessidade de fontes coletivas, a participação, o diálogo, a transparência, a honestidade, a convicção, a completude do processo, o compromisso com a dignidade de todos, a igualdade fundamental e a diversidade, e a possibilidade de controle comum dos significados, como condições indispensáveis do processo comunicativo.

Uma cultura comum requer sólidos laços de comunidade. A comunidade, por sua vez, só pode ser construída com relações de comunicação saudáveis. Os laços de comunidade estão diretamente ligados aos laços de comunicação. A ideia de comunidade, portanto, pressupõe uma capacidade comunicativa potencializada. Sem essa dimensão, não há comunidade. Além disso, uma comunidade sólida é aquela comprometida em combater todas as formas de preconceito, violência e desigualdade que se constituem como barreiras ou obstáculos para a efetivação da dignidade humana e, portanto, da igualdade fundamental do ser. A diversidade é vista como componente natural da cultura e fonte de enriquecimento para ela. A solidariedade, como sentimento geral e como princípio norteador das relações sociais, pode ser uma importante base

para o fortalecimento das comunidades. Desde que supere a ótica da caridade e esteja conectada com as demais condições, a solidariedade pode ser pensada como fonte de um processo de tomada de consciência, leitura crítica da sociedade e compromisso com a mudança. Ela está vinculada às ideias de respeito, compromisso e responsabilidade de todos os seres humanos para com seus semelhantes. Com esse sentido, ela pode vir a ser um dos elementos necessários para a coesão de uma cultura comum.

Essas relações nos possibilitam o desenho de uma imagem para compor a ideia geral de cultura comum como um processo de construção. Afinal, uma cultura comum não assume uma forma específica que possa ser prevista de antemão, então não faz sentido pensá-la como uma forma definida de governo ou de organização social. Faz mais sentido considerá-la como um modo de vida e um processo, afinal todo modo de vida é sempre um processo histórico e social em desenvolvimento. A figura 3 é uma possível representação desse processo:

**Figura 3:** Possível representação do processo de cultura comum



**Fonte:** próprio autor (2017)

Essa imagem não deve ser considerada uma representação fixa, definitiva ou inquestionável da ideia de cultura comum, mas uma possível representação. Como toda representação visual, a imagem por si só significa uma simplificação e uma grande redução da teoria à qual se refere. No entanto, se acompanhada das leituras e reflexões desenvolvidas a respeito de cada conceito, ela pode representar uma possível leitura da ideia de cultura comum enquanto processo.

As expressões em destaque, ao redor do centro “cultura comum”, representam processos sociais e históricos que se encontram em constante desenvolvimento nas sociedades humanas: a educação (processo de formação humana), o modo de vida (processo da vida social, que é sempre plural e contextualizado), o sistema político (processo institucionalizado de fundação e regulação da vida social) e, por fim, a necessidade material e ideal (processo de definição dos propósitos ou finalidades a partir das quais uma sociedade pode se constituir). Já as explicações de cada processo representam sínteses das qualidades que podem ser consideradas indispensáveis para a construção de uma cultura comum.

As setas presentes na imagem foram colocadas para representar as relações recíprocas entre os diferentes processos. Esse esquema apresentado é uma simplificação, portanto, não exclui a possibilidade de pensarmos em outros tipos de processos e/ou em outras possíveis relações.

Uma cultura comum, nessa imagem, implicaria um processo educativo capaz de promover três elementos básicos: o acesso ao conhecimento, uma visão integral da cultura, e uma formação na e para a democracia participativa. Esse processo educativo poderia fortalecer e ser fortalecido por um modo de vida baseado na comunicação democrática e nos laços de comunidade. Esse modo de vida, por sua vez, implicaria a construção de um sistema político que fosse simplesmente sua expressão e, portanto, uma democracia participativa com máxima autogestão. E finalmente, tal modo de vida e tal sistema político seriam, ao mesmo tempo, indutores e induzidos pela busca da dignidade humana e da sustentabilidade, as quais, por sua vez, seriam valores fundamentais do processo educativo. Nesse sentido, a dignidade não pode ser vista como um conjunto de condições mínimas de subsistência – ela pode ser vista como uma bússola para alcançarmos a máxima qualidade de vida possível para todos.

Vale lembrar que essa imagem não visa representar um modelo padrão a ser seguido, mas uma forma de compreender possíveis relações que sejam do interesse de uma sociedade democrática. Uma das qualidades principais da ideia de cultura comum, e da visão de democracia associada a ela, é justamente a impossibilidade de determiná-la previamente. Sobre esse ponto, vale destacar a seguinte explicação:

Uma cultura, enquanto está sendo vivenciada, é sempre em parte desconhecida e em parte não percebida. A construção de uma comunidade é sempre uma exploração<sup>24</sup> porque a consciência não pode preceder à criação, e não existe nenhuma fórmula para a experiência desconhecida. Uma boa comunidade, uma cultura viva, irá, por causa disso, não só dar espaço para que todos e cada um possam contribuir para o avanço da consciência que é a necessidade comum, mas também irá lhes encorajar para que isso ocorra. Seja por onde começarmos, precisaremos ouvir os demais que começaram de uma posição diferente. (WILLIAMS, 2011a, p. 358).

Podemos dizer que, tendo em vista a construção de um processo de cultura comum, é possível planejar alguns aspectos gerais da vida social: propor valores fundamentais, modos de relação e, eventualmente, formas de organização. Mas, de

---

<sup>24</sup> Exploração no sentido de “buscar o novo” ou “desbravar o desconhecido”.

modo geral, não faz sentido planejar uma cultura em sua forma específica. A partir do sentido primeiro da palavra cultura, a ideia de cultivo e crescimento natural, nota-se que ela nos sugere a possibilidade de plantar sementes, mas nunca total controle sobre o processo de crescimento.

## 2.6 Primeira síntese

---

*Proposição 1: Cultura comum é um vir a ser.*

A ideia de cultura comum é um vir a ser. Ela é a descrição de um ideal para a sociedade, concebido para representar uma condição ainda não alcançada, mas vista como concretamente possível. Esse ideal, no entanto, não tem a intenção de determinar uma forma fixa e específica de sociedade. Seu propósito é nos convidar a pensar sobre as possibilidades de construção de um modo de vida baseado em uma visão integral da cultura, em formas democráticas de comunicação, em sólidos laços de comunidade, e em certa visão de democracia participativa. A diversidade é inerente a esse processo.

*Proposição 2: Uma cultura comum requer uma visão integral da cultura.*

Para que uma cultura comum se realize, é necessário que as pessoas e as instituições desenvolvam uma concepção integral da cultura. Isso significa superar as visões parciais, elitistas ou de minoria. Ter uma visão integral da cultura significa reconhecê-la como todo um modo de vida. As formas especializadas, como a ciência, a arte erudita e a filosofia, são apenas uma parte da cultura. A vida cotidiana, o mundo do trabalho, os saberes da experiência, as crenças em sua diversidade, entre outras dimensões, também fazem parte da cultura humana, compondo uma totalidade complexa, rica e variada. Uma visão integral da cultura também significa a possibilidade de conceber uma cultura que seja desenvolvida a partir do esforço comum, fruto de uma diversidade integrada, e não apenas o resultado de uma diversidade fragmentada, ou de uma difusão cultural. Uma visão integral da cultura significa reconhecer e avaliar criticamente o processo da tradição seletiva.

*Proposição 3: Uma cultura comum requer formas democráticas de comunicação.*

Para que uma cultura comum se realize, é necessário que a sociedade desenvolva e utilize formas democráticas de comunicação, nas mais variadas esferas da vida humana. Isso é um desafio grande, pois significa superar os modos de dominação presentes nos sistemas autoritários, paternalistas e comerciais.

*Proposição 4: Uma cultura comum requer sólidos laços de comunidade.*

Para que uma cultura comum se realize, é necessário que as pessoas e as instituições desenvolvam um forte senso de comunidade. O senso de comunidade é a possibilidade humana oposta ao individualismo. Ela requer a consolidação de valores como solidariedade, responsabilidade mútua, valorização da diversidade, promoção da dignidade humana e da igualdade fundamental do ser.

*Proposição 5: Uma cultura comum requer uma democracia participativa.*

Para que uma cultura comum se realize, é necessária a construção de uma democracia participativa, na qual as comunidades, nos diversos contextos da vida social, possam realizar a máxima autogestão das instituições com as quais se relacionam, com poder decisório sobre os fins e meios dessas instituições.

*Proposição 6: A cultura também é um modo de produção.*

Embora esteja relacionada sempre à base econômica da sociedade, a cultura nunca é completamente determinada por essa base, de um modo rígido e direto. Ela não é apenas um reflexo da base econômica, pois é dotada de uma relativa autonomia. Participa da base das relações sociais, ou seja, também tem forças produtivas. É o resultado do que as pessoas produzem para si em termos de significados e práticas sociais. Por essa razão, a cultura tem a possibilidade de se transformar ao longo do tempo, ainda que a base econômica não se altere.

### 3. CULTURA COMUM E CURRÍCULO

Nesta seção, é discutido o conceito de currículo em uma perspectiva coerente com a teoria da cultura de Raymond Williams. Na primeira parte, o significado geral do currículo é problematizado. Na segunda, as teorias de currículo são analisadas, e é justificada a opção por aprofundar esse tema em uma perspectiva crítica, como linha de trabalho principal desta pesquisa. Na terceira, é apresentado um estudo que busca estabelecer relações entre currículo e poder, buscando identificar obstáculos e possíveis caminhos para o desenvolvimento de um projeto educacional crítico, democrático e emancipador. Na quarta, é discutida a questão do conhecimento oficial, de forma combinada com o compromisso democrático assumido nesta pesquisa. Ao final da seção, é apresentada uma síntese dos estudos realizados, na forma de proposições, seguindo a abordagem adotada no capítulo anterior.

#### 3.1 O significado do currículo

---

O currículo escolar não tem um único significado. É possível compreendê-lo de diferentes formas, e cada uma dessas formas expressa um posicionamento teórico e político. Nosso conceito de currículo sempre está ligado à maneira como pensamos a educação escolar e suas finalidades. Por essas razões, não faz sentido buscar uma definição fechada. É possível, no entanto, identificar e tentar compreender elementos e relações que enriqueçam nossa visão sobre o currículo.

Em primeiro lugar, é importante reconhecer o currículo como um objeto social marcado por uma pluralidade de questões e dilemas. O grande desafio da construção do currículo é a geração de consenso, processo este que dificilmente escapa do conflito. De fato, a criação de consenso a partir do conflito é o grande desafio da democracia, logo se reflete nos debates curriculares.

Gimeno Sacristán (2013) nos oferece uma visão da complexidade e do caráter processual do currículo. O autor ressalta que currículo pode significar trajetória, caminho, percurso. Pode ser pensado como um conjunto de experiências educacionais, formativas e/ou profissionais. É geralmente relacionado a uma lista de matérias e conteúdos de estudo, mas não se resume a isso, pois podemos compreendê-lo de forma

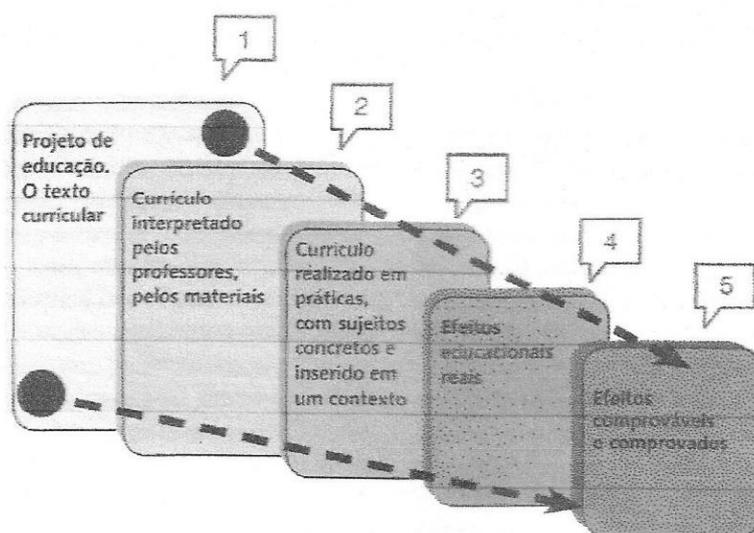
mais ampla. Mas quais são os elementos que nos ajudam a construir uma visão ampla de currículo, para além de uma lista de matérias a estudar?

Um primeiro aspecto é o reconhecimento de que o currículo assume um papel de regulação do ensino formal, tendo em vista a organização, a progressão e a coerência do ensino, o que é importante. Ele está relacionado, portanto, à organização do trabalho escolar e da escola como um todo, refletindo diretamente na formação dos alunos.

Um currículo sempre define os conteúdos de ensino, e ao fazê-lo, define também aquilo que não será ensinado na escola. Afinal, a totalidade da cultura humana é muito mais ampla do que aquilo que pode ser contemplado por qualquer escola. Sendo assim, o currículo não é neutro, mas uma seleção parcial dos valores, das finalidades, das formas e dos conteúdos valorizados na educação formal. De modo geral, ele não pode ser considerado algo dado ou natural, pois é sempre uma escolha entre diversas opções disponíveis. É uma construção social, localizada no tempo e no espaço. Relacionando com Williams (2003), podemos dizer que a construção do currículo é um processo ligado à existência de uma tradição seletiva da cultura, podendo reafirmar ou contestar essa tradição.

Além disso, o currículo depende de um conjunto de elementos mediadores para ser realizado na prática da escola. Entre esses elementos podemos citar: a legislação educacional; a política de formação de professores; a política editorial e as qualidades do material didático; as condições materiais e sociais da escola; as tradições e os hábitos da cultura escolar; os modos de trabalho dos professores em sala de aula; a forma como os estudantes atuam e ressignificam esse trabalho escolar; entre outros. O conjunto desses fatores compõe aquilo que podemos denominar o caráter processual do currículo. A figura a seguir representa as etapas desse processo:

**Figura 4:** Esquema de concepção do currículo como processo e práxis.



**Fonte:** Gimeno Sacristán (2013, p. 26)

Na figura, a aba ‘texto curricular’ se refere ao documento curricular elaborado previamente ao ensino – o projeto de educação, registrado por escrito. Esse projeto é depois interpretado e mediado por outros agentes, como os professores e elaboradores de materiais didáticos, por exemplo, gerando versões de um ‘currículo interpretado’. Somente na ocasião das práticas pedagógicas, desenvolvidas com sujeitos reais, inseridas em um contexto real, é que se produz um ‘currículo realizado’ efetivamente. Esse currículo realizado, por sua vez, gera ‘efeitos educacionais reais’ nos sujeitos que se beneficiam dessas práticas pedagógicas, sendo, nesse momento, ressignificados. Por fim, o sistema de ensino e seus modos de avaliação formal acabam produzindo o que Gimeno denomina ‘efeitos verificados’, podendo estes coincidir em maior ou menor grau com os efeitos educacionais reais. A compreensão desse processo deixa claro que o currículo não pode ser reduzido a um documento ou plano de estudos para os alunos de uma escola. Esse documento é apenas a ponta de um processo que vai desde a sua elaboração formal até sua realização contextualizada, envolvendo uma diversidade de atores e relações.

Com base nas categorias de Williams (2003) para a cultura, podemos dizer que o currículo é dotado de uma dimensão documental (o texto escrito do currículo) e de uma dimensão social (a ação, o desenvolvimento prático do currículo, em suas diversas etapas). Além disso, ambas estão relacionadas a uma dimensão ideal (um conjunto de valores, princípios e objetivos). O currículo pode ser pensado como um processo que

vai desde a elaboração de um projeto educacional (no plano ideal e documental) até a realização prática desse projeto (no plano social).

Fazer escolhas curriculares não é uma tarefa apenas técnica ou especializada, é também, e principalmente, uma tarefa da sociedade, pois é algo que afeta a vida das pessoas e a forma como se pensa a organização social. Nessa linha de pensamento, as escolas não têm apenas como função o ensino de conteúdos especializados, mas também a formação na e para a vida em comum. O currículo escolar pode ser pensado como a expressão de um amplo projeto educacional. Esse projeto sempre contém valores, finalidades e ideais para o ser humano e para a sociedade. Tais valores, finalidades e ideais podem ser expressos explicitamente no documento curricular, ou podem ser percebidos de forma implícita nos conteúdos, nos tempos e espaços escolares, nas formas de ensinar, nos modos de avaliação, entre outros fatores que compõem o currículo e a realidade escolar.

Além disso, o currículo pode ser pensado com base em uma escala relativa ao seu grau de flexibilidade. Essa escala vai desde um extremo rígido (um currículo totalmente padronizado) até um extremo flexível (um currículo totalmente aberto). No extremo rígido, o projeto educacional é definido por completo e previamente pelos especialistas e/ou pelas políticas educacionais. Já no extremo flexível, esse projeto é definido por meio da plena participação e da plena autonomia de cada escola, cada comunidade, cada grupo de alunos, em função de sua visão de mundo e/ou suas identidades locais. Essa escala abarca ainda como possibilidades diversos estágios entre esses dois extremos. Nesse sentido, é importante refletir sobre os aspectos positivos e negativos tanto de um extremo quanto de outro.

Mas de modo geral, é razoável entender que um currículo, como projeto educacional inserido em uma sociedade democrática, é um objeto social que deve ser construído com a participação de todas as pessoas envolvidas com a educação escolar. Em outras palavras, existe uma necessidade de coerência entre o tipo de sociedade que se deseja construir, o tipo de cidadão que se deseja formar, e o modo pelo qual o currículo escolar é elaborado.

### 3.2 As teorias de currículo

---

O trabalho de Silva (2003) apresenta um panorama geral das teorias de currículo. Esse panorama se forma a partir do reconhecimento de formas distintas de se pensar o currículo e a educação escolar. O autor propõe uma divisão em três tipos gerais de teorias: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Mas quais são as características de cada uma delas? O que as diferencia?

Basicamente, as teorias tradicionais se apresentam como pretensamente neutras, e colocam o foco nos métodos, na didática e nas formas de organizar e planejar o ensino escolar. O conceito de eficiência é central nessa visão. O currículo é visto como uma ferramenta metódica ou burocrática da escola. Os objetivos e finalidades da educação não são discutidos, mas considerados dados *a priori* pelo mercado de trabalho. A tarefa da escola, de acordo com essa visão, é preparar o aluno para inseri-lo na sociedade tal qual ela é. A transformação social não é uma preocupação. O currículo não assume um caráter reflexivo e fica reduzido a uma questão de organização do trabalho escolar, e de transmissão pura e simples do patrimônio cultural “dominante”.

É evidente que essa visão de currículo é incompatível com a ideia de cultura comum defendida por Williams (2011a, 2015). Só o reconhecimento de que cultura comum é um vir a ser (ou seja, uma condição social ainda inexistente, mas possível) é suficiente para afirmar que a visão tradicional de currículo não pode ser um caminho para sua realização, uma vez que o compromisso com a transformação social é necessário.

As teorias críticas de currículo representam um avanço importante nessa área de estudos. Elas trazem à discussão a importância das relações de poder e da dominação cultural que se reproduzem por meio do currículo. A tomada de consciência desse processo e a emancipação do ser humano passam a ser vistos como objetivos importantes da educação. Por essas razões, as teorias críticas se aproximam mais da perspectiva de Williams, pelo menos em um sentido básico, uma vez que expressam um compromisso com a transformação social. A vinculação entre educação e poder também é compatível com as análises do autor galês, sendo uma discussão fundamental para nossa pesquisa.

Por outro lado, as teorias críticas apresentam uma limitação importante, pois tendem a polarizar a cultura entre ‘cultura dominada’ e ‘cultura dominante’, e não colocam a diversidade humana como conceito básico. Essa tendência de pensar a

cultura de forma polarizada corre o risco de reproduzir o processo de massificação da cultura e do ser humano, processo esse bastante criticado por Williams (2011a).

Já as teorias pós-críticas destacam a importância da diversidade cultural e identitária. Elas superam a polarização mencionada das teorias críticas, e essa é uma contribuição importante e coerente com as ideias de totalidade, comunidade e igualdade de ser, que Williams utiliza com frequência em suas reflexões sobre cultura.

Por outro lado, um elemento com forte presença na visão pós-crítica é o reconhecimento do caráter discursivo do currículo. Essa característica não dialoga necessariamente bem com os estudos de Williams, dependendo da forma como for interpretada. Segundo essa visão, o currículo é visto como discurso socialmente construído, e como tal, possibilita ou silencia a afirmação das identidades dos diversos grupos culturais. Reconhecer que o currículo apresenta uma dimensão discursiva é algo que, por si só, não contradiz a perspectiva geral de cultura de Williams. Mas se esse reconhecimento acontecer de uma forma radical, reduzindo o currículo à sua dimensão linguística, então ele entra em conflito com uma base teórica importante do autor – o materialismo cultural. Para Williams, a base econômica de uma sociedade e suas relações de produção, ainda que não determinem completamente a forma de uma cultura, exercem influência considerável sobre ela. Sua análise da cultura se apoia sobre três dimensões (ideal, social, documental) e sobre três modos de apropriação dos padrões culturais (criação, comunicação, experiência vivida). Por isso, nessa perspectiva, não faz sentido reduzir qualquer elemento da cultura a uma única dessas dimensões.

Vale lembrar que essas categorias (tradicional, crítica, pós-crítica) são apenas classificações gerais, que visam nos oferecer uma linha de pensamento sobre o panorama histórico das teorias de currículo. Elas não precisam ser pensadas como conceitos rígidos, que nunca se misturam. No interior de cada categoria é possível encontrar diferenças específicas entre teorias específicas. Além disso, é possível conceber visões híbridas de currículo, que trazem elementos de diferentes categorias. Com esse espírito, podemos concluir, em uma primeira aproximação, que há uma forte incompatibilidade entre a visão de cultura de Williams e a visão tradicional de currículo. Por outro lado, tanto as concepções críticas quanto as pós-críticas trazem elementos compatíveis com as ideias do autor, desde que esses elementos sejam avaliados com os cuidados necessários.

Enquanto as teorias tradicionais parecem querer isolar a escola da sociedade que a cerca, deixando ocultas as intenções políticas da educação, as outras estabelecem melhor o diálogo entre a educação escolar e a sociedade, especialmente no que se refere às relações de poder. No entanto, parece haver uma compatibilidade maior da teoria cultural de Williams com as visões críticas do currículo: a ênfase maior da categoria classe social; a base teórica no materialismo histórico; a busca de uma construção teórica que valoriza o global, o universal, e não apenas o local; o foco nas relações entre poder econômico e educação – todas essas características, em seu conjunto, apontam mais para uma visão crítica do que pós-crítica para esse referencial. Isso não significa negar as contribuições do segundo grupo, mas apenas afirmar a linha principal de trabalho para esta pesquisa. Por essa razão, é nessa direção que os estudos de currículo desta pesquisa se desenvolveram: em uma perspectiva crítica.

Ao discutir o significado geral das teorias de currículo, na introdução de seu livro, Silva (2003) apresenta duas vertentes principais: uma, a visão tradicional de teoria, é aquela que considera o currículo como uma realidade prévia, e a teoria como sendo o movimento de descrever e explicar essa realidade, de forma objetiva e verdadeira; a outra, a visão pós-estruturalista, considera que as teorias, ao tentarem descrever um objeto, participam necessariamente da criação desse mesmo objeto, como se a teoria e a realidade estivessem entrelaçadas. Nessa segunda vertente, as teorias se aproximam da ideia de um discurso sobre o currículo, e cada discurso cria noções particulares a respeito do seu objeto, sendo que essas noções podem ser incorporadas às práticas sociais reais, contribuindo para dar forma a essas práticas.

Para os fins desta pesquisa, parece não ser adequado adotar qualquer dessas vertentes isoladamente. Faz mais sentido assumirmos aqui a seguinte posição. Por um lado, há certos elementos que podem ser identificados de forma mais objetiva nos currículos existentes: os saberes explicitamente selecionados para o ensino, os objetivos educacionais declarados, as formas de ensinar que se concretizam em sala de aula, os modos de avaliação aplicados, etc. Nesse sentido um currículo pode sim ser descrito. Por outro lado, há uma série de significados e intenções que pertencem mais à forma como as pessoas e instituições interpretam o currículo. Ao descrevê-lo, como nos posicionamos com relação a ele? O que consideramos aceitável ou inaceitável em um currículo? O que não está lá, que gostaríamos que estivesse? Quais são nossas expectativas com relação ao projeto educacional?

Em síntese, podemos dizer que há uma dimensão objetiva e uma dimensão discursiva relacionada ao currículo, nunca reduzindo a análise a apenas uma ou outra dessas dimensões. E quando avaliamos uma teoria curricular, é seguro afirmar que ela nunca é uma descrição totalmente objetiva e verdadeira. Do mesmo modo, é seguro afirmar que ela nunca é totalmente um discurso criador da realidade.

Talvez faça mais sentido pensar na ideia de uma teoria de currículo como uma construção humana, dotada de um potencial descritivo e um potencial criador. Toda teoria tem um potencial descritivo, podendo representar bem determinados aspectos da realidade, mas deixando escapar outros. E toda teoria tem um potencial criador, pois enquanto discurso pode gerar e propagar sentidos. Mas esses sentidos só se tornam realidade na medida em que um conjunto de forças sociais se mobiliza para torná-los realidade. Ou seja, uma teoria não é criadora por si só, ela precisa de condições históricas, políticas, econômicas – entre outras – para que seus significados se materializem nas relações sociais. Esse tipo de leitura é coerente com a base teórica de Williams – o materialismo cultural – e por isso pode nos orientar na construção desta pesquisa. É com esse sentido que buscamos desenvolver este trabalho.

Para identificar e compreender as possíveis relações entre a ideia de cultura comum, na linha defendida por Raymond Williams, e os estudos de currículo, é importante compreender as relações entre currículo e poder.

### **3.3 O currículo e as relações de poder**

---

Trabalhos como os de Michael Apple nos oferecem possíveis caminhos para pensarmos sobre educação escolar e currículo, à luz da teoria de Williams. É possível identificar alguns pontos de convergência entre esses dois autores. Assim como Williams, Apple tem como base teórica uma leitura não determinista do materialismo histórico. Ou seja, para Apple, vale a mesma ideia de que a base econômica da sociedade é de grande importância para entendermos as relações culturais, mas a cultura tem uma relativa autonomia com relação a essa base. E assim como Williams, Apple vê na cultura – e mais especificamente na educação – um possível espaço de luta pela transformação social, visando à construção de uma sociedade mais justa e democrática, uma sociedade que seja capaz de superar os problemas da hegemonia capitalista. Além disso, Williams é referência para alguns pontos da discussão desenvolvida por Apple.

Dadas essas considerações, e como Apple aborda mais diretamente – e de forma mais sistemática – a questão da educação, e especialmente, da educação escolar e do currículo, então faz sentido a escolha desse autor como referência para fazer avançar a discussão proposta.

Nesse ponto do nosso trabalho, já deve ter ficado claro que a ideia de cultura comum significa a defesa da construção de um modo de vida mais justo e igualitário, que seja alinhado à ideia de uma democracia efetivamente participativa. E deve estar igualmente claro que qualquer projeto educacional alinhado a essa visão deve ser um projeto crítico, democrático e emancipador. Essas três dimensões caminham juntas. E nesse ponto já temos clareza do significado de cada uma delas: *crítico* implica reconhecer os limites da hegemonia capitalista e buscar caminhos para a superação desses limites, e do modo de vida constrangido por eles; *democrático* implica reconhecer os limites do sistema político representativo e buscar caminhos para potencializar as relações de participação e autogestão; e, por fim, *emancipador* implica um compromisso com a dignidade de todos, com os processos de tomada de consciência e de formação de autonomia, e com a superação das relações de opressão existentes na sociedade. Tanto Williams quanto Apple assumem uma postura teórica e política que caminha nessa direção. Para avançarmos nessa discussão, é importante entender o papel que as relações de poder desempenham limitando ou potencializando a realização de um dado projeto educacional.

Com base nas obras *Ideologia e Currículo* (APPLE, 2006) e *Educação e Poder* (APPLE, 1989), podemos, em um primeiro momento, descrever a visão geral que o autor apresenta sobre esse tema. Em linhas gerais, Apple parte do pressuposto de que as sociedades capitalistas contêm relações desiguais de poder no nível político e econômico. Em outras palavras, as reais possibilidades de acesso aos mecanismos de tomadas de decisão e aos meios de produção, bem como à riqueza material que é fruto dessa produção, são distribuídas de formas muito desiguais entre os indivíduos, grupos e classes da sociedade. Essa desigualdade é reforçada pela forma como a produção econômica e a ordem social são estruturadas, ou seja, é inerente a essa forma. Logo, para superar a desigualdade, é preciso questionar a ordem política e econômica estabelecida.

A hegemonia capitalista é o processo pelo qual os modos de pensar e agir são mais ou menos eficazmente socializados nos diversos contextos da vida social (a família, a escola, o trabalho, a comunicação, etc.). Essa socialização acontece pela

imersão das pessoas no modo de vida capitalista, e pelo reforço que as diversas relações e instituições oferecem à ideologia dominante. Em outras palavras, a hegemonia é um processo de reprodução da ordem política, econômica e social estabelecida.

Para Apple, esse processo de reprodução da sociedade de forma ampla se relaciona ao processo de reprodução cultural nas escolas. Mas isso não acontece de uma forma direta ou mecanicista, ou seja, a escola e as relações ali vivenciadas não podem ser consideradas um simples reflexo da reprodução externa, ainda que sejam consideravelmente afetadas por ela. Apple reconhece que a ideologia dominante entra na escola e na formação das pessoas, e o faz de forma significativa, mas não sem sofrer algumas formas importantes de resistência e ressignificação. Isso porque, em última análise, o ser humano é o autor de suas ações no contexto local, e como tal, tem a possibilidade – ainda que marcada por uma série de dificuldades reais – de questionar o *status quo* e propor formas alternativas para a educação.

É possível identificar uma série de elementos que nos ajudam a formar uma compreensão mais concreta desse tema. Podemos separar as contribuições de Apple em dois eixos principais de discussão: (1) primeiro, a identificação dos obstáculos, existentes na sociedade capitalista, para a realização de uma educação crítica, democrática e emancipadora; (2) segundo, a identificação de possíveis caminhos para a realização de tal projeto. Ambas as discussões, na perspectiva do autor, acabam se conectando com as questões curriculares, de uma forma ou de outra. E ambas estão conectadas entre si: o reconhecimento dos obstáculos é muito sugestivo com relação aos possíveis caminhos de superação.

Vamos começar pelos *obstáculos*. O primeiro deles é talvez o mais importante: o processo de propagação da ideologia dominante por meio do currículo escolar. Apple identifica duas dimensões do currículo por meio das quais a ideologia dominante pode se reproduzir: o currículo aberto ou explícito, e o currículo oculto. O currículo aberto corresponde ao conjunto das práticas educacionais explicitamente declaradas e mais facilmente identificadas no contexto escolar: aquilo que os professores de fato falam ou escrevem na lousa, os textos apresentados nos materiais didáticos, os conteúdos declarados nos documentos curriculares das escolas e dos sistemas de ensino, etc. O currículo aberto, em síntese, é aquele dotado de maior visibilidade. Já o currículo oculto corresponde ao conjunto das experiências educativas de natureza mais implícita. Ele compreende toda uma série de aprendizagens que se realizam por meio de variados elementos: as regras de conduta (que ensinam, de forma implícita, valores e modos de

ação), a cultura e a organização da escola como um todo, as formas de tratamento entre os diversos atores da realidade escolar, as hierarquias estabelecidas, os valores orientadores do ensino (ainda que esses valores não sejam reconhecidos de forma consciente), os princípios que moldam as formas de avaliação, as categorias de rotulação, etc. O currículo oculto, em síntese, engloba um vasto conjunto de elementos que contribuem para a aprendizagem tácita – aprendizagem que de fato acontece, ainda que de forma não consciente e não abertamente declarada.

Para Apple, a ideologia capitalista dominante pode ser ensinada e aprendida por meio do currículo aberto e do currículo oculto nas escolas. Isso é um problema na medida em que essa ideologia é marcada pela soberania das relações de mercado sobre as relações humanas. Valores como a mercantilização das relações humanas, a competição e o individualismo, por exemplo, fazem parte dessa ideologia e precisam ser combatidos. Além disso, trata-se de uma ideologia que implica a aceitação das desigualdades sociais que existem de forma embutida nas estruturas econômicas, políticas e culturais do nosso modo de vida. Ela é, portanto, uma ideologia oposta à visão de sociedade defendida por Williams e Apple.

Importante lembrar que Apple não considera válida a ideia de que a reprodução do *status quo* seja um efeito da ação intencional e planejada de qualquer grupo específico de pessoas. Trata-se de um processo de hegemonia, ou seja, uma tendência de reprodução das ideias, dos valores e dos modos de agir estabelecidos, pela imersão dos indivíduos em um modo de vida saturado por essas mesmas ideias, valores e modos de agir. Ainda que seja possível identificar indivíduos ou grupos que eventualmente trabalhem para a manutenção dessa hegemonia – de forma consciente e orientada – a regra geral não é essa. Para a maior parte das pessoas e instituições, a ordem estabelecida tende a se reproduzir por inércia, por conta das pressões e condições sociais, políticas e econômicas existentes, e muitas vezes de forma tácita, ou seja, pelas características implícitas das próprias relações vivenciadas.

Apple nos oferece uma série de exemplos de processos pelos quais a hegemonia estabelecida se reproduz na escola: os padrões de comportamento ensinados às crianças desde a educação infantil; a forma como o conceito de trabalho é desenvolvido nas salas de aula e ao longo de toda a escolarização; a passividade, a submissão à autoridade e a exclusão do educando dos processos decisórios da escola; o modelo sistêmico de gestão e toda sua linguagem, que contribuem para a reprodução do tratamento das escolas como fábricas ou corporações capitalistas; as formas de

avaliação e rotulação padronizadas, e o conseqüente processo de abstração dos indivíduos, que acabam sendo pouco compreendidos no contexto escolar e classificados em categorias pré-definidas; os sistemas e materiais de ensino padronizados e pré-fabricados, que determinam desde os objetivos até as formas de avaliação do ensino; entre outros. Vale destacar que o discurso de Apple não segue a linha da responsabilização dos professores e demais profissionais da educação. Pelo contrário, o autor sempre destaca as relações de pressão e determinação relativa que são externas à escola, devido a um sistema social, político e econômico que é muito mais amplo do que a realidade imediata de uma sala de aula. Nesse sentido, Apple afirma que a tomada de consciência e a reflexão crítica dos educadores são fundamentais para mudar essa situação, mas não suficientes. Nessa linha de raciocínio, torna-se evidente que questionar as estruturas políticas, econômicas e sociais estabelecidas fora da escola, por exemplo, passa a ser um passo indispensável (mas não único) para a formação de um projeto educacional crítico e transformador.

Um ponto importante da crítica feita por Apple ao modelo educacional dominante nas sociedades capitalistas tem como base o reconhecimento da escola como local de trabalho. A escola é o local de trabalho dos educadores que ali desenvolvem sua profissão, mas pode também ser vista como local de trabalho dos estudantes. E por estar inserida em uma sociedade capitalista, ela acaba sendo submetida a muitas das formas de controle do trabalho típicas das corporações capitalistas, entre elas: o controle simples por meio de regras, incentivos e punições; o controle burocrático, por meio de documentos, registros e rituais administrativos, este profundamente ligado às hierarquias existentes no local de trabalho; o controle técnico, por meio das limitações existentes no ambiente físico da escola, nos recursos e nos materiais didáticos; o foco na eficiência com um viés industrial; a padronização dos processos de trabalho; a fragmentação e a individualização do trabalho; e a separação entre trabalho manual e mental, entre execução e concepção, que está diretamente ligada ao processo de divisão social do trabalho. Em síntese, esse modelo dominante encara as escolas como empresas, e o projeto educacional como meio de consolidação do sistema capitalista.

Essas formas de controle, que provêm do ambiente empresarial, não são necessariamente benéficas para a escola, na qual acontece um processo dotado de uma especificidade muito particular: o processo educativo. Tendo em vista a concepção de um projeto educacional humano, que seja comprometido com a aprendizagem de qualidade, com a formação ética e política para a democracia participativa, e com a

construção de um mundo mais igualitário, essas formas de controle podem não ajudar e até atrapalhar. Os trabalhadores, por outro lado, não assumem uma postura completamente passiva diante delas, eles por vezes ressignificam e resistem a elas por meio do que Apple denominou ‘cultura viva do trabalho’. Mas essas formas de controle precisam ser reconhecidas, de todo modo, como um dos grandes obstáculos.

O último aspecto, em especial – a separação entre trabalho manual e mental, entre execução e concepção – é de grande importância para nossa discussão, pois se relaciona com muita força a um ponto chave da visão de democracia de Williams: a defesa do direito para todo trabalhador de participar da administração dos fins e dos meios do seu próprio trabalho. Como destaca Apple, “por causa da divisão generalizada entre trabalho mental e trabalho manual, os trabalhadores geralmente acabam por ser privados do conhecimento necessário tanto para compreender quanto para dirigir aspectos importantes do processo de produção” (APPLE, 1989, p. 66). Isso vale tanto para os diversos ambientes de trabalho do mercado quanto para a escola. Trata-se de uma distinção social historicamente construída que limita as possibilidades de desenvolvimento de uma democracia mais participativa em todos os níveis. Para que essa democracia seja possível, é necessário romper com essa distinção. A democratização do acesso ao que Apple denominou “conhecimento técnico/administrativo”, para todos os trabalhadores, torna-se algo bastante relevante.

Além disso, pode-se destacar um aspecto do ensino, apontado por Apple, que parece ganhar bastante importância no processo de reprodução da ideologia dominante: as abordagens de ensino das ciências naturais e das ciências sociais, que tendem a ignorar o *conflito* como característica fundamental da construção do conhecimento e da realidade humana, afirmando uma ilusória concepção de *consenso* no lugar. Em outras palavras, a pedagogia do consenso, na visão de Apple, tende a ser uma pedagogia acrítica, pois pretende transmitir aos aprendizes uma visão da ciência, da tecnologia e da ordem social supostamente coesa, estável e inquestionável, como se elas formassem um sistema perfeito e logicamente organizado. O autor defende, portanto, a importância de desenvolvermos e trabalharmos com pedagogias críticas, ou seja, pedagogias que tratem os conflitos (teóricos, éticos e políticos) como aspectos importantes do processo de aprendizagem. Esses conflitos estão se relacionam às demandas reais das comunidades, dos grupos de pessoas excluídos e oprimidos, com situações e problemas que são gerados pelo nosso modo de vida atual. Nesse sentido, uma pedagogia crítica é aquela que encara os conflitos existentes na realidade humana como sintomas da ordem social

estabelecida, e não apenas como o resultado de ações individuais ou localizadas que sejam eticamente questionáveis, embora essas últimas sejam de grande importância.

Em síntese, os obstáculos para a realização de um projeto educacional crítico, democrático e emancipador têm como eixo central a ideologia dominante em nosso modo de vida atual, e como desdobramentos uma série de aspectos da educação formal. Esses obstáculos podem ser encontrados não apenas no interior das escolas, na formação dos professores e nos materiais didáticos, mas também nos modos de gestão do conhecimento e da experiência escolar que estão implicitamente comprometidos com os valores da hegemonia capitalista dominante. Esses modos, ideologicamente comprometidos (ainda que de forma não consciente), expressam uma forte vinculação entre a realidade escolar e a ordem social estabelecida de forma ampla. Por essa razão, é impossível buscar transformar a educação sem estarmos política e ideologicamente engajados, dentro e fora da sala de aula.

Além da identificação de obstáculos a serem transpostos, Apple nos oferece possíveis *caminhos* para o estabelecimento de uma cultura de resistência em nossas práticas pedagógicas. Faz sentido, aqui, falar em *resistência*, pois se tratam de caminhos que implicam mudanças profundas em nossos modos de pensar e agir na educação, e que implicam a afirmação de uma *oposição* à ideologia dominante. Os principais caminhos que remetem de forma mais direta à realidade escolar são: buscar a tomada de consciência a respeito dos processos implícitos de reprodução ideológica nas escolas, em suas variadas formas; problematizar a pedagogia do consenso e buscar construir cada vez mais pedagogias críticas, ou seja, pedagogias compromissadas com o tratamento dos conflitos como parte indispensável do processo formativo; repensar os modos de gestão e participação na educação escolar, em larga e pequena escala, e lutar pela construção de formas de trabalho que sejam mais democráticas, e que considerem o ser humano como protagonista do processo educativo, e não como indivíduo abstrato e passivo em uma linha de produção.

Esses três caminhos operam em níveis distintos: o primeiro (a tomada de consciência) opera mais no nível subjetivo, no nível do indivíduo, do pensamento, da percepção, da reflexão; o segundo (a pedagogia crítica) opera mais no nível do currículo aberto, dos conteúdos e das formas de ensino mais facilmente identificadas nas escolas; o terceiro (os modos de gestão e participação) opera mais no nível do processo de construção da escola e do projeto educacional. Por fim, esses três caminhos estão, é claro, conectados entre si, pois as subjetividades envolvidas na escola, o currículo

aberto e os modos de gestão e participação são dimensões que se complementam, e que estão diretamente implicadas no que denominamos uma visão ampla de currículo.

O currículo oculto também adquire uma importância vital para esses caminhos, pois pode estar relacionado a cada um deles. As aprendizagens implícitas acontecem por meio da incorporação da ideologia dominante pelas pessoas (estudantes, educadores, gestores, funcionários, familiares, etc.), e precisam ser identificadas e trazidas ao nível da consciência. O currículo aberto, por sua vez, se relaciona ao currículo oculto por meio das suas omissões (aquilo que não está incluído no currículo) e dos valores implícitos nas mensagens escolares (valores veiculados, de forma velada, ao conhecimento abertamente ensinado). Por fim, os modos de gestão e participação estabelecidos na escola dão forma a muitas das experiências formativas ali vivenciadas, e contêm valores não explícitos, dentro e fora das salas de aula, e por isso também compõem parte significativa do currículo oculto.

Mas Apple não identifica obstáculos apenas no interior das escolas. Os obstáculos estão também lá fora, no nosso modo de vida, na ordem política e econômica. Então os caminhos de superação relacionados à realidade escolar não são os únicos caminhos necessários. A luta pela construção de uma sociedade mais justa e democrática, e pela dignidade e qualidade de vida de todas as pessoas, precisa, é claro, acontecer no nível da política institucionalizada, da legislação, dos movimentos sociais, dos meios de comunicação, entre outras formas. Então a escola é apenas uma parte dessa história, uma parte inserida em um todo que é muito mais amplo. Mas cabe sim, à educação escolar, tomar essas questões como objetos de reflexão e componentes da formação humana ali promovida.

Uma proposta enfatizada por Apple, que pode transcender a realidade escolar, mas para a qual a escola poderia também contribuir, é o desenvolvimento de programas de educação dos trabalhadores. Esses programas, seja dentro ou fora da escola, poderiam assumir o compromisso com a democratização do conhecimento técnico/administrativo, alinhada à formação de valores cooperativos e democráticos, tendo em vista a superação da distinção entre trabalho manual e mental. Esse seria um passo fundamental para possibilitar o que Williams chamou de ‘máxima autogestão’ nos contextos de trabalho.

O objetivo da pesquisa que aqui se apresenta, a princípio, é contribuir para os debates a respeito da educação escolar e do currículo. Por essa razão, a prioridade das nossas análises, no terceiro capítulo, é buscar compreender e desenvolver possibilidades

de ação e transformação para o contexto da escola, em particular, e não necessariamente para outros espaços de luta. Apesar disso, nosso referencial nos convida a colocar a seguinte questão: até que ponto a separação entre escola e sociedade faz sentido nas perspectivas de cultura e educação aqui assumidas? Será que essa separação não precisa ser superada, pelo menos em algum grau? Apropriando-se da ideia de cultura comum, em uma leitura muito coerente com a de Williams, Apple faz a conexão entre cultura comum, democracia e currículo:

Uma cultura comum a todos jamais pode ser a imposição daquilo que uma minoria é e acredita. Ao contrário, deve fundamentalmente não exigir a estipulação de listas e conceitos que nos façam todos ‘culturalmente letrados’, *mas a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem na criação e recriação de significados e valores*. É necessário um processo democrático no qual todas as pessoas – não apenas aquelas que sejam as guardiãs intelectuais da ‘tradição ocidental’ – possam estar envolvidas na deliberação do que é importante. (APPLE, 2006, p. 27).

É justamente pela necessidade dessa criação de condições para a democracia que a escola não pode ser pensada como uma realidade à parte da sociedade. Nessa perspectiva, escola e sociedade precisam ser consideradas de forma mais integrada. Mas os sentidos e as formas dessa integração, que necessariamente devem se conectar ao processo de construção dos currículos, não podem ser determinados de antemão por especialistas. Eles serão concebidos a partir do controle comum.

Justamente por ter essa compreensão é que Apple evita ser muito prescritivo, em termos de indicar formas e conteúdos específicos para o ensino. Ao contestar o modelo dominante, não podemos cair na armadilha de querer oferecer uma solução ou alternativa única. No entanto, alguns temas de grande relevância são defendidos pelo autor como sendo fundamentais para um projeto educacional democrático: uma formação voltada para o desenvolvimento de valores coletivos e democráticos (na forma e no conteúdo) e uma adequada inserção da história, da cultura e dos saberes dos trabalhadores, das mulheres e dos grupos etnicorraciais historicamente oprimidos – são passos indispensáveis na direção desejada. Em princípio, seria natural esperar que, a partir do momento em que o debate educacional se tornasse de fato democrático, uma diversidade ainda mais ampla de grupos, culturas e identidades se manifestasse nas propostas curriculares. Essa diversidade, portanto, é consequência lógica e condição necessária da ideia de cultura comum.

O que é o currículo para Michael Apple? Na visão desse autor, o currículo é um objeto de contradições: ele é, ao mesmo tempo, espaço de dominação e de resistência; é fonte de legitimidade para a escola, e fonte de contestação; é um conjunto de presenças e de silêncios da seleção cultural; é meio de afirmação da crença na neutralidade educacional, e meio de revelação do mito dessa neutralidade; é um problema técnico, e ao mesmo tempo ético e político; é uma das várias formas pelas quais a ordem social se reproduz, e é também um importante espaço de luta para transformá-la.

Apple vê essa luta como possível na escola, ainda que seja uma luta difícil, porque considera a escola não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de *produção* de saberes, significados, valores. Se a lógica da reprodução parece ser impositiva e inescapável, a ideia de produção nos convida a pensar em um terreno mais aberto de possibilidades: essa produção escolar pode acontecer de forma reprodutiva, fortalecendo a hegemonia capitalista existente, ou de forma alternativa, resistindo a ela. E essa resistência é possível não apenas em projetos específicos, frutos de iniciativas de educadores críticos e comprometidos com a mudança, mas também por conta de uma importante característica dos próprios estudantes: eles não aceitam passivamente todas as mensagens ideológicas das escolas; muitas vezes as ressignificam ou até as rejeitam. Há nesse aspecto uma importante oportunidade para problematizar nossos modelos de escola e currículo.

Mais que um ambiente totalmente controlado e determinado de forma mecânica pelas necessidades do capitalismo, a escola para Apple deve ser vista em toda sua complexidade. Ela é um ambiente marcado pela contradição, pois desempenha diferentes papéis na sociedade: por um lado, potencializa a formação de capital cultural e a formação humana para atender às demandas do mercado, contribuindo para criar condições para o processo de acumulação de capital; por outro lado, ela pode legitimar o princípio de que a educação serve à democracia, à mobilidade social e à melhoria da qualidade de vida das pessoas. Esses dois papéis nem sempre são coerentes entre si, e muitas vezes entram em contradição. A escola é um ambiente marcado também pelos conflitos e resistências humanas, por elementos de bom senso e de 'mau senso' e, acima de tudo, por uma diversidade de experiências e culturas vividas. A escola pode ser considerada tanto um local de trabalho quanto um espaço de socialização, e como tal abarca muitas possibilidades de interação. O mais importante é reconhecer que a

realidade da vida escolar nunca está completamente determinada. Ela sempre abre a possibilidade da mudança.

### **3.4 O currículo e o conhecimento**

---

Nas subseções anteriores, vimos que o currículo pode ser pensado como um processo amplo e multidimensional, vinculado a uma variedade de elementos da experiência educacional. Esses elementos incluem não apenas o conhecimento programado para o ensino, na forma de tópicos de estudo, como também uma série de outros fatores: os tempos e espaços escolares, as regras e formas de controle, os valores explícitos e implícitos do projeto educacional, aspectos da política educacional e da gestão escolar, as formas de avaliação, os processos de resistência e ressignificação, etc. O currículo escolar se relaciona a todo um conjunto de experiências formativas, que vão muito além dos tópicos de conteúdo.

Vimos também que a questão do currículo escolar está sempre inserida em um contexto social, e é atravessada por conflitos próprios da sociedade capitalista. Esses conflitos podem estar relacionados às disputas por sentido no processo de escolarização, seja no que se refere aos significados e objetivos explícitos da escola (currículo aberto), seja em seus aspectos mais implícitos (currículo oculto). Foi possível então identificar obstáculos e caminhos para a construção de uma educação crítica, democrática e emancipadora. Os principais caminhos identificados foram: (1) a tomada de consciência; (2) as pedagogias críticas; (3) a gestão democrática e emancipadora.

Esses caminhos são importantes para o desenvolvimento de uma concepção de educação alinhada à ideia de cultura comum, e se conectam com múltiplos aspectos do currículo. Mas eles não respondem à questão específica do conhecimento escolar. Qual conhecimento deve compor o currículo? Quais elementos do universo amplo da cultura devem ser selecionados e desenvolvidos com os estudantes no contexto da escola? Para os fins deste trabalho, essa discussão é desenvolvida a seguir com base nas discussões de Apple (1997) sobre conhecimento oficial, tendo em vista as possibilidades de aproximação com a perspectiva da cultura comum.

Na obra *Conhecimento oficial*, que segue a mesma perspectiva teórica e política de *Ideologia e currículo* e *Educação e poder*, Apple nos oferece alguns elementos para pensar a questão do conhecimento formal e politicamente legitimado nas

escolas. Nesse movimento, ele aborda mais especificamente as questões relacionadas ao conhecimento programado para o ensino escolar, sem diminuir a importância das questões de forma, estrutura e valores da educação. Todas essas dimensões estão conectadas. O conhecimento oficial se relaciona tanto com o currículo aberto quanto com o oculto, e é avaliado pelo autor no sentido de defender uma educação democrática, baseada na concepção de “*sujeitos corresponsáveis*, envolvidos no processo de deliberar democraticamente sobre os fins e os meios de *todas* as suas instituições” (APPLE, 1997, p. 15).

Com base nessa premissa, Apple analisa a questão do conhecimento oficial, levando em consideração uma série de fatores, entre os quais podemos apontar como principais: o processo de construção/definição desse conhecimento; os conflitos em torno desse processo; os grupos sociais e as desigualdades relacionadas a esses conflitos; as presenças e ausências no currículo; as relações de poder envolvidas; as possibilidades de mudança. O que é o conhecimento oficial? Como ele se constrói? Qual conhecimento é considerado oficial para compor os currículos das escolas? A cultura de quem, de quais grupos, é valorizada nesse processo? E que elementos são excluídos ou silenciados? Essas são algumas das questões-chave que orientam Apple nesse movimento. Vale destacar que, para o autor:

poder não é apenas um conceito negativo. Pode, certamente, ser usado para dominar, para impor ideias e práticas às pessoas de maneiras não democráticas. No entanto, ele significa, também, as formas concretas e materiais pelas quais todos nós tentamos construir instituições que respondam às nossas necessidades e esperanças mais democráticas. (APPLE, 1997, p. 19).

Percebe-se uma clara aproximação entre a discussão sobre conhecimento oficial de Apple e a ideia de tradição seletiva de Williams: o processo de seleção e exclusão cultural, que é sempre um processo histórico e dinâmico, traduz as possibilidades de reprodução ou mudança nas relações culturais, e ao mesmo tempo, se conecta aos conflitos típicos da construção dos currículos escolares.

O conhecimento oficial se relaciona aos tópicos de ensino, às suas questões de forma e conteúdo, aos objetivos e valores da educação, aos meios e fins do processo de escolarização. Por isso, ele está fortemente ligado ao contexto social mais amplo. É definido por meio de um processo de conflitos e disputas por espaço nos currículos e por representação de significados. Diversos grupos e movimentos sociais participam

dessas disputas, ou seja, participam da luta pelo direito de contribuir para responder às questões curriculares. Essas disputas, por sua vez, podem estar relacionadas a finalidades diversas, entre elas: conquistar a representatividade e a legitimidade dos elementos culturais, dos saberes, dos valores, das práticas, das identidades de um grupo social específico; aumentar as possibilidades de inclusão e mobilidade socioeconômica de um grupo social específico; ampliar as possibilidades de participação política; de modo geral, defender os interesses sociais, políticos e econômicos, que podem assumir posições diversas entre os diversos grupos existentes. Para Apple, as políticas do conhecimento oficial são o resultado de uma série de disputas, acordos e compromissos. E esse processo é valioso para a construção de uma sociedade democrática. No entanto, as disputas em questão podem ser travadas de formas bastante desiguais:

As políticas do conhecimento oficial são o resultado de acordos ou compromissos. Elas não são usualmente impostas, mas representam os modos pelos quais os grupos dominantes tentam criar situações nas quais os compromissos que são estabelecidos os favorecem. Os compromissos ocorrem em diferentes níveis: ao nível do discurso político e ideológico, ao nível das políticas de Estado e ao nível do conhecimento que é ensinado nas escolas, ao nível das atividades diárias de professores e estudantes nas salas de aula e ao nível de como entendemos tudo isso (APPLE, 1997, p. 24).

De um lado, temos o reconhecimento de que as políticas do conhecimento oficial são construídas com base em um processo marcado pela diversidade, pelos conflitos resultantes dessa diversidade, e pelos acordos (com seus consensos, conquistas e concessões) que resultam esses conflitos. Isso acontece, pelo menos, nas sociedades que assumiram historicamente um compromisso com a democracia, ainda que em fase inicial ou em processo de amadurecimento. No entanto, isso não significa que essa disputa curricular seja, de fato, democrática em um sentido forte. Afinal, não apenas a diversidade caracteriza essa disputa, mas as desigualdades existentes são um importante elemento a considerar, pois em função delas a disputa curricular pode acontecer de formas muito desiguais: enquanto alguns grupos detêm as ferramentas ou o poder de influenciar com mais força a política curricular, outros se encontram à margem dessas ferramentas ou desse poder, e precisam empreender uma luta social muito mais árdua – e muitas vezes, com pouco retorno – para conquistar espaço e legitimidade nos

currículos. Então, a construção da política do conhecimento oficial será tão mais democrática quanto menos desigual for a sociedade.

É justamente por isso que, nas concepções de educação e sociedade como a que estamos defendendo, a luta pela mudança educacional é inseparável da luta pela mudança social mais ampla. A luta pela democracia é inseparável do combate à desigualdade. Portanto, a defesa pela construção democrática dos currículos só tem sentido se acompanhada pela defesa de uma sociedade mais democrática e mais igualitária.

Dito isso, é importante reconhecer quais são os grupos sociais historicamente oprimidos, e quais são as questões culturais e educacionais relacionadas a eles – questões essas que são relevantes não só para os grupos, mas para o amadurecimento democrático de toda a sociedade. Esses grupos e suas questões – que poderiam ser, com um senso de comunidade fortalecido, questões de todos nós – expressam alguns dos principais conflitos existentes nas sociedades contemporâneas, como por exemplo: os conflitos de classes, etnias, gêneros, sexualidades, portadores de necessidades especiais, faixas etárias, etc. Poderíamos acrescentar aqui alguns conflitos igualmente importantes de outra natureza, como por exemplo: conflitos acadêmicos e pedagógicos, ambientais, de visão política e econômica, de concepção de justiça, etc.

Na perspectiva da cultura comum, é importante que todos esses conflitos sejam considerados como componentes próprias da experiência democrática, e inclusive, como fatores de enriquecimento dessa experiência. Por outro lado, é importante que se assuma, ao mesmo tempo, o compromisso com a luta contra as desigualdades ainda presentes nesses conflitos. Ou seja, na linha da cultura comum, ou do que podemos denominar uma democracia fortalecida, valoriza-se o conflito e a diversidade, mas combate-se a opressão e a desigualdade.

Nessa perspectiva, a desigualdade é vista como um problema estrutural, sistêmico, que precisa ser resolvido – e a solução passa pela mudança das estruturas existentes, pelo questionamento da ordem social estabelecida. Por outro lado, os conflitos são parte do processo – uma parte fundamental. É por isso que Apple defende as pedagogias críticas, baseadas no conflito, como uma possibilidade educacional emancipadora.

Na perspectiva da cultura comum, não se pretende omitir a necessidade das disputas nem mesmo eliminá-las – pelo contrário, é fundamental reconhecer que elas fazem parte do processo democrático. A ideia de cultura comum não significa uma

cultura uniforme, supostamente harmoniosa, mas sim uma cultura democrática, que encare a complexidade e a diversidade próprias dessa tarefa. E isso nos convida a refletir sobre a natureza da disputa no processo de construção dos currículos, ou das políticas do conhecimento oficial.

Os conflitos e disputas fazem parte dessa complexidade e a tornam mais rica – mas não em um viés de disputa mercadológica, de competição comercial, e sim na perspectiva das disputas democráticas. Vale lembrar que, para Williams, a experiência comunicativa baseada em premissas comerciais não é democrática. Podemos entender essa questão nos seguintes termos: toda disputa social acontece por meio de um processo comunicativo; a comunicação, para Williams, assume quatro categorias fundamentais (autoritária, paternalista, comercial e democrática); a forma autoritária é a negação da possibilidade das disputas; as formas paternalista e comercial possibilitam disputas que aparentam ser democráticas, mas não são, ou são democráticas apenas em um sentido fraco; a forma que Williams denominou como democrática é aquela vinculada a uma ideia de democracia forte, ou seja, a uma visão de mundo que assume a luta contra as desigualdades e, portanto, contra qualquer ordem social que tende a reproduzir desigualdades. Com essa compreensão, podemos dizer que, na perspectiva da cultura comum, as disputas curriculares paternalistas ou comerciais devem ser combatidas, e as disputas curriculares democráticas, valorizadas.

Em síntese, na linha da cultura comum, defende-se a luta pela construção de um modo de vida no qual as condições das disputas sejam igualitárias – e por isso, em última análise, defende-se a superação da ordem social estabelecida. Apple nos ajuda a entender que, nos debates sobre conhecimento oficial, a criação de condições igualitárias na disputa curricular é a única forma de promover uma educação democrática.

Vale lembrar o que Apple constantemente ressalta em suas obras: que existe uma cultura viva do trabalho nas escolas. Isso significa que a relação entre o conhecimento oficial estabelecido e a experiência escolar nunca é uma determinação absoluta, é uma relação dinâmica, temporária, sempre passível de mudança. E mesmo enquanto esse conhecimento oficial não muda, mesmo nos períodos em que ele tende a se fixar, a relação é passível de resistência. Os currículos estabelecidos podem ser trabalhados de modo subordinador ou de modo a ressignificar, realizar crítica, debates, etc. O currículo oficial pode ser lido como política cultural de dominação, ou como elemento ou etapa de um processo de uma política maior de democratização do

conhecimento – elemento esse que precisa ser continuamente avaliado, debatido, ampliado, diversificado, etc. Para Apple e Williams, a leitura nunca é determinista, há sempre a possibilidade de mudança, no sentido da democracia.

Já temos bem estabelecida a ideia de que, na linha de uma cultura comum, a seleção do conhecimento oficial precisa ser democrática. E já temos bem estabelecido o significado dessa democracia. Isso implica uma série de condições para a experiência comunicativa e para a experiência política mais ampla. Essas condições foram identificadas e analisadas em múltiplos aspectos, na segunda seção desta tese. Essa visão de democracia também dialoga com as análises de Apple aqui apresentadas, sobre a educação escolar e o currículo. Nesse sentido, já temos clareza a respeito de alguns caminhos para a realização desse projeto educacional.

Mas esses caminhos, identificados até aqui, dizem respeito muito mais às condições gerais do processo de construção dos currículos e da experiência escolar. Eles pouco nos ajudam a responder à questão sobre quais conhecimentos devem compor os currículos da educação formal (aqui, estamos pensando claramente na educação básica, na formação geral, e não nos cursos específicos de formação profissional). Isso acontece porque, simplesmente, a perspectiva da cultura comum não nos possibilita responder a essa questão. Ela nos sugere caminhos, condições, possibilidades acerca do processo de seleção do conhecimento, com base em seu compromisso político.

Mesmo assim, essas questões de forma, de condições, implicam questões de conteúdo. Se defendemos um currículo democrático, e se reconhecemos que existem grupos e culturas historicamente excluídas do conhecimento oficial, pelo processo de tradição seletiva, então, conseqüentemente, estamos defendendo que as culturas desses grupos passem a ter mais espaço e legitimidade nos currículos. As visões de mundo, as experiências, os conhecimentos, os pontos de vista, os valores, as instituições, as lutas, os movimentos sociais, enfim, as culturas – dos trabalhadores, das mulheres, dos homossexuais, dos afrodescendentes, dos indígenas, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades marginalizadas (urbanas e rurais), dos ambientalistas, e de todos os grupos oprimidos em nossa ordem social, ou daqueles que questionam essa ordem – são elementos relevantes para o processo de escolarização de todos os membros da sociedade. Esses elementos, portanto, precisam ser reconhecidos como componentes legítimos do conhecimento oficial, não apenas pela inclusão de tópicos de conteúdo nos currículos existentes, mas também – e talvez principalmente – pelo

enriquecimento dos conteúdos já estabelecidos, por meio da diversificação de suas abordagens, com base em pedagogias críticas.

Embora Williams não desenvolva análises relacionadas a todos esses grupos e culturas em suas obras, tendo sido um intelectual mais focado nas relações de classe, a ideia de cultura comum, passível de estabelecer uma ponte com a visão de educação democrática de Apple, nos convida a pensar sobre essas relações. Ela ganha sentidos que podem ser contextualizados nos dias atuais, e que vêm orientando debates e ações educacionais dentro e fora das universidades, ainda que seja necessário enfrentar fortes barreiras conservadoras, em muitos espaços.

Nesse momento da discussão, vem a seguinte questão: nessa linha de pensamento, não corremos o risco de relativizar tanto a questão curricular que ela acabe ficando à deriva em um mar de movimentos sociais, de grupos específicos ou decisões locais? Essa abertura para a democracia curricular não correria o risco de acabar esvaziando os currículos, descartando saberes altamente relevantes, e desviando a escola de sua função central?

É possível oferecer um contraponto a essa hipótese, respondendo a essas questões com um sonoro “não”, com base em dois argumentos principais: o primeiro é uma reafirmação da compreensão de democracia aqui assumida, associada a uma análise em termos de ciclo vicioso/virtuoso; o segundo é um movimento que busca conectar as questões sociais locais àquelas que podem ser consideradas mais globais.

Vamos desenvolver o primeiro argumento. Defende-se aqui uma experiência de democracia fortalecida, e a cultura comum como ponto de partida que nos oferece compreensões, análises críticas e referências para a consolidação dessa experiência. A partir desse ponto, é indispensável reconhecer a necessidade de acreditar e valorizar as pessoas, suas experiências vividas, suas realidades locais, suas comunidades, bem como fortalecer essas comunidades e intensificar a participação e as decisões políticas em nível local. Se considerarmos de antemão que essa participação poderá esvaziar os currículos, ou descaracterizar as escolas, então estamos aceitando um discurso que reforça a ideia de que a democracia pode conduzir à degradação dos bens públicos ou, nesse caso, da educação.

Esse discurso não é justamente aquele viés elitista que Williams lutou tanto para combater? Aceitá-lo é como reforçar um ciclo vicioso em nosso pensamento: nega-se a democracia porque as pessoas, supostamente, não serão sábias o bastante para conduzi-la; sem a democracia, as causas sociais não são representadas, ou são

fragilmente representadas, incluindo a causa do direito à educação; sem políticas públicas que valorizem a educação como um bem público, as pessoas não terão acesso a muitas ferramentas relevantes para a ação política democrática; e assim por diante. Por isso, precisamos dizer não à lógica presente nesse discurso. Ao invés disso, podemos defender a ideia de um ciclo virtuoso: uma democracia fortalecida beneficia as causas sociais, incluindo a causa da educação pública, a qual, por sua vez, pode beneficiar a formação para o exercício da democracia. Ainda que a escola não seja a única forma de educação relevante, ela tem muito a contribuir nessa direção.

Por isso, não faz sentido resistir à abertura democrática da educação pública, com medo de barateamento da própria educação. Podemos, ao contrário, incentivar essa abertura, compreendendo que a experiência democrática poderá enriquecer – e não esvaziar – a escola. Na medida em que a experiência democrática é realmente fortalecida, é de se esperar que as demandas públicas tenham mais voz, e que a distribuição do poder decisório venha atender a essas demandas. É razoável, então, a expectativa de que a demanda educacional inclua múltiplas finalidades para as escolas – finalidades que possam atender às múltiplas demandas da sociedade. É razoável a expectativa de demandas por escolas que possibilitem aos estudantes, por exemplo, desenvolver o domínio das ferramentas da linguagem, de conhecimentos básicos das ciências naturais e sociais, de acesso à arte e contato com diversas formas de produção artístico-cultural, da capacidade de ler e ressignificar o mundo, da formação básica para o mercado de trabalho, a ser complementada em outros níveis e modalidades de educação, da formação básica para a cidadania e para a participação política, etc. Todas essas metas são muito humanas, em um sentido forte, e parece muito razoável a previsão de que essas questões venham à tona nos debates públicos em uma experiência de democracia mais fortalecida, como já vêm à tona, mesmo em nossa democracia fraca dos dias de hoje.

Ou seja, a previsão do esvaziamento dos currículos não parece ser algo muito realista, porque não traduz as múltiplas demandas sociais. Mas o valor da aprendizagem das diversas formas de linguagem, e das diversas ciências e expressões da cultura, este sim traduz essas demandas. Nesse sentido, as formas estabelecidas do conhecimento oficial não podem ser simplesmente descartadas, mas podem aprender a coexistir com outras formas, e a ser desenvolvidas em perspectivas plurais e críticas. Na cultura comum, o conhecimento oficial estabelecido pode estar ao lado, mas nunca acima ou

abaixo de outras formas. Algumas concessões podem vir a ser necessárias nesse processo, mas nada que acarrete o esvaziamento dos currículos.

Agora, vamos desenvolver o segundo argumento. Na cultura comum, o nível local não basta: ele é ponto de partida e pode contribuir para o diálogo e a construção democrática da realidade em nível global, para o estabelecimento de eixos comuns e consensos que possam coexistir com os conflitos, em uma totalidade complexa.

Falamos em grupos sociais “específicos”, que lutam contra relações “específicas” de desigualdade e opressão – relações de classe, gênero, etnia, sexualidade, etc. Mas para além das especificidades, é razoável supor que existe, por um lado, uma diversidade interna em cada grupo, e por outro, aspectos que unem todos eles. Que questões unem esses grupos? São as questões mais gerais relacionadas à ordem social estabelecida, como, por exemplo: a luta pelo fortalecimento da democracia, em todos os níveis; a necessidade de reformas políticas e econômicas para a construção de um mundo sustentável; o combate não a uma forma particular de desigualdade e opressão, mas a uma ordem social que reproduz relações de desigualdade e opressão; a própria avaliação geral do nosso modo de vida, etc. Essas lutas mais gerais dão um sentido global às lutas travadas no contexto local, ou por grupos específicos.

Esse movimento, do local para o global, não pode faltar no contexto da educação e no processo de seleção do conhecimento oficial. Em uma democracia forte, as questões globais dificilmente ficariam de fora, porque elas traduzem os eixos comuns, os consensos que podem emergir a partir da diversidade e dos conflitos existentes. Que conhecimentos são necessários ou pertinentes para lidarmos com essas questões? Responder a essa pergunta é uma das grandes tarefas de um processo democrático de seleção cultural.

Para essa tarefa, é pertinente a discussão de Apple sobre os obstáculos e possíveis caminhos da educação crítica, democrática e emancipadora, já desenvolvida na subseção anterior. Além disso, é pertinente ressaltar que, na perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, o conhecimento acadêmico permanece altamente relevante para os processos de construção dos currículos. Ele não pode excluir outras formas de conhecimento, mas não pode ficar de fora.

O saber acadêmico e o conhecimento oficial já estabelecido nos currículos não precisam ser considerados incompatíveis com outros saberes e outras formas de abordagem do ensino. A coexistência na diversidade dos saberes pode ser vista como possível.

De modo geral, a partir dessa perspectiva podemos reconhecer que a escola não precisa estar subordinada a uma única forma de conhecimento, nem às demandas do mercado ou à ideia de validar o currículo estabelecido de forma padronizada. O saber acadêmico não anula outros saberes, mas preserva suas contribuições fundamentais: o acesso às bases das linguagens, da língua materna e outros idiomas, da matemática e da informática, das ciências naturais e sociais, dos meios de acesso e seleção da informação, da literatura, das artes, da filosofia, etc. – compõem uma dimensão indispensável da formação humana no mundo contemporâneo.

Essa dimensão, no entanto, pode ser combinada com outras dimensões da aprendizagem, com diversos saberes e elementos da cultura, com uma visão de cultura ampla e democrática, de modo a promover maior grau de participação e inclusão, e visando superar desigualdades e hierarquias sociais e educacionais. Defender a preservação do saber acadêmico nos currículos significa defender não apenas o acesso a esse tipo de saber, como também a capacidade de selecioná-lo, analisá-lo criticamente e transformá-lo.

Na perspectiva da educação alinhada à ideia de cultura comum, é importante ressaltar que a negação do saber acadêmico implica esvaziamento do currículo e pode gerar mais exclusão, intensificando as desigualdades existentes. Por outro lado, é igualmente importante ressaltar que a abertura democrática não é vista como possível causa desse esvaziamento: pelo contrário, ela é vista como fonte de enriquecimento para a cultura escolar, que irá necessariamente incluir o saber acadêmico como parte fundamental do processo de formação humana. Se isso não acontecer, é porque o compromisso democrático foi rompido ou distorcido.

### **3.5 Segunda síntese**

---

*Proposição 1: Currículo é um processo multidimensional.*

O currículo escolar é um processo. Isso significa que não se trata apenas de um documento formal das escolas e dos sistemas de ensino. Currículo é um desenrolar situado no tempo e no espaço, que vai desde sua concepção no plano ideal e documental até sua realização atravessando diversas etapas, envolvendo o plano das relações sociais. Essas etapas incluem os modos de implementação e gestão do projeto

curricular, as políticas editoriais e de comercialização dos materiais didáticos, os processos de ressignificação realizados por educadores e educandos, os processos de filtro realizados pelo sistema formal de avaliação, entre outras. O currículo também se define por aquilo que não é ensinado nas escolas e por aquilo que é ensinado de forma implícita. O currículo é sempre uma seleção cultural. Essa seleção pode reforçar ou eventualmente contestar uma tradição seletiva. O currículo escolar é um processo que se define por e, ao mesmo tempo, dá forma às experiências efetivamente vividas nas escolas.

*Proposição 2: A perspectiva teórica da cultura comum combina com uma abordagem crítica do currículo.*

A abordagem para o currículo que mais combina com a perspectiva teórica de Williams segue uma linha crítica, democrática e emancipadora. Para isso, assume-se uma leitura não mecanicista do materialismo histórico, e a necessidade de questionar os limites da hegemonia capitalista. Assume-se um compromisso com a transformação social, no sentido de defender a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, e efetivamente democrática, o que significa buscar potencializar as participações diretas e a possibilidade da autogestão, tendo em vista a dignidade de todos. Assume-se um compromisso com os processos de tomada de consciência e empoderamento, por meio do conhecimento e da distribuição igualitária dos poderes decisórios.

*Proposição 3: A possibilidade de um currículo para a cultura comum é limitada pela hegemonia capitalista.*

A ideia de uma cultura comum significa questionar muitos dos valores dominantes e das condições existentes na hegemonia capitalista. Logo, qualquer projeto educacional alinhado a essa ideia é limitado por esses valores e por essas condições, encontrando nestes verdadeiros obstáculos para sua efetiva realização. A soberania do mercado sobre as relações humanas, a lógica do consumo, a competição, o individualismo, a passividade e a desigualdade social estrutural são alguns desses obstáculos. O efeito desses processos sobre a realidade escolar implica a incorporação desses elementos em formas especificamente escolares. A mercantilização da educação, os modos de gestão que tratam a escola como uma empresa capitalista, a padronização

do ensino, a rotulação e abstração dos indivíduos, a subordinação do ensino às demandas do mercado, e o caráter acrítico de muitos currículos são exemplos dessas formas. Esse processo de incorporação da ideologia dominante na realidade escolar pode acontecer por meio dos currículos oculto e aberto. Isso não significa afirmar que tudo em nossos currículos é negativo ou ideológico. Significa reconhecer que, em muitos aspectos, os modelos dominantes de currículo e escola são ideologicamente comprometidos, e é impossível transformá-los sem reconhecer sua dimensão política.

*Proposição 4: A possibilidade de um currículo para a cultura comum demanda trilharmos novos caminhos.*

Um projeto educacional alinhado à ideia de cultura comum é um projeto crítico, democrático e emancipador. Para defendê-lo, é necessário reconhecer muitos aspectos da ideologia capitalista dominante como um problema e, portanto, é necessário oferecer resistência (oposição) a essa ideologia. A escola passa a ser vista como um espaço em que a resistência não só é necessária como possível. Alguns possíveis caminhos para a mudança no contexto escolar são: a tomada de consciência a respeito da reprodução ideológica nas escolas; o desenvolvimento de currículos críticos; e o desenvolvimento de modos de gestão mais democráticos.

*Proposição 5: Na perspectiva da cultura comum, o conhecimento oficial deve ser definido de forma democrática, e isso implica a não exclusão do conhecimento acadêmico dos currículos.*

Em uma sociedade democrática, o conhecimento oficial é o resultado de conflitos e consensos estabelecidos por meio da participação igualitária de todos os grupos sociais. O conflito e a diversidade são vistos como fonte de enriquecimento desse processo. Já as hierarquias e desigualdades são vistas como barreiras a serem superadas. Na perspectiva da cultura comum, é necessário desenvolver condições igualitárias para que os diferentes grupos participem do debate curricular. Logo, é necessário lutar pela igualdade na sociedade de forma ampla. As culturas dos grupos historicamente oprimidos e as questões vinculadas às realidades locais precisam de mais voz e poder de decisão nesse debate. As questões globais – como aquelas relacionadas à análise crítica da nossa ordem social, e à construção de um mundo cada vez mais

democrático e sustentável – podem ser entendidas como eixos comuns dos diversos grupos e realidades locais. Os saberes acadêmicos são componentes fundamentais desse processo.

## 4. CULTURA COMUM, EDUCAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO

Nesta seção, a intenção foi aprofundar as conexões entre a perspectiva da cultura comum de Raymond Williams, e os estudos de currículo, apresentados no segundo. Desse diálogo surgem questões relacionadas à função social da escola e ao projeto de educação escolar, de forma ampla. São discutidos três compromissos básicos para a educação escolar na perspectiva da cultura comum: transformação social, formação democrática e libertação dos processos avaliativos. Esses compromissos pretendem indicar possíveis caminhos para a educação escolar, tendo em vista a coerência com a perspectiva teórica aqui adotada. Nesse sentido, questões relacionadas aos objetivos e valores da escola, aos modos de construção dos currículos, aos tempos e espaços escolares, às formas e conteúdos do ensino, aos modos de gestão da escola e aos processos avaliativos, são abordadas com a intenção de delinear possibilidades para os aspectos gerais dessa perspectiva. Assim, a proposta desta seção é discutir possíveis compromissos para a educação escolar, na perspectiva da cultura comum, de forma que toca a questão curricular em alguns aspectos. Do ponto de vista dos conteúdos, se aproxima mais da dimensão dos conteúdos atitudinais (valores, atitudes e normas pactuadas). Não pretende ser, portanto, uma proposta curricular, mas indicações de possíveis bases conceituais para um projeto educacional que pode vir a sustentar uma diversidade de propostas curriculares. Trata-se, porém, de apenas uma contribuição, que deve ser confrontada, pelos leitores, com uma variedade muito mais ampla de leituras e experiências em educação escolar.

### 4.1 O sentido dos compromissos propostos

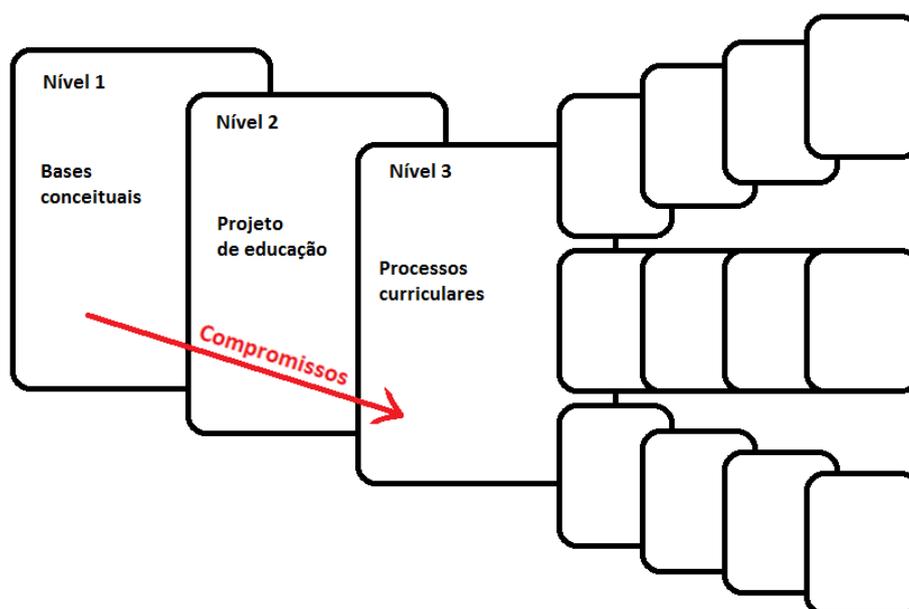
---

Com que sentido adotamos o termo compromissos? Primeiramente, é importante destacar que, neste texto, compromisso não corresponde apenas a um conjunto de ideias e princípios. Os compromissos propostos nas seções seguintes são baseados em ideias e princípios, mas representam também um conjunto de esforços concretos que, no contexto da realidade escolar, podem vir a sustentar o desenvolvimento de processos formativos alinhados à ideia de cultura comum.

Podemos construir aqui uma sequencia que organiza nossa discussão em diferentes níveis. O primeiro seria o nível das bases conceituais. Nesse nível, estudamos um conjunto de conceitos e relações conceituais, a partir da teoria da cultura de Raymond Williams: discutimos o significado de cultura, comunicação, comunidade, democracia e cultura comum, na perspectiva desse autor. O segundo seria o nível do projeto educacional: os conceitos estudados se relacionam a um conjunto de valores e atitudes pertinentes a uma visão de sociedade e de formação humana, que culminam na proposição de um projeto de educação crítico, democrático e emancipador. O terceiro seria o nível dos processos curriculares: esse projeto educacional, orientado pelas bases conceituais da ideia de cultura comum, pode vir a sustentar o desenvolvimento de uma diversidade de projetos curriculares, os quais se ocupariam, inclusive, de realizar a tradução dessas bases conceituais em conteúdos formativos.

Nesta tese, desenvolvemos análises e proposições que estão ligadas muito mais aos dois primeiros níveis (bases conceituais e projeto educacional) do que ao terceiro (processos curriculares). Isso porque, os compromissos propostos a seguir podem ser considerados os principais resultados desta pesquisa, e realizam com maior ênfase possíveis conexões entre as bases conceituais da cultura comum e uma ideia geral de um projeto educacional. Apesar disso, ao mesmo tempo, realizam aproximações com o campo do currículo. A figura a seguir representa esses três níveis:

**Figura 5:** Níveis da discussão teórica: das bases conceituais aos processos curriculares.



**Fonte:** próprio autor (2019)

Assim, os compromissos propostos: (a) têm como ponto de partida as bases conceituais da cultura comum; (b) são desenvolvidos no sentido de delinear possíveis características gerais para um projeto educacional alinhado a essas bases; e (c) tocam em questões curriculares, podendo vir a ser marco de referência para uma diversidade de processos curriculares. Vale recuperar o conceito de currículo como processo e práxis de Gimeno Sacristán (2013, p. 26), abordado na subseção 3.1 deste trabalho: o currículo pode ser compreendido como a expressão e o desenvolvimento de um projeto educacional, tendo como ponto de partida o texto curricular e se desenrolando em diversas etapas no contexto da ação pedagógica, por meio das múltiplas relações vivenciadas na escola e no sistema de ensino. O que estamos propondo nesta tese é o reconhecimento da ideia de cultura comum de Raymond Williams como possível fonte das bases conceituais que sustentam um projeto educacional, e um conjunto de compromissos que podem vir a ser um eixo de ligação entre esses níveis.

Com base na tipologia dos conteúdos de Zabala (1998), optamos por estabelecer algumas relações entre os compromissos propostos a seguir e os conteúdos atitudinais. Isso não anula a possibilidade de estabelecer relações também com os conteúdos conceituais e procedimentais, uma vez que esses três tipos podem ser lidos de forma integrada. Porém, nos limites desta pesquisa, enfatizamos a dimensão dos conteúdos atitudinais. Para Zabala, os conteúdos atitudinais correspondem a uma variedade de conteúdos formativos que podem ser agrupados em três categorias: valores, atitudes e normas:

- Entendemos por *valores* os princípios ou as ideias éticas que permitem as pessoas emitir juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, etc.
- As *atitudes* são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Assim, são exemplos de atitudes: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc.
- As *normas* são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social. As normas constituem a forma pactuada de realizar

certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que pode se fazer e o que não pode se fazer neste grupo. [...] (ZABALA, 1998, p. 46-47).

Podemos dizer que, na perspectiva da cultura comum, é pertinente ao projeto educacional um conjunto de *conteúdos atitudinais democráticos*, ou seja, um conjunto de valores, atitudes e normas pactuadas que podem vir a orientar futuros processos curriculares que sejam críticos, democráticos e emancipadores na perspectiva desta pesquisa. Esses conteúdos atitudinais envolvem, entre outros elementos: a análise crítica da tradição seletiva da cultura; o reconhecimento da diversidade e do conflito como fatores enriquecedores dos processos formativos; a democratização dos processos de comunicação; o reconhecimento das comunidades como fontes coletivas dos processos de construção dos currículos; a distribuição dos poderes decisórios como garantia da máxima autogestão das comunidades; a manutenção do saber acadêmico como referência e conteúdo indispensável da educação formal; a gestão democrática dos tempos e espaços escolares; e, por fim, a superação das funções de classificação e exclusão dos processos avaliativos.

Esses conteúdos atitudinais são potencialmente formativos não apenas para os estudantes, mas para todos os membros das comunidades escolares. No desenvolvimento deste texto, eles foram detalhados e agrupados por meio de três compromissos gerais para a educação escolar: transformação social, formação democrática e libertação dos processos avaliativos. Podemos dizer que tais compromissos sugerem possíveis esforços concretos para o contexto da escola, no sentido de sustentar a efetivação do projeto educacional aqui proposto.

## **4.2 O compromisso com a transformação social**

---

Com base na teoria cultural de Williams – teoria esta que afirma uma visão específica de democracia – é possível afirmar que a ideia de cultura comum implica alguns compromissos para a escola. Em outras palavras, uma vez assumida a cultura comum como referência válida para o debate educacional, ela implica alguns compromissos relacionados às finalidades, aos valores e propósitos da educação, no sentido de contribuir para a construção desse modo de vida.

Um dos aspectos mais importantes do pensamento de Williams é o reconhecimento de que os significados comuns só podem emergir da experiência comum. Por “comum” aqui se deve entender “em comum, compartilhado, comunicado”, e não apenas o sentido de “corriqueiro, cotidiano, ordinário”. Ou seja, afirmar a ideia geral de uma cultura comum não significa apenas reconhecer que a cultura está em todos os lugares, em todas as pessoas – significa, antes, afirmar que todo um modo de vida de uma sociedade deve ser o resultado de um processo de construção efetivamente democrático. E para que essa construção seja efetivamente democrática, nessa linha de pensamento, é necessário preservar a possibilidade da máxima autogestão. Essa máxima autogestão significa que as comunidades reais de seres humanos, nos mais variados contextos, determinem os fins e os meios das instituições com as quais se relacionam, sejam elas de natureza política, educacional, trabalhista, entre outras.

Por essa razão, não faz sentido pensar que qualquer trabalho teórico, ou mesmo qualquer indivíduo ou grupo específico da sociedade, possa determinar uma lista de objetivos e conteúdos para a escola, a fim de que se realize a construção de uma cultura comum. Isso seria um duplo equívoco. Primeiro, porque a escola não pode ser considerada a única responsável pela realização de um projeto de sociedade. A educação escolar, embora possa contribuir para reproduzir e/ou transformar as relações sociais, sempre se combina com fatores externos à escola, como a configuração econômica, histórica e política da sociedade. Segundo, porque o projeto de democracia vinculado à ideia de cultura comum só pode se realizar por meio de efetivas participações populares, incluindo a distribuição do poder decisório como primeira condição.

Portanto, do ponto de vista acadêmico, neste trabalho teórico o máximo que se pode fazer é estudar as obras de Raymond Williams e, com base nesse estudo, propor algumas ideias para o debate educacional. Deve-se fazer a ressalva de encarar essas ideias sempre como *apenas uma contribuição*, que pode ser confrontada com uma diversidade ampla de contribuições, das mais variadas origens, sejam elas de dentro ou de fora da academia. Com essa consciência, são propostos aqui três possíveis compromissos para a escola, tendo como referência a perspectiva da cultura comum.

O primeiro deles é o *compromisso com a transformação social*. Esse compromisso implica reconhecer que uma parte significativa da cultura hegemônica nas sociedades capitalistas é insatisfatória, passível de mudança, e um obstáculo à realização de uma versão mais plena de democracia. Uma vez reconhecidos esses

aspectos, os projetos educacionais poderiam visar contribuir para problematizar a necessidade e as possibilidades de uma profunda mudança em nosso modo de vida.

Algumas características das sociedades capitalistas contemporâneas podem ser destacadas como eixos importantes para o debate, entre elas: a desigualdade social estrutural (aquela que provém da estrutura própria da ordem política e econômica estabelecida, e não apenas das diferenças individuais de esforço e mérito); a supervalorização do consumo e das relações de mercado (que, por vezes, se impõem como referência principal das ações políticas, em detrimento da condição e do bem-estar humano); o caráter ainda predatório da indústria moderna (que continua a utilizar os recursos naturais de forma não sustentável); a exclusão de vastos e ricos setores da cultura e da história humana do processo de educação formal, em prol da legitimação de versões restritas dessa cultura e dessa história; as falhas e os limites dos modelos de democracia representativa em vigor, não diminuindo o valor histórico desses modelos; entre outras. Acima de tudo, enquanto houver pobreza e miséria no mundo, e enquanto houver relações políticas e econômicas que permitam a reprodução da pobreza e da miséria, nosso modo de vida é, necessariamente, insatisfatório. Argumentos como esses, aqui apresentados de forma sintética, são pressupostos básicos dos trabalhos de Williams (2011a, 2015) e Apple (1989, 2006).

Podemos acrescentar a esses argumentos duas discussões que parecem complementar muito bem o tipo de leitura que esses autores fazem da realidade contemporânea. Uma delas é uma leitura crítica do que Palacios *et al.* (2001, p.120) denominam “concepção clássica da relação entre ciência, tecnologia e sociedade” ou ainda “modelo linear de desenvolvimento”. Segundo essa concepção, que tem suas raízes no positivismo lógico, a ciência é vista como uma atividade cultural autônoma e neutra, e que está compromissada, por meio da sua lógica interna (o método), com a obtenção de conhecimento verdadeiro. A tecnologia, por sua vez, é vista do mesmo modo como atividade autônoma e neutra, e se realiza também por uma lógica interna (a eficácia técnica). Tendo como base essas duas premissas, o modelo linear assume que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia promove maior desenvolvimento econômico para a sociedade (geração de riqueza), o qual, por sua vez, promove maior bem-estar social.

Esse modelo, no entanto, é falho, pelo menos por duas razões. A primeira se encontra em argumentos como os de Thomas Kuhn (2007), pelos quais a ciência só pode ser compreendida, enquanto atividade humana, se consideradas suas condições

históricas, sendo marcada por fases de consenso (ciência normal) e fases de conflito (revoluções científicas). Isso significa que ela se traduz em um conjunto de modelos explicativos incompletos e diversos, os quais se combinam para compor a totalidade complexa que é o conhecimento humano, nunca correspondendo a uma verdade única e inquestionável, mas sim a uma construção humana associada sempre a uma forma de ver o mundo. Essa primeira razão está ligada ao que Gerard Fourez (1995) denominou ‘atitude histórica perante o conhecimento’, a qual reconhece o caráter humano e essencialmente ético e valorativo de todas as formas de conhecimento, inclusive o conhecimento científico e tecnológico. Portanto, por conta de análises desse tipo, as ideias de neutralidade e universalidade da ciência e da tecnologia, como propostas no modelo linear de desenvolvimento, são desconstruídas. Essa leitura não diminui o valor do desenvolvimento científico e tecnológico, mas nos oferece um olhar crítico e historicamente situado, para compreendê-lo de outra forma.

A segunda razão da falha do modelo linear é o fato de que o bem-estar social não é algo garantido como efeito direto do avanço científico e tecnológico, e do crescimento econômico proporcionado por esse avanço. Em outras palavras, o aumento do conhecimento produzido pela ciência e pela tecnologia, ainda que gere riqueza, não promove necessariamente melhor qualidade de vida para todas as pessoas. Essa relação não é direta. Nas sociedades capitalistas, a riqueza gerada, em suas diversas formas, não é igualmente distribuída entre todos os membros da sociedade. Para sustentar essa afirmação, basta reconhecer o processo de mercantilização de muitos dos bens produzidos em sociedade. Tanto a riqueza material (produtos, tecnologias, alimentos, medicamentos, etc.) quanto a imaterial (conhecimento, saúde, segurança, praticidade, etc.) se tornam mercadorias e ficam logo submetidas às regras do mercado e da competição individual. Isso significa que os indivíduos dotados de maior poder de compra adquirem maior acesso à riqueza produzida socialmente, enquanto aqueles desprovidos do mesmo poder têm um acesso mais restrito a essa riqueza, ou permanecem excluídos dela.

Poderíamos ainda acrescentar o argumento de que os postos de trabalho, gerados pelo crescimento econômico nas sociedades capitalistas, também não são igualmente distribuídos. Enquanto alguns indivíduos possuem as formas específicas de capital cultural e capital simbólico, necessárias para acessar esses postos de trabalho (e ascender na escala socioeconômica), outros são desprovidos dessas formas específicas de capital, e por isso tendem a ser excluídos desse processo de crescimento. Esse

processo de exclusão ocorre, inclusive, por meio de desigualdades que se reproduzem no interior do sistema de ensino, como demonstram Bourdieu e Passeron (2014).

Por essas razões, o modelo linear de desenvolvimento é falho. E por ser falho esse modelo – um modelo que desempenha um papel importante na manutenção da ordem política e econômica capitalista – podemos argumentar que uma profunda mudança em nosso modo de vida é necessária. Apesar de parecer servir ao bem-estar social, o modelo linear serve, antes, ao crescimento econômico e à acumulação de riqueza. O bem-estar social fica em segundo plano, torna-se uma consequência desejável da geração de riqueza, supostamente regulada pela lógica do mercado. Mas ele não é uma prioridade. O que precisa mudar, na ótica de Williams e Apple, é justamente isso: precisamos fazer do bem-estar social a prioridade, e não a consequência; ele deve ser o primeiro plano de nossas ações, e não o segundo.

Outra discussão que parece bastante adequada nesse contexto é a análise feita por Pedro Goergen (2014) sobre a questão da sustentabilidade. Para esse autor, os problemas ambientais são problemas sistêmicos, ou seja, são inerentes ao próprio modelo de desenvolvimento assumido pela humanidade no mundo contemporâneo. Para corrigir esses problemas, a conscientização ética individual não será suficiente. É necessária uma mudança mais profunda em nosso projeto de civilização, ou seja, em nossas maneiras de viver em sociedade e em relação com a natureza. Em outras palavras, a construção de um mundo sustentável requer uma mudança profunda em nosso modo de vida.

Para Goergen, o sistema econômico liberal-capitalista e a racionalidade moderna se combinam para produzir e reproduzir um projeto de civilização baseado em uma constante e agressiva exploração da natureza. Esse processo civilizatório, apesar de nos ter proporcionado muitos benefícios, é orientado para as finalidades da produção, do consumo e do crescimento econômico, e o faz indefinidamente, como se fosse possível crescer para sempre em um planeta cujos recursos são limitados. Mas essa lógica é insustentável. Os recursos energéticos e materiais do nosso planeta são finitos, portanto, nos impõem a necessidade de um modo de vida que coloque um limite para essa produção, para esse consumo, para esse crescimento. A ideia de se pensar em uma forma de economia baseada na estabilidade – e, eventualmente, em alguns decrescimentos – se faz necessária. Mas essa ideia vai contra a ordem capitalista estabelecida, portanto ela implica uma transformação profunda não apenas da nossa consciência, mas da maneira como vivemos, da forma como organizamos nossas

estruturas políticas, econômicas e sociais. A única forma crítica de educação ambiental, nessa perspectiva, é aquela comprometida com mudanças nesse nível.

Análises como essas, aqui apresentadas, podem ser encaradas como pontos de partida para legitimar a necessidade de uma profunda transformação social. Nessa perspectiva, a escola poderia não apenas colocar essas questões em foco, mas promover o debate sobre os mecanismos de poder que se relacionam a cada uma delas, e sobre as formas de controle que tendem a preservar o *status quo* da sociedade, apesar de suas contradições. Além dessa problematização, a escola poderia promover o debate sobre as possíveis e variadas estratégias de mudança para a superação desses problemas. Em síntese, pode-se dizer que o compromisso com a transformação social, nessa linha crítica, significa colocar as seguintes questões como eixos importantes da formação humana: Como vivemos em sociedade? Nosso modo de vida é satisfatório? De que outras formas poderíamos viver?

Vale lembrar que a perspectiva crítica de Williams não significa negar absolutamente tudo o que provém do capitalismo e da industrialização. Ele também nos ensina que esse modo de vida trouxe benefícios reais para os seres humanos, incluindo muitos trabalhadores. Em um sentido mais imediato, podemos citar os avanços da ciência e da tecnologia que trazem a possibilidade real de maior qualidade de vida e melhores condições de trabalho para as pessoas, bem como a ampliação do acesso à informação e às formas de comunicação, e o potencial que elas representam. Em um sentido mais histórico, podemos lembrar o argumento de Williams (2003) de que a Revolução Industrial foi e tem sido um processo historicamente articulado a outros dois – a Revolução Democrática e a Revolução Cultural. Nesse sentido, as lutas e conquistas trabalhistas, a democratização dos mecanismos de poder das sociedades (ainda que em formas limitadas), a tendência de universalização da escola básica e dos processos de alfabetização e acesso ao conhecimento, etc. – seriam exemplos de fatos positivos que se originaram desse modo de vida.

Então Williams defende a mudança, mas não no sentido de recuar ao passado para alguma forma de sociedade agrícola pré-industrial. A mudança defendida por ele é no sentido de intensificar os mecanismos da democracia, em todos os níveis, para que a sociedade consiga enfrentar a complexidade própria da vida contemporânea. E enfrentar essa complexidade significa avaliar tudo de bom e tudo de ruim que provém da nossa ordem política e econômica, das nossas tradições seletivas, do nosso modo de vida. Esse processo de avaliação pode ser efetivamente compartilhado pelas comunidades

humanas, e acompanhado da possibilidade do exercício do poder decisório, também em comunidade, tendo em vista sempre a dignidade e a qualidade de vida de todas as pessoas. A questão ambiental se torna parte indissociável desse processo.

Nosso modelo dominante de sociedade, portanto, tem desempenhado um papel histórico relevante, e nos trouxe uma série de benefícios, mas apresenta, por outro lado, uma série de problemas graves, que parecem não ter solução no interior desse mesmo modelo. Para resolver problemas estruturais (como a desigualdade social e a crise ambiental), é preciso mudar profundamente nosso modo de vida, é preciso transformar nossas estruturas políticas, econômicas e sociais.

Inserido nesse modelo de sociedade há um modelo dominante de escola. Ou seja, há uma forma geral de escolarização que pode ser considerada típica das sociedades capitalistas contemporâneas. Essa forma geral estabelece alguns padrões que tendem a se repetir, de modo quase universal, entre as escolas dessas sociedades, apesar das diferenças que podem ser observadas localmente. Em outras palavras, as escolas não são todas iguais, mas há algo de comum, algo de padronizado, na forma como se organizam a grande maioria delas. Podemos denominar essa forma de *modelo hegemônico de escolarização capitalista*. Esse modelo representa um conjunto de padrões que tendem a ser reproduzidos, induzindo a validação de um projeto educacional alinhado às necessidades do capitalismo. Porém, as necessidades do capitalismo nem sempre são coerentes com as necessidades humanas, sociais, ambientais.

Como é esse modelo hegemônico? Que escola é essa, afinal? Quais são suas características mais gerais? Trata-se de uma concepção de escola que foi orientada historicamente, no início do processo de democratização do ensino formal, para atender às demandas da sociedade industrial em ascensão. Essa escola é caracterizada pelo ensino seriado e pela fragmentação do conhecimento em disciplinas. Os tempos e espaços escolares são controlados e isolados, em unidades muito bem definidas. A duração das aulas é pré-definida, e as diferentes aulas se alternam de forma programada, reproduzindo um padrão semanal, mensal, anual. As salas de aula são isoladas umas das outras, e cada sala é disposta de tal forma que existe o espaço dos professores e o espaço dos alunos. O espaço dos professores geralmente é constituído por uma mesa de trabalho, por uma área de circulação bem definida, e por uma lousa ou quadro destinado à exposição da matéria. O espaço dos alunos geralmente é constituído de um conjunto de carteiras individuais enfileiradas, com pouco espaço de circulação. Essa escola

também é caracterizada por um conjunto de regras que podem ser de natureza mais implícita ou explícita, dependendo do contexto. As regras são destinadas, em grande parte, a exercer controle sobre o comportamento dos alunos, e sobre o trabalho dos professores, criando condições para que os rituais esperados se realizem. Espera-se que os professores ensinem e que os alunos aprendam. Os papéis estão muito bem definidos e não podem se misturar. Trata-se de uma escola que convida os estudantes a uma postura de subordinação e passividade. Trata-se de uma escola que tende a reproduzir muitas das premissas e padrões das corporações e empresas capitalistas. Trata-se de uma escola que pensa o processo de aprendizagem como uma linha de produção, e a formação humana como algo que pode ser padronizado, tendo em vista os princípios da eficiência técnica e da produtividade. Trata-se de uma escola cujo currículo é pré-definido, pela autoria de um conjunto de especialistas e/ou das políticas curriculares reguladas pelo Estado.

E como é o currículo dessa escola? Em parte, já começamos a responder a essa pergunta, porque as finalidades, os tempos e espaços escolares, as regras e rotinas da escola, tudo isso faz parte do currículo. Mas além dessas características, o modelo hegemônico apresenta um currículo que separa o trabalho manual do trabalho intelectual, e tende a atribuir maior valor ao segundo. Trata-se de um currículo orientado para a difusão de uma versão restrita do conhecimento científico e da cultura humana, que preza pela formalidade, e que busca construir uma imagem de coerência e consenso associada ao conjunto dos saberes ensinados na escola. É um currículo fortemente influenciado pela visão de mundo do ocidente moderno, limitado na forma e no conteúdo por essa visão de mundo. É um currículo voltado para a inserção do educando no mercado de trabalho, e que por isso se justifica em nome do acúmulo de saberes e competências para o futuro, pouco dialogando com a realidade do aqui e do agora. É um currículo que assume um compromisso maior com o desenvolvimento científico e tecnológico do que com a formação humana crítica e transformadora. Acima de tudo, é um currículo cujo processo de construção raramente conta com a efetiva participação das comunidades a que se destina.

Esse modelo hegemônico reúne um conjunto de características que tendem a se repetir na maioria das escolas nas sociedades capitalistas. Como Apple (2006, 1989) descreveu, trata-se de um modelo que tende a possibilitar a reprodução da ideologia dominante, por meio dos currículos aberto e oculto: isto é, por meio das matérias explicitamente ensinadas nas escolas, mas também por meio das regras, dos padrões de

comportamento valorizados, dos valores implícitos no ensino, dos modos de gestão escolar, etc. E como o próprio Apple destacou, trata-se de uma *tendência* e não de uma determinação rígida. Ou seja, a realidade escolar não pode ser encarada como um simples reflexo da economia capitalista. Precisamos lembrar que as escolas não são todas iguais, que existe uma cultura viva em ação no interior de cada escola, cultura esta construída com a participação de muitas pessoas dedicadas e criativas. Precisamos lembrar que, embora a reprodução da ordem social existente tenha força para invadir o contexto escolar, as escolas também podem se configurar como espaços de luta e resistência a esse processo. A existência de escolas e projetos educacionais inovadores, comprometidos com uma formação mais focada nas relações de comunidade e na participação democrática, é uma evidência dessa resistência.

No entanto, é importante reconhecer que existe sim um modelo hegemônico de escola, alinhado às necessidades e características do capitalismo, até por conta de sua origem histórica. É importante reconhecer que esse modelo, tal qual o projeto de sociedade a ele vinculado, nem sempre busca atender às necessidades humanas e a demandas relacionadas a uma vida digna e igualitária. É importante reconhecer isso, porque só assim podemos identificar com clareza o sentido mais profundo das nossas lutas e resistências. Lutar contra quê? Resistir a quê? Na perspectiva deste trabalho, defende-se a luta contra um projeto de sociedade que é inerentemente desigual e opressor, e conseqüentemente, contra um modelo hegemônico de escolarização que tende a se alinhar a esse projeto.

É claro que o modelo hegemônico de escola também cumpriu – e tem cumprido – um importante papel histórico. Boa parte do desenvolvimento científico e tecnológico e do processo de democratização do conhecimento, nas sociedades capitalistas contemporâneas, deve-se a esse formato de escola. Isso certamente beneficiou a nossa espécie em muitos aspectos. Mas depois de tomar contato com trabalhos como os de Williams e Apple, reconhecemos os limites desse modelo e a necessidade de mudança. Se desejamos uma sociedade mais igualitária, um modo de vida menos individualista e mais focado nas relações de comunidade, uma democracia mais plena e participativa, então precisamos nos perguntar se nossas escolas favorecem uma formação humana voltada para esses fins.

Com base na concepção de cultura comum de Williams, e com base na discussão de Apple sobre as relações entre ideologia e currículo, podemos entender que o modelo hegemônico das escolas capitalistas *dificulta* essa formação. Isso não significa

que ele não possa contribuir em algum aspecto. Como argumentado no parágrafo anterior, ele tem contribuído em aspectos importantes. Mas a formação democrática, na perspectiva deste trabalho, não é o foco da escola capitalista, e dificilmente resultará dela. Por quê? Porque as características dessa escola tendem a reproduzir aspectos da hegemonia capitalista, que são distintos do – e até opostos ao – projeto de sociedade vinculado à ideia de cultura comum. O conjunto dos argumentos expostos nas primeiras seções desta tese corrobora essa ideia.

Além disso, não é difícil perceber que as características do modelo hegemônico de escola pouco possibilitam a experiência democrática, na linha aqui defendida. Os tempos fragmentados e os espaços isolados das escolas pouco promovem a experiência do debate contínuo e amadurecido. As regras impostas e os currículos pré-determinados pouco favorecem a possibilidade das comunidades participarem efetivamente do processo de construção da experiência escolar e dos currículos. Os modos de gestão focados no controle vertical, e nos princípios da administração empresarial e da eficácia técnica, pouco favorecem a formação da autonomia de professores e alunos, pouco favorecem a possibilidade da autogestão.

Novamente, é válido fazer a ressalva: trata-se de uma *tendência*, em linhas gerais, não de uma relação de determinação absoluta. Afinal, se procurarmos, encontramos escolas mais democráticas, com um diálogo saudável e equilibrado, com ricas relações de comunidade desenvolvidas. Mas esse é o ponto: *precisamos* procurar, porque essas escolas ainda são nosso contraexemplo. Contraexemplo do quê? Do modelo dominante, que, portanto, é algo bem real, e não apenas uma abstração teórica.

Viviane Mosé (2015), em sua obra *A escola e os desafios contemporâneos*, faz uma reflexão sobre os limites do modelo dominante de escola nas sociedades capitalistas, incluindo o caso da sociedade brasileira. Ela nos coloca um problema de extrema importância relacionado à educação: a imaturidade política e social que herdamos do nosso processo de escolarização no século XX. Vale a pena reproduzir essa reflexão:

Com a certeza de que o saber pode ser mais poderoso do que a força dos exércitos e das armas, o século XX foi atravessado pelo medo do pensamento crítico e pela supervalorização do conhecimento técnico. Os Estados capitalistas evitavam uma educação reflexiva e crítica, por medo do comunismo; o comunismo oferecia uma educação doutrinária pelas mesmas razões, tinha medo de retornar ao capitalismo. Além do mais, como a ciência moderna e suas promessas

de futuro tinham pleno vigor, a educação do século XX esteve voltada para a tecnologia. A consequência disso é que chegamos ao século XXI com um imenso desenvolvimento tecnológico, mas, ao mesmo tempo, com uma cada vez mais alarmante imaturidade política e social. (MOSE, 2015, p. 22)

Aprender a viver e conviver são, para a autora, um dos maiores desafios da educação contemporânea. Isso porque, argumenta ela, viver as relações de consumo e fuga que nosso modo de vida nos oferece não é viver. Conviver sem a capacidade de entrar em acordo, dialogar, transformar, não é conviver. Para Mosé, o modelo dominante de escola tem nos alienado da possibilidade de vivenciar experiências verdadeiramente humanas. Ela defende que a escola deveria ser um espaço democrático, de exercício da cidadania, de respeito à vida e ao outro, um espaço de debate, criação e produção de saberes, de busca por sentido (MOSE, 2015, p. 47).

A autora destaca que o mesmo modelo de escola que se estabeleceu na Europa no século XIX, voltado para atender às necessidades da indústria, e marcado pelas características do que denominamos modelo hegemônico de escola, chegou ao Brasil no século XX. Então, de certa forma, nosso país importou uma concepção de escolarização que se originou no auge da Revolução Industrial. Ou seja, nossa escola nasceu no momento histórico marcado pela acentuada ascensão da indústria e das técnicas de trabalho modernas e, ao mesmo tempo, pela emergência de numerosos conflitos e lutas sociais em torno das relações de trabalho. Nossa escola é fruto de uma promessa de desenvolvimento econômico que sempre esteve associada ao conflito social.

Inspirada na linha de montagem, que fragmentou o trabalho humano tendo em vista o aumento da produtividade, essa escola, sem a formação humanista presente na escola das elites, se caracterizou pela fragmentação, pela segmentação como modo de ação, como método. Por ser uma escola feita para as massas, nasceu não para se dedicar aos grandes temas da humanidade, mas para oferecer uma formação instrumental, voltada para o mercado; portanto, trata-se de uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria. O mais irônico é que mesmo as escolas privadas que formam as elites terminaram adotando esse mesmo modelo. (MOSE, 2015, p. 48-49)

A partir dessa leitura de Mosé, percebemos como as análises feitas por Apple, sobre a escolarização norte-americana, têm um grau considerável de validade no contexto brasileiro. A origem do modelo hegemônico de escola nos dois casos é a mesma. O Brasil, por ter importado esse modelo, importou com ele todas as premissas

ideológicas que são reforçadas de forma mais explícita ou implícita nos currículos e formatos da experiência escolar.

Podemos fazer, enfim, um paralelo entre as ideias de três autores. Williams, a partir de sua teoria da cultura, nos oferece conceitos para entender que nosso modo de vida é pouco democrático, e que nossas formas culturais são o resultado de uma tradição seletiva que é, em grande parte, alinhada às necessidades do capitalismo. Ele nos convida a refletir sobre a possibilidade de construirmos uma sociedade mais igualitária e participativa, e formas culturais – incluindo a educação – focadas nas relações de comunidade, de comunicação democrática, e baseadas em uma revisão profunda da nossa concepção de cultura. Apple, por sua vez, nos possibilita complementar essa discussão, demonstrando que a ideologia capitalista dominante pode se reproduzir nas escolas por meio dos currículos aberto e oculto, o que nos faz entender que o modelo hegemônico de escola é ideologicamente comprometido. Ainda que esse processo não seja uma determinação absoluta, possibilitando formas importantes de resistência, seu efeito sobre a formação humana não pode ser desconsiderado. Por fim, Mosé nos ajuda a compreender que leituras como as de Williams e Apple têm validade no contexto brasileiro. Embora não trabalhe diretamente com esses autores, ela nos possibilita fazer essa conexão, por conta das análises que faz a respeito do processo histórico de formação das escolas brasileiras, pelas críticas que faz ao modelo dominante, e por tudo aquilo que ela reivindica para a educação: mais vida, cidadania e democracia nas escolas; mais humanidade, mais capacidade de se relacionar com a vida, com o meio, com o outro, mais capacidade de conviver; mais modelos de educação que possam superar a formação fragmentada que é típica do modelo hegemônico.

Isso tudo nos possibilita chegar a uma conclusão fundamental: o compromisso com a transformação social demanda um compromisso com a transformação da escola. De um lado, precisamos entender que, para melhorar a qualidade da vida em sociedade, não basta gerar mais riqueza e melhorias técnicas, embora esses aspectos sejam de fato importantes. É preciso mudar profundamente nosso modo de vida, nossas formas de conviver, nossas estruturas políticas, econômicas e sociais, visando à construção de experiências mais igualitárias, mais democráticas, mais participativas. De outro lado, precisamos entender que a mesma análise se aplica à escola. Para melhorar a qualidade da educação escolar, não basta obter mais recursos financeiros e mais tecnologia para as escolas, embora isso possa ajudar bastante. É preciso também mudar profundamente

nosso paradigma de educação, nossas formas escolares e curriculares. É preciso mudar as estruturas políticas, econômicas e sociais no interior da própria escola.

Na perspectiva teórica de Williams, que orientou a construção desta pesquisa, a mudança necessária é na direção da construção de uma cultura comum. O primeiro momento desta tese foi dedicado a descrever essa ideia. Mas nosso modelo hegemônico de escola tende a não favorecer sua realização. A formação democrática, na perspectiva da cultura comum, requer a transformação de tempos, espaços, formas e conteúdos escolares, bem como uma mudança radical no processo de construção dos currículos. A próxima subseção é dedicada a desenvolver essa discussão, e corresponde ao segundo compromisso proposto.

### **4.3 O compromisso com uma formação democrática**

---

No primeiro movimento deste trabalho foi exposta a visão de democracia que o orienta. Ela se combina com as concepções de cultura, comunicação e comunidade apresentadas, a partir da perspectiva teórica de Raymond Williams, para compor a ideia geral de cultura comum. Além disso, no segundo movimento foi feita uma aproximação da perspectiva da cultura comum com os estudos de currículo. Por meio desse estudo, concluímos que uma concepção de currículo crítica, democrática e emancipadora é coerente com a ideia de cultura comum. Por fim, na seção anterior, concluímos que o compromisso com a transformação social, na linha aqui defendida, demanda um compromisso com a transformação da escola.

Agora podemos avançar um pouco nessas reflexões. Podemos tentar identificar algumas características mais concretas, da escola e do currículo, que poderiam favorecer a construção de uma cultura comum. Que escola seria essa? Como poderiam ser os tempos e espaços escolares? Que relações poderiam ser feitas com as formas e os conteúdos da educação? Como poderiam ser construídos os currículos? Essas são algumas das questões que podem orientar nosso pensamento. As reflexões apresentadas a seguir foram desenvolvidas tendo como norte essas questões. Elas devem ser consideradas, no entanto, apenas uma contribuição para o debate, a ser confrontada com uma diversidade de contribuições possíveis.

Nesse sentido, são apresentadas aqui *possíveis características gerais para um projeto educacional alinhado à ideia de cultura comum*. Estamos pensando em termos da educação escolar, ou seja, de possíveis mudanças (com relação ao modelo dominante de escola) que podem vir a sustentar experiências educacionais mais democráticas, na linha de democracia defendida por Williams, no contexto da educação formal. Esse projeto educacional, portanto, é descrito em termos gerais o bastante para possibilitar uma diversidade de propostas específicas, que resultem de um processo baseado nas comunidades e na democracia participativa. Falamos em “projeto educacional” com a compreensão de se tratar de um conjunto de compromissos para a experiência escolar, que podem, por sua vez, sustentar continuidades práticas que sejam do interesse comum. Esse projeto, então, não é um modelo fechado, mas uma possibilidade aberta, baseada em construções lógicas que tiveram, como ponto de partida, os conceitos e as reflexões presentes na teoria da cultura de Williams, e nos demais referenciais teóricos adotados nesta pesquisa.

O primeiro aspecto a reconhecer, para esse projeto educacional, é a necessidade de tratar a cultura humana como uma totalidade complexa, marcada pela diversidade. É preciso reconhecer que, em nosso modelo hegemônico de escola, essa cultura tem sido consideravelmente reduzida e filtrada por uma tradição seletiva, tradição essa que valoriza muito alguns aspectos da cultura, e desvaloriza ou silencia outros. Essa seleção é inevitável, e justamente por isso é preciso refletir sobre quais aspectos têm sido valorizados ou silenciados, por que razões, e que mudanças são necessárias tendo em vista a efetivação de uma democracia mais fortalecida. Na perspectiva de cultura de Williams, analisar criticamente a educação e o currículo significa, necessariamente, fazer uma avaliação dos limites dessa tradição seletiva, e resgatar outras tradições (outros saberes, identidades, visões de mundo, etc.) que sejam consideradas relevantes para a formação das pessoas. E quem deve avaliar essa relevância? Todas as pessoas envolvidas com a educação escolar, em conjunto, e principalmente aquelas que serão beneficiadas por essa formação. Em outras palavras, é preciso construir uma visão integral da cultura, e essa construção só pode se realizar de forma democrática. Se não for democrática, não é uma visão integral, é parcial.

A cultura humana é muito mais ampla em quantidade e em variedade do que qualquer escola é capaz de contemplar em seu currículo. Talvez não seja incorreto afirmar que a cultura humana é mais ampla do que qualquer ser humano é capaz de

conhecer no percurso de uma vida. Então como seria possível promover, em nossas escolas, uma visão integral da cultura? Isso não parece algo impossível?

Trata-se, de fato, de uma meta impossível, se nosso entendimento de “visão integral” corresponder à ideia de uma “visão total” da cultura. A totalidade da cultura humana pode ser considerada muito extensa e variada para ser alcançada por qualquer processo educativo. No entanto, se entendermos “visão integral” como sinônimo de “uma visão da complexidade e da diversidade inerente à cultura”, esse conceito pode então ser mais facilmente trabalhado no contexto das práticas educativas, fazendo oposição a qualquer forma de visão parcial ou restrita de cultura.

Desenvolver uma visão integral da cultura significa reconhecer que a cultura é todo um modo de vida. As formas especializadas, como a ciência, a arte erudita e a filosofia, são apenas uma parte da cultura. A vida cotidiana, o mundo do trabalho, os saberes da experiência, as crenças em sua diversidade, entre outras dimensões, também fazem parte da cultura humana, compondo uma totalidade complexa, rica e variada. Uma visão integral da cultura também significa a possibilidade de conceber uma cultura que seja desenvolvida a partir do esforço comum, fruto de uma diversidade integrada, e não apenas o resultado de uma diversidade fragmentada, ou de uma difusão cultural. Uma visão integral da cultura significa reconhecer e avaliar criticamente o processo de tradição seletiva que perpassa a história das instituições, incluindo aqui a escola básica e a universidade. Significa, portanto, desvelar nesse processo as culturas historicamente excluídas e aquelas privilegiadas, assumindo uma postura crítica com relação às hierarquias dos padrões culturais.

A inserção nos currículos da cultura e da história dos trabalhadores, das mulheres, e dos grupos étnicorraciais historicamente oprimidos, bem como de outros grupos e identidades, valorizando os saberes e o ponto de vista de cada um desses grupos, é uma proposta coerente com a perspectiva teórica de Williams e Apple. Estabelecer diálogos construtivos entre a cultura considerada popular e a cultura considerada erudita também é um caminho nesse sentido. Além disso, valorizar o trabalho manual tanto quanto o trabalho intelectual é uma necessidade, se desejamos de fato ampliar nossa visão de cultura com base no materialismo histórico. Isso porque a separação entre trabalho manual e intelectual está no centro da divisão social do trabalho.

Então, quando falamos em diversidade cultural, na perspectiva de Williams, esse conceito pode ser pensado à luz de diferentes formas de classificar a cultura: com

relação às identidades e às questões políticas dos diferentes grupos sociais; com relação ao grau de formalidade sob o qual a cultura se encontra elaborada; com relação à natureza do trabalho ao qual a cultura se relaciona; etc. Vale destacar que essa diversidade não implica afirmar um suposto consenso ou harmonia social. Não se trata de apenas celebrar a diversidade, deixando de lado as razões sociais, políticas e econômicas que fazem do convívio social algo tão complexo e desafiador. Afinal, a ideia de cultura comum não corresponde a uma celebração ingênua da diversidade. Ela representa um vir a ser, uma possibilidade concreta de mudança, e por isso, implica o desafio de enfrentar a complexidade e os conflitos próprios da vida em sociedade, no mundo contemporâneo. Para ser mais preciso, o conceito de diversidade só tem sentido se acompanhado de uma análise dos conflitos (sociais, políticos, econômicos) inerentes a essa diversidade, bem como das raízes históricas desses conflitos.

Agora podemos avançar mais um passo em nossa reflexão. Tendo como base uma visão integral da cultura, esse projeto educacional teria melhores condições para estabelecer relações democráticas de comunicação e de comunidade. Essas relações tendem a ser menos democráticas se nossa visão de cultura for parcial, restrita ou elitista. Mas se reconhecemos e valorizamos a complexidade e a diversidade próprias da cultura, então temos uma chance maior de aprender a ouvir e levar em consideração o outro, e principalmente, de aprender a compartilhar processos de construção com o outro, superando inclusive os conflitos que fazem parte desses processos.

A comunicação democrática, na visão de Williams, significa negar qualquer forma autoritária, paternalista ou comercial, seja nas relações mais diretas de comunicação entre as pessoas, seja nas relações institucionais, ou mesmo no que se refere à concepção de todo o sistema de comunicação de uma sociedade. Para contribuir nessa direção, portanto, a escola pode atuar no desenvolvimento dos saberes e habilidades relacionadas à prática comunicativa, como já vem atuando. No entanto, talvez seja interessante propor que se pense o tema da comunicação, no contexto escolar, de forma mais orgânica, tendo em vista o desenvolvimento do *potencial comunicativo das comunidades*, em diferentes escalas.

Avaliar se um indivíduo se comunica bem ou não é algo importante, mas que precisa ser problematizado. Afinal, avaliações desse tipo precisam ser complementadas com o padrão de referência sob o qual é feita a avaliação. Alguém só se comunica bem em relação a um conjunto de critérios previamente estabelecidos. Mudando os critérios, pode-se mudar o sentido da avaliação. É razoável esperar que, na perspectiva de uma

cultura comum, o padrão ou a norma de comunicação seja objeto de debate público, e tenha como referência a diversidade, e não apenas qualquer visão restrita ou elitista desse padrão. No entanto, uma vez estabelecido o padrão, ou a variedade dos diferentes padrões desejáveis, é razoável propor que as escolas tenham condições de avaliar o desenvolvimento individual no que se refere ao domínio das ferramentas da linguagem e das formas de expressão.

Por outro lado, quando o assunto é caracterizar a natureza da comunicação, de acordo com as categorias de Williams (autoritária, paternalista, comercial, democrática), dificilmente uma boa avaliação pode ser feita com foco apenas nos indivíduos. É preciso focar, também, as relações comunicativas estabelecidas em grupos, instituições, comunidades. Pode fazer sentido perguntar se as relações comunicativas em uma escola, em um bairro, em uma comunidade, ou até em uma nação, são democráticas ou não.

Por essa razão, algumas atitudes no contexto escolar poderiam ser consideradas adequadas à perspectiva de cultura comum, como por exemplo: a criação de espaços e tempos adequados para o debate público nas escolas; a vigilância da qualidade das relações estabelecidas nos atos de comunicação, visando garantir o igual direito de participação de todas as pessoas; a vigilância da completude do processo de comunicação, visando superar a lógica da transmissão unilateral; a flexibilização das hierarquias e dos padrões culturais, reconhecendo como legítimos discursos que eventualmente não se encaixem nos critérios mais acadêmicos das escolas; a promoção de possibilidades de controle comum, através de uma maior distribuição dos poderes decisórios nas escolas, entre os diferentes atores envolvidos (alunos, familiares, comunidade externa, funcionários, professores, gestores); a promoção de uma postura de leitura crítica da mídia e dos sistemas de comunicação externos à escola, por serem parte importante do processo formativo dos indivíduos e da sociedade. Esses são alguns exemplos de práticas que poderiam contribuir na direção de formar processos democráticos de comunicação, na linha teórica deste trabalho.

Tendo como base uma visão integral da cultura e relações democráticas de comunicação, esse projeto educacional teria uma possibilidade maior de promover sólidos laços de comunidade. Mais do que isso, ele teria uma possibilidade maior de realizar experiências de autogestão, por parte da comunidade escolar. Em outras palavras, a possibilidade da autogestão das comunidades se fortalece na medida em que a visão integral da cultura e a comunicação democrática são valorizadas. Essas dimensões estão de fato interconectadas.

A questão do senso de comunidade é um aspecto fundamental da teoria de Williams, pois ela significa a superação da visão de mundo individualista e competitiva que impera em nossa sociedade. Em um sentido mais básico, para fortalecer os laços de comunidade é preciso cultivar a solidariedade. Mas tal qual ocorre com a questão da comunicação, a questão da solidariedade não pode ser pensada apenas como uma característica individual. Não basta cultivar o ato solidário direto entre os indivíduos, embora isso seja algo de grande importância. Na perspectiva de Williams, a solidariedade precisa transcender as relações individuais e alcançar uma escala cada vez maior. Ela precisa, necessariamente, passar pelo estágio no qual o outro é reconhecido como membro de uma mesma classe ou grupo social – partilhando, portanto, de uma cultura, identidade ou contexto em comum. Além disso, ela precisa avançar para uma escala mais global, na qual os seres humanos se reconhecem mutuamente como membros da comunidade humana, independente das diferenças de natureza mais local. É por isso que uma visão ampla da cultura e o hábito de comunicar-se de forma democrática podem favorecer os laços de comunidade: porque esses elementos favorecem o reconhecimento do valor do outro, o convívio, o diálogo, o compartilhamento de processos educativos.

Além disso, um aspecto fundamental da ideia de comunidade de Williams é a necessidade da autogestão – conectando, portanto, a questão da comunidade com a visão de democracia do autor. Para Williams, as comunidades humanas, nas diferentes escalas, precisam ser reconhecidas como as fontes coletivas dos significados e do direcionamento das instituições e da ordem social em que vivem. A necessidade da participação direta e de uma efetiva distribuição dos poderes decisórios implica a ideia de máxima autogestão: uma comunidade só se torna efetivamente democrática na medida em que todos os seus membros adquiram o direito de participar ativamente da administração – definição dos fins e meios – de suas relações de trabalho e de suas vidas. No contexto da educação formal, a escola pode ser pensada como uma instituição com a qual toda uma comunidade se relaciona. A escola é passível, portanto, da construção de um modo de vida escolar mais democrático, seja na perspectiva da *autogestão imediata* da comunidade escolar, seja na de uma *formação para a autogestão* nas relações sociais de forma mais ampla.

Tendo como base uma visão integral da cultura, formas democráticas de comunicação, e a autogestão das comunidades escolares, esse projeto educacional teria uma possibilidade maior de oferecer aos educandos uma experiência formativa

efetivamente democrática. Ele poderia, dessa forma, oferecer uma formação que incluísse não apenas a democracia como matéria a ser estudada e problematizada, mas principalmente, como realidade a ser vivida e construída por todos. Essa escola poderia contribuir para a formação de modos democráticos de ser, pensar, agir, favorecendo, dessa forma, a construção de uma cultura (um modo de vida) da participação e da autogestão. A democracia, nesse sentido, pode ser pensada como uma visão de mundo que atravessa as relações sociais em diversos contextos, inclusive na escola.

Esse projeto educacional, alinhado à perspectiva da cultura comum e, portanto, baseado em uma visão integral da cultura, em relações democráticas de comunicação, e em sólidos laços de comunidade, tem uma possibilidade maior de promover a formação de uma visão de mundo democrática. Mas como seria essa escola? O que dizer sobre suas finalidades e sobre o processo de construção do currículo? O que dizer sobre os tempos e espaços escolares, tendo em vista esse tipo de projeto educacional? O que dizer sobre as formas e os conteúdos do ensino? O que dizer sobre os modos de gestão? É claro que essas questões trazem tamanha amplitude para nossa pesquisa, que é impossível abordá-las plenamente nos limites deste trabalho. Podemos, no entanto, fazer algumas reflexões, no sentido de melhor compreender as possíveis implicações da ideia de cultura comum para a educação escolar.

Na perspectiva da cultura comum, quais poderiam ser as finalidades da escola? E de que forma poderiam ser construídos os currículos? O primeiro ponto a destacar, com relação a essa questão, é que a função da escola e o currículo como um todo seriam objetos de debate público. As diversas comunidades participariam ativamente da definição dos objetivos e dos projetos formativos das escolas. E participar ativamente significa compartilhar do poder decisório. Tudo poderia começar por aí. Para que isso fosse possível, seria necessária a criação e a manutenção de tempos e espaços adequados para esse debate. Ele poderia começar em um nível local, em cada unidade escolar, em cada comunidade. A partir daí, poderia evoluir para uma escala mais global, de forma gradativa, por meio da troca de experiências entre as diversas escolas e comunidades. Alguns eixos comuns de formação seriam definidos nesse processo. E os eixos diferenciados, para cada região ou unidade escolar, também seriam definidos.

Isso significa que, na perspectiva da cultura comum, o processo de definição da função social da escola, bem como o processo de construção dos currículos, seria marcado pelas participações diretas, pela distribuição igualitária do poder decisório, por longos períodos de encontros e debates públicos. Um processo como esse requer a

possibilidade de amadurecimento dos diálogos e dos diversos grupos envolvidos. E só faria sentido falar em uma base nacional comum para o currículo, se essa base fosse entendida como o resultado da integração das diversas propostas que surgem localmente. Nesse sentido, a base nacional comum não poderia ser elaborada, em hipótese alguma, por um grupo restrito de indivíduos, sejam eles especialistas ou representantes políticos, por mais capacitado que esse grupo fosse. A base nacional comum seria uma espécie de confluência ou convergência entre os diversos currículos locais, preservando, ainda assim, a possibilidade de se estabelecerem partes diversificadas dos currículos em cada contexto. Esse processo deveria ser transparente e público em todas as suas etapas. Isso significa que ela levaria, pelo menos, alguns anos para ser descrita, podendo ainda se transformar ao longo do tempo.

É claro que as comunidades não partiriam do zero para a construção de seus currículos. Elas sempre partiriam dos currículos já existentes. Mas se esse processo fosse efetivamente aberto às participações, ou seja, se o poder decisório fosse efetivamente e igualmente compartilhado por todos, então haveria a possibilidade real de transformar esses currículos, para refletirem as necessidades e os projetos das comunidades.

Nesse ponto da nossa discussão, é importante lembrar uma necessidade muito básica da escola: o compromisso com o conhecimento. Esse compromisso é indispensável a qualquer projeto educacional. A transformação social, a visão integral da cultura, a comunicação democrática, a autogestão das comunidades – todas essas metas só têm sentido, na realidade escolar, se forem articuladas com um processo de formação humana centrado na construção e na ressignificação do conhecimento. Em outras palavras, a escola tem uma função básica indispensável: a de promover relações de ensino-aprendizagem. E a escola tem um objeto de trabalho sem o qual perde o sentido: o conhecimento. Pode-se questionar sobre qual ou quais conhecimentos devem ser incluídos no currículo. Pode-se avaliar criticamente uma tradição seletiva, e apontar quais culturas foram e são excluídas do processo de educação formal, e quais devem ser resgatadas, e por que razões. Pode-se debater sobre as finalidades da escola. Esses questionamentos são pertinentes a um processo democrático de construção do currículo, e podem, inclusive, implicar direcionamentos variados em contextos variados. Mas a centralidade do conhecimento no trabalho escolar não pode ser negada, caso contrário, corre-se o risco de esvaziar o currículo e descaracterizar a escola.

O conhecimento, no entanto, é múltiplo, plural, e pode ser tratado em diversas perspectivas. Ele pode representar diversas identidades. Pode ser mais formal ou mais informal. Pode ser mais teórico, abstrato, ou mais prático e manual. Pode ser científico, filosófico, religioso, ético ou estético, e pode vir da experiência, do trabalho, da vida diária, das relações humanas, da vida em comunidade. Algumas formas de conhecimento têm maior relevância para o mercado de trabalho. Algumas delas favorecem o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Outras têm valor por conta de sua importância para o processo de formação das identidades, para as relações de comunidade e sustentabilidade, para a promoção de relações sociais mais saudáveis. Outras, ainda, se encaixam em várias dessas categorias. Mas na perspectiva da cultura comum, todas elas são, a princípio, igualmente importantes. A ideia de cultura comum, portanto, implica um questionamento crítico das nossas tradições seletivas, e uma flexibilização das hierarquias estabelecidas.

Isso significa assumir a defesa por uma abertura democrática do processo de construção dos currículos. Essa abertura não é vista como ameaça ou possível causa de esvaziamento dos conteúdos escolares. Pelo contrário, ela é vista como fonte de enriquecimento da experiência escolar e como possível caminho de transformação. Nesse processo de abertura, as questões de grupos sociais específicos ou realidades locais ganham maior relevância, e ao mesmo tempo, as questões globais podem ser vistas como eixos comuns aos diferentes grupos e realidades. Algumas dessas questões globais são: a avaliação crítica da ordem social estabelecida e a construção de um mundo cada vez mais democrático, igualitário e sustentável. Na perspectiva da cultura comum, essas questões globais podem ser encaradas como importantes eixos formativos, e como questões que representam as múltiplas demandas sociais que ganham voz em uma experiência de democracia mais fortalecida.

Nesse contexto, os saberes acadêmicos podem ser considerados uma componente fundamental da formação humana – componente esta que pode se combinar com outros saberes e com formas plurais de se abordar o conhecimento. A educação escolar, portanto, pode ser vista como um movimento educacional dinâmico, que é sempre aberto à possibilidade de questionar, selecionar e transformar os saberes e os significados estabelecidos. Esse movimento dinâmico teria, por outro lado, um eixo orientador estável: o compromisso com as questões sociais mais globais, ou seja, um compromisso com a construção de um mundo democrático, igualitário, sustentável. Os compromissos do processo de construção dos currículos, na linha da cultura comum,

estariam conectados a esses compromissos sociais mais amplos e, portanto, não poderiam dispensar os saberes acadêmicos.

Mas para que seja possível esse processo coletivo de construção dos currículos, bem como a autogestão das comunidades escolares, é preciso redefinir tempos e espaços. A democracia requer oportunidades de encontro e deliberação, debates prolongados e a contínua possibilidade da comunicação. Ela requer também o amadurecimento de todas as pessoas envolvidas, a continuidade de projetos e a permanência de educadores em longo prazo nas unidades escolares. Isso tudo nos convida a refletir sobre as limitações existentes nas configurações de tempo e espaço do modelo hegemônico de escolarização, e inclusive, das formas contemporâneas que esse modelo vem assumindo.

Podemos começar refletindo sobre o espaço das escolas. Como é a arquitetura de nossas escolas? Como é a disposição dos diferentes espaços no interior de cada escola? Como são organizadas as vias de circulação entre esses espaços? As escolas têm espaços voltados para a ampla convivência? Elas têm espaços voltados para o encontro, para o debate, para a deliberação? Como são esses espaços? Como eles são controlados, de acordo com as regras das escolas? Que regras são essas e quem as define? Eles são dotados de instrumentos e recursos que favoreçam a busca de informação, o diálogo, a comunicação? De que formas o perímetro escolar se conecta com a comunidade externa? Essas são algumas perguntas que podem nos ajudar a refletir. Note que o espaço não é apenas uma questão física. O espaço é uma questão social, marcado por significados e tradições humanas, formas de apropriação e controle, modos de uso que são socialmente e historicamente estabelecidos.

Para a formação democrática que estamos defendendo, o espaço escolar semelhante a uma fábrica ou prisão, como aponta Mosé (2015), certamente não é o mais adequado. Na perspectiva da cultura comum, a escola precisa ser pensada como espaço de encontro de toda uma comunidade. Ela precisa de ambientes amplos, voltados para a convivência, e que possibilitem os encontros, os debates, as deliberações coletivas que são necessárias à visão de democracia que estamos defendendo. Ela precisa ser capaz de acolher a comunidade externa, oferecendo a possibilidade de participações, continuamente. Ela precisa possibilitar a fácil circulação de todos por todo o ambiente escolar. Além disso, ela precisa ser capaz de possibilitar a livre comunicação e a livre associação dos estudantes, dos educadores, e demais cidadãos envolvidos com a comunidade escolar. Ela precisa, portanto, de ferramentas de comunicação públicas, ou

seja, ferramentas de comunicação que sejam um direito de todos – disponíveis para todos e controladas por todos. Por fim, as ferramentas de comunicação públicas e os espaços de encontro precisam ser associados a regras de uso e convívio que sejam definidas por todos, em acordo coletivo. Só assim uma escola poderia produzir um ambiente escolar propício ao que Williams denominou comunicação democrática. Vamos chamar esse ambiente de *ambiente democrático*.

Não estamos dizendo com isso que as escolas, em seus formatos mais tradicionais, não sejam capazes de promover o convívio e a comunicação em formas democráticas. É preciso reconhecer que, mesmo em condições de espaços mais fragmentados, menos propícias à experiência coletiva, muitos educadores em muitas escolas podem estar comprometidos com os princípios da democracia. O modo como vivenciamos as relações educativas pode ser consideravelmente influenciado pelas nossas atitudes, mesmo em ambientes menos favoráveis. No entanto, para a concepção de democracia que estamos defendendo, o modelo hegemônico tende a ser um obstáculo, um fator limitador, por não apresentar muitas das características do ambiente democrático como o definimos.

De forma complementar, de nada adianta um ambiente escolar propício ao encontro e à comunicação democrática, se os tempos da vida escolar não forem adequados a esses objetivos. Como são definidos os tempos em nossas escolas? Como são organizados os tempos de cada uma das atividades escolares – das aulas, dos intervalos, das reuniões, das atividades festivas, das avaliações, do planejamento, etc? Como é organizado todo o calendário escolar? Que regras e princípios orientam a definição desses tempos? Quem define essas regras e princípios? Como os diferentes objetivos de aprendizagem são associados aos diferentes tempos da vida escolar? Quem faz essa associação? Essas são algumas perguntas que nos ajudam a refletir sobre a questão dos tempos escolares. Nesse sentido, uma análise similar à análise dos espaços pode ser feita com relação aos tempos.

Para a formação democrática que estamos defendendo, os tempos mais adequados não são os da escola-fábrica ou da escola-empresa. Os tempos necessários para essa formação – a formação da democracia como visão de mundo – não são os tempos fragmentados de um currículo fragmentado, não são os tempos totalmente controlados de uma linha de produção de conteúdos em quantidade excessiva, orientada para uma suposta eficiência alinhada às demandas do vestibular e do mercado. Os tempos de que precisamos são outros tempos. Mas que tempos são esses? No projeto

educacional aqui proposto, a escola precisa não só de um *ambiente democrático*, ela precisa também de um *tempo reflexivo*. Esse tempo é aquele que possibilita, em primeiro lugar, a reflexão, a formação crítica, a educação na complexidade e para a complexidade. É, portanto, um tempo incompatível com o excesso de conteúdos, e incompatível com os currículos totalmente padronizados, especialmente em suas formas apostiladas, que vêm determinando nos mínimos detalhes as formas, os conteúdos e as durações de cada etapa do ensino. O tempo de que precisamos é o tempo que possibilita o encontro prolongado, a pesquisa, o diálogo, o debate e a deliberação madura, seja para proporcionar uma rica experiência de aprendizagem relacionada a uma ou outra matéria do currículo, seja para possibilitar a construção coletiva do próprio currículo. Esse tempo é aquele que possibilita o amadurecimento das pessoas e das ideias envolvidas na construção da comunidade escolar. Esse tempo é, acima de tudo, o tempo controlado pelos próprios atores que o utilizam. É o tempo necessário, o tempo que faz sentido para a realização de cada tarefa, de cada projeto com qualidade. É, portanto, um tempo flexibilizado e controlado por todos, em comum acordo.

Além disso, esse *tempo reflexivo* também precisa ser o tempo da continuidade, da memória e da permanência. Mas o que esses três aspectos significam? E como estão relacionados? A continuidade significa a possibilidade do amadurecimento da experiência democrática de forma ampla (de toda a comunidade escolar) e em longo prazo (ano após ano, geração após geração). A democracia é uma experiência desafiadora e, portanto, é uma conquista social. É preciso muito tempo de trabalho e compromisso para se conseguir estabelecer uma cultura escolar democrática, ou seja, um modo de vida escolar democrático. Esse processo pode ser difícil, lento, marcado por avanços e retrocessos, múltiplas tentativas, acertos e erros. Por quê? Porque lidar com a diversidade, com o outro, com a complexidade, com os conflitos, e obter consensos dialogados, é certamente um desafio. Por essa razão, é necessário que a experiência democrática – o projeto coletivo de construção da comunidade escolar e do projeto educacional – tenha continuidade no tempo em longo prazo. Esse processo não pode ser interrompido, precisa ser continuado de uma geração para outra, para que possa amadurecer. A memória, por sua vez, significa a possibilidade de preservar as aprendizagens da comunidade escolar. Assim como uma criança deve preservar a aprendizagem da leitura para avançar para etapas mais complexas da sua formação, uma comunidade deve preservar sua aprendizagem da democracia. Por fim, a permanência significa a possibilidade da própria memória. Para que a memória da comunidade

escolar seja cultivada e preservada, é preciso que os educadores permaneçam nas unidades escolares em longo prazo e de forma orgânica.

É menos provável que esse tipo de memória seja cultivado em escolas nas quais os professores são reduzidos a prestadores de serviços, que aparecem para dar aulas e preencher a papelada, e logo se deslocam para outras escolas, pouco se relacionando com a equipe de educadores que fazem parte de cada uma delas. É menos provável que esse tipo de memória seja possível em escolas que adotam currículos prontos, pré-fabricados em forma de apostilas, orientados para um objetivo fixo – os exames vestibulares – pois nesses currículos nada resta para deliberar: tudo já está definido, de modo que o encontro e o diálogo se tornam desnecessários.

Novamente, não precisamos pensar que as formas dominantes de organizar o tempo escolar – sejam elas as mais tradicionais ou mesmo as formas contemporâneas da competição e do apostilamento dos currículos – não possibilitam experiências que sejam, em algum grau, reflexivas, amadurecidas, democráticas. Mas, para a concepção de formação aqui defendida, o modelo hegemônico de escola tende a ser, mais uma vez, um obstáculo, um fator limitador. Isso porque esse modelo supercontrola todos os tempos da vida escolar, articulando-os aos conteúdos pré-determinados das atividades a serem realizadas em cada tempo, de forma que pouco possibilita a liberdade, a autonomia, o amadurecimento, a autogestão. O projeto educacional na perspectiva da cultura comum tem uma possibilidade maior de promover essas qualidades. Sempre falamos aqui em tendência, possibilidade, porque não queremos fazer uma leitura determinista.

Com essa perspectiva de democracia (a de uma visão de mundo que permeia toda a vida escolar) e com essas formas de conceber o ambiente e o tempo escolar (alinhadas a essa visão de mundo democrática), nossa escola poderia explorar novas possibilidades com relação às formas e aos conteúdos do ensino. Essa afirmação faz sentido porque, muito do que fazemos na escola em termos de forma e conteúdo em nossas aulas, deve-se às limitações existentes nos modos de organizar o tempo, o ambiente escolar, e a construção dos currículos. Na medida em que esses modos são transformados, aumenta a possibilidade de transformar também as formas e os conteúdos do ensino.

Não existem formas e conteúdos ideais para uma cultura comum. Já argumentamos que, nessa perspectiva, todo o projeto educacional pode ser objeto de debate público, e construído coletivamente a partir da distribuição do poder decisório.

As formas e os conteúdos do ensino fazem parte desse projeto e, portanto, podem obedecer ao mesmo princípio. Então quando falamos na possibilidade de transformá-los, não devemos pensar que existe uma direção única e ideal para essa transformação. As direções possíveis são múltiplas e podem ser dialogadas no interior de cada comunidade. O que podemos destacar é que, na linha do projeto educacional aqui defendido, as formas e os conteúdos têm uma chance maior de serem mais democráticos e mais críticos.

Eles podem vir a ser mais democráticos porque estariam baseados em todo um processo de construção da educação escolar alinhado a uma visão de democracia que não se restringe aos mecanismos de representação e participação existentes. Essa visão de democracia é radicalmente diferente, porque é compromissada com a distribuição igualitária dos poderes decisórios. Ela rompe com a ideia de padronizar o ensino e abre a possibilidade para a existência de uma diversidade de currículos, capaz de valorizar igualmente os diferentes saberes. Ao mesmo tempo, ela se propõe a avaliar a tradição seletiva da escola e abre caminho para resgatar as culturas excluídas do contexto da educação formal.

Paralelamente, nessa linha, as formas e os conteúdos do ensino adquirem uma possibilidade maior de serem trabalhados de forma crítica, na perspectiva do que Apple (2006) denominou pedagogias críticas: pedagogias que tratem dos conflitos existentes nas sociedades e na construção do conhecimento, superando a tendência do modelo hegemônico de transmitir, por meio dos currículos aberto e oculto, uma visão de mundo restrita e supostamente consensual. Essa possibilidade é maior na medida em que os currículos e os tempos escolares sejam mais abertos, permitindo o amadurecimento das pesquisas, da reflexão, do debate, do tratamento da complexidade, etc. É menos provável alcançar essas metas com currículos padronizados e tempos fragmentados.

Mais uma vez vamos fazer a ressalva. É importante reconhecer a existência de práticas educativas críticas e democráticas no interior do modelo hegemônico de escolarização. Se visitarmos nossas escolas, certamente encontraremos muitos educadores que buscam construir, com seus alunos, leituras críticas do mundo, da sociedade, do conhecimento, que buscam valorizar e problematizar a diversidade, que buscam dialogar e incentivar processos de debate e valores como a igualdade. Não temos a intenção de afirmar, em hipótese alguma, que no modelo dominante essas práticas não são possíveis. O que podemos compreender, a partir da argumentação aqui construída, é que no modelo dominante essas práticas tendem a enfrentar mais

limitações. A concepção de escola que estamos aqui descrevendo, por outro lado, reuniria condições mais favoráveis à prática de pedagogias críticas e democráticas.

E que concepção de gestão poderia beneficiar a construção desse projeto educacional, alinhado à cultura comum? Qual seria o significado dessa gestão? E quais seriam suas principais características? Para essa visão de escola, a gestão precisaria assumir três qualidades básicas: ser uma gestão de resistência; ser uma gestão democrática; e ser uma gestão integrada ao currículo. Vamos discutir cada uma dessas ideias.

Em primeiro lugar, ela precisa ser uma *gestão de resistência*. Isso significa que o processo de gestão da escola precisa ser capaz de fazer oposição às lógicas de padronização e competição dominantes no setor educacional. Em última instância, trata-se de uma oposição ao modelo hegemônico de escola. Isso é necessário porque, na perspectiva da cultura comum, assume-se o compromisso com a transformação social e, para potencializar esse compromisso, busca-se a transformação da própria escola. Mas mudar a escola não é fácil, porque a escola se encontra inserida em um contexto mais amplo de relações sociais, políticas e econômicas. Esse contexto mais amplo apresenta muitas das características do sistema capitalista às quais a ideia de uma cultura comum se opõe, e tende a impor às escolas uma série de condições de existência e limitações com relação aos currículos, aos tempos e espaços escolares, e às formas e conteúdos de ensino. Essas condições e limitações podem ser observadas em vários aspectos da educação formal: nas limitações materiais e econômicas às quais as escolas e os profissionais da educação são submetidos; nas políticas curriculares oficiais; nas formas padronizadas de avaliação externas à escola; entre outras. Por isso, não faz sentido pensar que a resistência possa ficar limitada ao contexto particular de uma ou outra unidade escolar. Ainda que possa começar dentro das escolas, essa resistência de que estamos falando implica uma luta contra todo um modelo de educação. Trata-se, portanto, de uma luta política em um nível global.

Em segundo lugar, ela precisa ser uma *gestão democrática*. Na perspectiva da cultura comum, a gestão será tão mais democrática quanto mais promover a autogestão das comunidades. Então, nesse sentido, a gestão escolar não pode ser reduzida a um trabalho realizado por um especialista, ou mesmo um grupo de especialistas, para uma escola. Ela precisa ser pensada como uma atividade, essencial à organização da vida escolar, feita por toda a comunidade escolar. Em outras palavras, a gestão não precisa ser uma forma de controle exercida sobre a escola “de fora para dentro” ou “de cima

para baixo”. Ela pode ser uma parte constitutiva das atividades de todas as pessoas envolvidas com a escola. A gestão escolar, nessa perspectiva, pode ser ela mesma encarada como um bem público, ou seja, como um direito de todos construído por todos. E “construído por todos” significa que todos os membros da comunidade escolar teriam o direito de deliberar sobre os fins e os meios da escola como instituição, e sobre todos os aspectos relevantes da vida escolar. Para isso, a condição da distribuição igualitária do poder decisório é fundamental, sem mencionar os compromissos com a visão integral da cultura, com a comunicação democrática, com os laços de comunidade, com a abertura e a transformação dos tempos e espaços escolares, com a diversidade e a criticidade. Tendo como base esses princípios, a gestão escolar pode ser considerada democrática, na perspectiva da cultura comum.

Por fim, ela precisa ser uma *gestão integrada ao currículo*. Isso significa que a experiência de gestão seria ela própria parte do currículo, ou seja, parte do projeto formativo construído pela comunidade escolar. A formação humana se realizaria tanto pelas relações de ensino-aprendizagem, estabelecidas entre educadores e educandos, no contexto do estudo de matérias, temas ou objetos de interesse do projeto educacional, quanto pela participação de todos no processo de gestão da escola. De forma mais simples, cuidar da escola seria tão formativo quanto estudar na escola. E essa escola, pensada nessa perspectiva de gestão, teria uma chance maior de produzir formas democráticas de pensar, sentir, agir.

Novamente vale a ressalva. Não devemos fazer uma leitura determinista dessas análises. Os modos de gestão mais tradicionais, mais rígidos e centralizadores, e mesmo aqueles mais alinhados aos padrões do mercado educacional, da competição e do apostilamento – todos eles podem promover sim experiências formativas que contenham elementos de criticidade e elementos de democracia. Se visitarmos essas escolas, certamente encontraremos exemplos. Mas com que limitações essas experiências acontecem nesses modelos de gestão? Esse é o ponto. Defende-se aqui a ideia de que esses modelos tendem a limitar as possibilidades reais de formar uma visão de mundo democrática. O projeto educacional aqui proposto teria uma possibilidade maior de sucesso nesse sentido.

O que podemos concluir de tudo isso? Chegamos à conclusão de que a ideia de cultura comum, se tomada como referência para pensarmos sobre a escola e o currículo, implica uma clara ruptura com o modelo hegemônico de escolarização capitalista. Para fazer uma escola baseada na ideia de cultura comum, precisamos transformar os modos

de construção de todo o projeto educacional. Nossa concepção de cultura, os modos de comunicação, os currículos, os tempos e espaços escolares, os modos de gestão, os modos de avaliação, e até o campo de ação possível para as formas e os conteúdos do ensino – todos esses aspectos seriam transformados de um modo bastante significativo. Essa transformação teria como horizonte a superação dos limites da tradição seletiva estabelecida (sem perder de vista sua riqueza), e a construção de uma experiência escolar alinhada à ideia de democracia como visão de mundo.

Com a argumentação construída até aqui, temos uma ideia do que seria uma escola alinhada à perspectiva da cultura comum. Por um lado, essa ideia é vaga, pouco definida, e não poderia deixar de ser, porque se tivéssemos traçado uma definição fechada dessa escola, então certamente teríamos cometido um erro. Teríamos um modelo fechado, e não uma proposta aberta. E a ideia de cultura comum não admite modelos prontos, pré-definidos. Essa ideia pressupõe que a vida em sociedade – e, conseqüentemente, a educação – seja o resultado de uma construção compartilhada. Ela não pode ser completamente prevista. Por outro lado, por conta da compreensão dos conceitos que fundamentam a ideia de cultura comum, conseguimos esboçar algumas características gerais que a educação escolar precisa ter para ser considerada coerente com esse processo de construção. Em outras palavras, é impossível dizer como as escolas seriam exatamente em uma cultura comum – certamente haveria uma diversidade de escolas. Mas é razoável propor algumas condições gerais, para a educação escolar, que poderiam favorecer o processo de construção de uma cultura comum, ou pelo menos, processos formativos alinhados a essa visão de mundo.

Mas na realidade do cotidiano escolar, sabemos e sentimos que as mudanças são difíceis de acontecer. Os educadores, e mesmo os gestores, por vezes, se sentem impotentes perante as condições de trabalho e as políticas externas que lhes são impostas. Há uma espécie de barreira, relativamente difícil de transpor, que dificulta a realização de transformações profundas na escola e no sistema de ensino. Os processos avaliativos, em particular – sejam eles internos ou externos à escola – desempenham um papel fundamental na sustentação dessa barreira, pois tendem a ser subordinados aos objetivos da ordem capitalista. A libertação desses processos pode ser um caminho indispensável para a construção de uma educação pública na perspectiva da cultura comum. A subseção a seguir é destinada a essa discussão.

#### **4.4 O compromisso com a libertação dos processos avaliativos**

---

A temática da avaliação merece uma discussão em destaque neste trabalho. Sem diminuir a importância de todos os outros aspectos do currículo e da experiência escolar, podemos dizer que a avaliação desempenha um papel decisivo e organizador no ensino formal. Isso porque a avaliação se conecta aos demais elementos, formando uma espécie de teia de relações. Ela está ligada aos conteúdos curriculares, pois tem como objetivo realizar a verificação da aprendizagem desses conteúdos, e ao fazê-lo, em formas específicas pré-determinadas, torna-se indutora das relações de trabalho em sala de aula. Ela está ligada à organização dos tempos da vida escolar, pois a gestão do tempo pelos educadores sempre leva em consideração, entre outros aspectos, a necessidade dos rituais de avaliação formal. Ela está ligada aos modos de organização e uso dos espaços na escola, pois os modos específicos de avaliar orientam modos específicos de trabalho com os educandos e, portanto, determinadas configurações e regras de uso do espaço – incluindo as formas de ensinar. Por fim, ela é um instrumento revelador da tradição seletiva da cultura reproduzida nos currículos.

Além disso, a avaliação externa e padronizada, particularmente, imposta por meio de políticas públicas em educação, pode ser considerada um importante obstáculo à flexibilização e à abertura democrática das propostas curriculares e educacionais. Por essas razões, se estamos propondo compromissos para a educação que nos convidam a pensar em mudanças nas estruturas da escola, então a questão da avaliação precisa ser abordada com um cuidado especial.

O que podemos inferir a respeito da avaliação no projeto educacional que apresentamos? Na perspectiva da cultura comum, não faz sentido conceber uma forma única ou modelos fixos de avaliação. As formas de avaliação podem ser múltiplas e poderiam ser definidas com base na busca por consensos estabelecidos em comunidade, por meio de mecanismos de participação, mas sem perder de vista a importância dos critérios inerentes ao próprio conteúdo avaliado. Não faz sentido, portanto, estabelecer qualquer padrão de avaliação pré-concebido. Em termos de formato, a avaliação requer uma abertura para a diversidade.

Por outro lado, em termos de função, a avaliação alinhada à ideia de cultura comum precisa se desconectar do seu papel tradicionalmente classificatório, porque ele corresponde à consolidação de todo um sistema ideológico alinhado à hegemonia

capitalista. Em outras palavras, na escola voltada para a cultura comum, a avaliação pode assumir diversas formas, mas não pode reproduzir sua função de classificação. Ela também precisa superar os limites da avaliação feita apenas individualmente. A avaliação individual não pode ser desconsiderada, mas precisa ser complementada com formas de avaliação coletivas. Isso pode ser uma ferramenta importante para consolidar o valor da comunidade em oposição ao individualismo e à competição. Ela não pode se reduzir a um mecanismo de controle e seleção imposto sobre os estudantes. Ela precisa possibilitar a geração de sentido, o autoconhecimento e a autonomia. Ela precisa possibilitar a proposição de formas avaliativas por parte da comunidade escolar, seja com relação à avaliação da aprendizagem, seja com relação à avaliação da escola e do projeto educacional. Em outras palavras, a avaliação pode se converter em um importante recurso da democracia.

A discussão de Luiz Carlos de Freitas, como apresentada, por exemplo, no artigo *Avaliação: para além da “forma escola”* (FREITAS, 2010) traz uma perspectiva coerente com a concepção de educação aqui defendida. Para esse autor, a mudança nos modos de avaliar está fortemente ligada à transformação de toda a forma escolar, e a emancipação caminha na direção de superar a função especificamente capitalista da avaliação – classificar, subordinar, e excluir pela inclusão. O caminho proposto para a mudança é reconectar o processo avaliativo à vida, aos conflitos que fazem parte da realidade, e à noção de trabalho socialmente útil.

Nesse sentido, a perspectiva de avaliação defendida por Freitas pode ser considerada um importante recurso para a construção de uma educação alinhada à ideia de cultura comum; e a cultura comum, por sua vez, como ideia indutora das transformações da “forma escola”, em uma perspectiva crítica compatível com a de Freitas. Afinal, toda a argumentação construída na seção anterior nos revela que a cultura comum – enquanto referência para a educação – induz a desconstrução da “forma escola” capitalista.

O livro *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*, de Freitas *et al.* (2009), nos oferece um debate amplo sobre o tema, em uma perspectiva que pode muito nos auxiliar a compreender os limites e as possibilidades da cultura comum enquanto referência para a educação escolar. O livro não aborda diretamente essa ideia como referência, mas nos ajuda a estabelecer algumas conexões, por conta da perspectiva crítica e transformadora na qual se apoia.

Em linhas gerais, nessa obra, os autores tratam a avaliação como uma categoria central para a compreensão dos processos educacionais e de suas contradições na sociedade capitalista. Ela assume também um significado fortemente ligado às trajetórias de vida e à ordem social vigente, e é considerada para além de sua dimensão técnica – a avaliação, aqui, é tratada como importante categoria para a reprodução ou a transformação da sociedade. As relações entre avaliação formal e informal são consideradas, e a continuidade dos processos avaliativos é vista como importante, mas como algo que não garante a mudança – para efetivamente mudar a experiência educacional, é preciso repensar as finalidades da avaliação. Considera-se que o campo da avaliação (e da educação) não é totalmente determinado, havendo espaço para o debate e para as práticas de resistência e mudança. Busca-se articular três níveis de avaliação: o pedagógico (avaliação da aprendizagem), o institucional (avaliação da escola) e o de redes (avaliação de redes de ensino). Essa abordagem dos níveis de avaliação como formas integradas nos oferece uma visão do todo que é o processo avaliativo na educação formal, bem como as possíveis relações entre os diferentes níveis.

A avaliação da aprendizagem diz respeito à prática mais direta de avaliação realizada em sala de aula, e é situada no contexto das relações entre professores e alunos, em torno dos objetivos de aprendizagem de uma determinada matéria ou conteúdo de ensino. Para os autores, essa forma de avaliação é geralmente pensada como uma atividade formal posicionada no fim do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, ela tem o objetivo de verificar o que foi aprendido. Essa forma de pensar, no entanto, é incompleta:

Uma forma alternativa de ver a organização do trabalho pedagógico em sala de aula abandona essa visão linear e a substitui por outra baseada na natureza dinâmica e contraditória das categorias, o que permite organizar o processo de ensino-aprendizagem em dois grandes núcleos ou eixos interligados: objetivos/avaliação e conteúdo/método. (FREITAS *et al.*, 2009, p. 14).

Nessa forma de pensar proposta pelos autores, a avaliação não pode mais ser encarada apenas como uma etapa final do processo: ela agora é uma categoria que expressa uma face dos próprios objetivos educacionais. Isso significa que a avaliação não é um método neutro de verificação das aprendizagens: ela é um instrumento, ao mesmo tempo, orientado por e orientador dos objetivos. De certa forma, essa

perspectiva nos mostra que a avaliação está presente desde o início do processo de ensino-aprendizagem, desde o início do ano letivo nas escolas. Afinal, ao lado dos objetivos, a avaliação influencia na seleção dos conteúdos e nas formas/métodos de ensino. Enquanto os objetivos existem no plano ideal/documental, a avaliação é um instrumento de interação no plano social que visa concretizar esses objetivos. Ela é, portanto, um importante elemento político que dá forma aos processos educacionais, conformando-os (aos padrões já estabelecidos) ou transformando-os (concretizando novas possibilidades).

De fato, os autores defendem que o polo conteúdos/métodos, na escola atual, tem sido subordinado ao polo dos avaliação/objetivos. Essa relação de subordinação, alinhada ao papel classificatório da avaliação, tem consolidado sua função reguladora não só das práticas pedagógicas, mas também e principalmente, do destino escolar dos alunos, por meio dos processos de seleção e exclusão que são realizados pela avaliação. É importante perceber que a avaliação não se liga apenas aos objetivos de aprendizagem de cada matéria, mas também aos objetivos da escola e da sociedade.

Importante, então, discernirmos que a estes dois grandes ambientes (escola e sala de aula) correspondem objetivos que se relacionam – ainda que de forma não determinística. Por um lado, temos os objetivos da escola (incorporação da função social seletiva, a natureza do projeto político-pedagógico da escola) e, por outro, temos os objetivos pedagógicos das matérias escolares na sala de aula (Matemática, Português etc.). A questão é que os últimos podem encobrir os primeiros. (FREITAS *et al.*, 2009, p. 19).

Vale lembrar que Apple (1989, 2006) já nos ensinou como a escola incorpora objetivos que são externos a ela, e como esses objetivos podem ser encobertos na realidade escolar: por exemplo, por meio da ideologia capitalista que se expressa através do currículo oculto. A forma-escola também se converte em conteúdo formativo. Freitas *et al.* (2009, p.21-23) entendem esse processo da seguinte forma: a escola promove, ao mesmo tempo, instrução e formação. A instrução é referente aos conteúdos escolares desconectados da vida como mercadoria de troca: se não há um sentido maior para seu aprendizado, substitui-se esse sentido pela artificialidade da nota. A formação é referente aos valores, atitudes, visões de mundo e padrões de comportamento que são incorporados por meio das relações sociais vivenciadas na escola, moldadas por sua forma geral, sua arquitetura, suas regras de socialização. Esses valores, na atual forma-escola capitalista, são os valores capitalistas (competição, individualismo, consumo,

classificação, etc.) de forma dominante (ainda que outros valores sejam discutidos nos momentos de instrução). Os autores fazem um movimento de crítica a essa situação.

Por incorporar e concretizar os objetivos da sociedade capitalista, essa escola tende a não conseguir obter igualdade de resultados na educação formal. Como ressaltam Freitas *et al.* (2009, p. 19), o máximo que ela faz é promover a igualdade de acesso, mas por ter um caráter essencialmente classificatório e excludente, acaba minando as possibilidades de uma efetiva igualdade educacional – igualdade de aprendizagens. Em linhas gerais, esses autores têm como base uma perspectiva crítica como a de Bourdieu e Passeron (2014), pela qual as desigualdades sociais são incorporadas na escola e no sistema de ensino, gerando desigualdades educacionais, as quais, por sua vez, tendem a reproduzir as desigualdades sociais. Por isso estabelecem uma forte relação entre os objetivos da sociedade e os objetivos da escola e da sala de aula.

Dessa forma, não faz sentido discutir a avaliação como apenas um instrumento técnico de medição usado pelos professores, nas relações vividas em sala de aula. Ela precisa ser encarada como expressão de um projeto político pedagógico que, portanto, se integra aos objetivos da escola e da sociedade. Ela precisa ser compreendida como categoria subordinada (aos objetivos da escola e da sociedade) e subordinadora (dos conteúdos e métodos de ensino). Enquanto essa relação de subordinação existir, atrelada aos objetivos e valores do capitalismo, a educação escolar não poderá ser livre nem igualitária.

Por isso, a avaliação precisa ser libertada de sua condição de subordinada aos valores da hegemonia capitalista. Ela precisa se desconectar da artificialidade da nota que pressupõe o saber abstrato como mercadoria de troca, e se reconectar ao sentido mais concreto da educação – a educação como formação do ser humano para a vida em sociedade. Ela pode se desconectar de sua função classificatória e se reconectar a sua função de geradora de desenvolvimento e aprendizagem, valorizando o conhecimento pelo seu valor humano, histórico e social. Ao se libertar de sua condição de subordinada, a avaliação poderá se libertar de sua condição de subordinadora – dos conteúdos e das formas de ensino. O processo educativo poderia então ser livre, entendendo essa liberdade como a realização de um projeto educacional definido pelas comunidades humanas – ou seja, por uma experiência de autogestão, compromissada com o bem comum. Por isso é preciso avançar essa discussão do nível da avaliação da aprendizagem para os níveis da avaliação institucional e de redes.

Ainda na linha dos mesmos autores, a avaliação institucional é aquela compromissada com o coletivo escolar, com a participação de todos os atores da realidade escolar (gestores, professores, funcionários, estudantes, familiares, etc.), tendo em vista a formação de escolas reflexivas. A avaliação, então, se torna uma tarefa coletiva, vinculada à comunidade escolar e a todo o projeto político-pedagógico da escola:

A luta pela sustentação de projetos político-pedagógicos coletivos, ancorados no compromisso com a produção do ‘bem comum’, depende do concurso dos múltiplos atores sociais envolvidos com o projeto de formação. Para isso, estes atores devem se encontrar em espaços/tempos que favoreçam a livre expressão de suas ideias, propiciando-lhes condições para um diálogo plural (...) (FREITAS *et al.*, 2009, p. 34).

E esses novos tempos e espaços, essa possibilidade da livre expressão e do diálogo plural são elementos que podem ser construídos coletivamente por meio de uma concepção de educação na linha da cultura comum: a visão integral da cultura, a comunicação democrática, e as noções de comunicação e democracia participativa em Williams podem favorecer essas transformações. A ideia de cultura comum, em síntese, induz mudanças na forma-escola que apontam na direção de um processo de avaliação institucional fortalecido, por meio de processos de diálogo igualitários, da valorização das fontes coletivas e da distribuição efetiva dos poderes decisórios.

É importante lembrar que essa proposta de fortalecer o coletivo escolar na condução dos processos avaliativos – e dos processos de construção – da escola não significa responsabilizar apenas esse coletivo pelos resultados da educação. Defende-se a autogestão como forma libertadora dos processos educativos, mas, ao mesmo tempo, defende-se a luta política no âmbito da sociedade de forma ampla, especialmente com relação aos poderes públicos:

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da ‘responsabilização’ pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. (FREITAS *et al.*, 2009, p. 34).

Isso significa que a autonomia da escola – o fortalecimento do coletivo escolar e da avaliação institucional – precisa ser associada a dois compromissos: o compromisso da comunidade escolar para com a escola e a formação de seus alunos; e o compromisso dos poderes públicos para com a escola. Essa perspectiva é coerente com a afirmação de uma relativa autonomia da cultura e da educação: não se pode esperar que todas as mudanças venham dos educadores no contexto escolar, ou que todas as mudanças venham dos poderes públicos; o papel do Estado é indispensável, mas o papel dos atores sociais no contexto local é igualmente indispensável para a mudança. Se a mudança desejada é no sentido da perspectiva da cultura comum, então ela segue a direção de uma escola que seja livre por meio da autogestão, e o controle da comunidade escolar sobre os processos avaliativos é fundamental para que essa autogestão aconteça.

Essa ideia de autogestão não significa que a autonomia política das escolas seja absoluta. A função reguladora do Estado continua tendo um papel importante a desempenhar: ela poderia, por exemplo, reunir esforços para oferecer às escolas as condições necessárias para uma educação pública de qualidade para todos, de forma integrada aos projetos de autogestão das comunidades. Mas para fazer isso, o Estado precisa se desconectar de sua atual função – a de um centro difusor de decisões – e precisa se tornar um mediador. O Estado precisa parar de tentar impor políticas educacionais prontas sobre as escolas, e passar a tentar compor políticas educacionais comuns a partir das diversas propostas surgidas nas escolas. O Estado precisa aprender a ditar menos e a ouvir mais, distribuindo poderes decisórios e assumindo as responsabilidades que lhe cabem.

Por essas razões, a luta pelo controle comum dos processos avaliativos pode operar em duas frentes: em práticas de resistência e transformação nas escolas, explorando a autonomia relativa que estas podem adquirir por meio de uma avaliação institucional fortalecida e democrática; e na luta mais geral pela transformação da sociedade e das instituições políticas e seus modos de atuação.

Isso tudo nos leva a questionar o papel do terceiro nível da avaliação: a avaliação de larga escala ou de redes. Para Freitas *et al.* (2009), esse tipo de avaliação tem um papel positivo a desempenhar nos sistemas de ensino, mas para isso deve ser conduzido de forma adequada. Para isso, é necessário desconstruir as funções das políticas de avaliação externa neoliberais, a saber: a classificação e o *ranqueamento* das escolas com base em padrões de desempenho previamente estabelecidos; a articulação

com políticas de bonificação por resultados; o fortalecimento dos processos de desresponsabilização do Estado frente a uma responsabilização das escolas pela qualidade da educação, estando esses processos ligados à noção de meritocracia; a geração de dados brutos e descontextualizados, que são apropriados pelo poder público como subsídios de políticas centralizadoras; etc. Essas funções prejudicam a educação pública de qualidade justamente por não estarem articuladas a uma compreensão da natureza dos processos educativos e dos contextos escolares. Elas enxergam as escolas como unidades abstratas.

A proposta desses autores, então, caminha na direção de pensar a possibilidade de uma política de avaliação de redes fortemente baseada nas e articulada com as realidades locais, sem perder de vista a importância da geração de significados mais globais. Nessa perspectiva, avaliar é mais que medir, avaliar é refletir sobre dados situados em contextos reais e planejar caminhos para o futuro. As avaliações externas podem contribuir para isso, mas não podem ser tomadas como um molde ou padrão ao qual devem se adaptar as escolas. É preciso fortalecer a legitimidade política da avaliação de redes. Para isso, uma possível estratégia é desenvolvê-la no nível municipal. Dessa forma, os conselhos municipais de educação e as escolas poderiam regular as avaliações de rede em nível local, e não ser regulados por uma proposta padronizada imposta de cima para baixo. Defende-se a criação de conselhos gestores para as avaliações de redes, com a participação dos atores sociais em sua diversidade, com a finalidade de buscar as propostas e tendências mais gerais, partindo do local para o global, buscando as confluências, e não o contrário. Nessa perspectiva, as avaliações de rede seriam elaboradas com a participação dos atores efetivamente envolvidos com a realidade escolar, e seus resultados seriam utilizados pelas escolas como subsídios para compor parte da avaliação institucional, tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens. A avaliação institucional seria, então, uma mediadora entre a avaliação de redes e a avaliação das aprendizagens, de modo que esses três níveis atuariam de forma integrada. Além disso, esses três níveis estariam alinhados a uma concepção de avaliação não classificatória e geradora de sentido.

Não é difícil perceber que essa compreensão da temática da avaliação pode em muito nos ajudar a entender o significado de uma concepção de educação alinhada à perspectiva da cultura comum. Os processos avaliativos desempenham um papel central na formação da experiência escolar, por isso podem atuar como elementos-chave para a conformação das escolas aos modelos vigentes, ou para sua transformação. Na

perspectiva da cultura comum, a avaliação é convertida em um importante instrumento da democracia. Para isso, ela precisa ser libertada de sua condição de subordinada (aos objetivos do capitalismo) e de subordinadora (dos objetivos da escola). Para mudar a avaliação é preciso mudar os processos de construção da realidade escolar. E para mudar esses processos, é preciso mudar nossas concepções de avaliação. Uma luta potencializa a outra.

#### 4.5 Terceira síntese

---

*Proposição 1: O compromisso com a transformação social implica um compromisso com a transformação da escola.*

A ideia de transformação social relacionada à cultura comum é do tipo sistêmica: ela significa reconhecer a necessidade de mudar profundamente nosso modo de vida, ou seja, mudar as estruturas econômicas, políticas e sociais que ordenam nossa vida em sociedade. Quando essa ideia é tratada como referência para se pensar a educação escolar, ela implica um compromisso com a transformação da escola que é igualmente sistêmico: significa, portanto, mudar as estruturas econômicas, políticas e sociais da própria escola.

*Proposição 2: O compromisso com a formação democrática implica uma desconstrução do modelo capitalista de escolarização.*

O tipo de formação democrática que combina com a educação na perspectiva da cultura comum é aquele que considera a democracia como uma visão de mundo. Nessa linha, a democracia não se reduz a um sistema político, ela representa toda uma visão de mundo que pode vir a permear o conjunto das relações humanas dentro e fora da escola: as relações de comunicação e de comunidade, as relações de ensino-aprendizagem e de trabalho, as relações econômicas, políticas e sociais – todas elas representam espaços em que o princípio da autogestão representa a possibilidade da construção de uma democracia mais participativa. Essa visão de democracia, se tomada como referência para a educação, implica uma desconstrução do modelo hegemônico de escolarização capitalista. Paralelamente a essa desconstrução, ela implica também a

emergência de uma concepção diferente de escolarização: nela, não podemos reduzir o pensamento a um modelo fixo, mas podemos propor um conjunto de características que são gerais o bastante para possibilitar uma diversidade de caminhos para a escola e o currículo, em uma perspectiva crítica e emancipadora.

*Proposição 3: A desconstrução do modelo capitalista de escolarização implica um compromisso com a libertação dos processos avaliativos.*

Para sustentar uma concepção de escola que seja crítica, democrática e emancipadora, na linha aqui defendida, os processos avaliativos precisam ser libertados. Essa libertação é dupla: eles devem ser libertados de sua condição subordinada, de um lado, e de sua condição subordinadora, de outro. A avaliação no interior do modelo capitalista de escola tende a estar subordinada aos valores e objetivos da sociedade capitalista. Mas esses valores e objetivos não são compatíveis com a educação na perspectiva da cultura comum. Por estar subordinada dessa forma, e por estar fortemente atrelada aos objetivos da escola, a avaliação também subordina a experiência escolar a esses mesmos valores e objetivos. Por isso, somente uma avaliação não subordinada poderá tornar a experiência escolar livre, sendo a liberdade aqui entendida como sinônimo da autogestão das comunidades escolares.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados neste trabalho nos encaminharam à elaboração de possíveis respostas para nossa questão de pesquisa. Que características gerais um projeto educacional poderia ter para ser considerado coerente com a perspectiva da cultura comum, com base nas obras de Raymond Williams?

Na seção sobre cultura comum, foi desenvolvido um caminho para a compreensão dessa ideia, base para responder à questão proposta na pesquisa. Cultura comum é, por um lado, uma construção teórica, e por outro, um vir a ser. Como construção teórica, ela articula um conjunto de conceitos da teoria da cultura de Raymond Williams. Neste trabalho, foram explorados os conceitos de cultura, comunicação, comunidade e democracia, e as relações entre eles. Isso não significa que outros conceitos e relações não sejam relevantes para compreender a ideia de cultura comum em toda sua complexidade. Mas os conceitos aqui trabalhados nos oferecem uma base para compreendê-la. Como vir a ser, a cultura comum expressa a visão de uma nova ordem social, e implica uma ruptura com a hegemonia capitalista. Ela pressupõe um compromisso com uma visão de democracia participativa que aponta para a distribuição dos poderes decisórios em todas as esferas da vida social, tendo em vista a construção de um modo de vida focado nas relações de comunidade. Por essas razões, ela pode ser considerada uma referência válida para o debate educacional. Isso porque não se trata de um modelo pronto a ser seguido, de uma proposta fechada, tampouco de uma solução para qualquer problema da educação. Certamente precisa ser combinada com uma série de outras lutas no campo político e educacional. Porém, em sua incompletude, em sua imperfeição, cultura comum é um horizonte de possibilidades, uma visão de mundo que pode nos indicar caminhos, com base em uma leitura crítica da realidade atual. Ela é uma ideia especialmente relevante quando reconhecemos que nossa democracia ainda é muito frágil, e em algumas instituições, praticamente inexistente. É uma ideia relevante – e não a única possível – se desejamos assumir um compromisso com o fortalecimento da democracia participativa.

Na seção sobre cultura comum e currículo, ficou evidente que, na perspectiva da cultura comum, o currículo escolar não pode ser pensado apenas como um documento formal: ele é encarado como um processo multidimensional, em suas

dimensões documental, ideal e social. O currículo é a expressão de todo um projeto educacional, que se inicia com uma projeção e se concretiza por meio da ação, em diversos níveis e momentos do processo educativo. Também foi argumentado que a cultura comum é coerente com uma abordagem crítica do currículo, democrática e emancipadora. Isso significa que, na linha da cultura comum, os limites e contradições da hegemonia capitalista devem ser problematizados, bem como os conflitos sociais, políticos e econômicos implicados nesses limites e contradições. Os limites da democracia representativa também devem ser focalizados, tendo em vista sua superação e a construção de uma democracia efetivamente participativa. A leitura que se faz do materialismo histórico é do tipo não determinista, ou seja, considera-se que a cultura é dotada de uma relativa autonomia com relação à base econômica da sociedade. A educação é, portanto, vista como espaço de luta pela mudança, na perspectiva de uma longa revolução. Nesse processo, a tomada de consciência e a oposição à ideologia capitalista se tornam ferramentas importantes para a transformação social. O processo de construção dos currículos foi problematizado, tendo em vista considerações acerca da seleção do conhecimento oficial. Na perspectiva da cultura comum, é fundamental a defesa de que esse processo seja cada vez mais democrático, tendo como base as participações diretas das comunidades. A abertura democrática das escolas e, portanto, da construção dos currículos, é um compromisso coerente com a ideia de cultura comum, e esse processo de abertura pode ser visto como fonte de enriquecimento para a educação, sendo preservado o papel indispensável do conhecimento acadêmico.

Na seção sobre cultura comum, educação escolar e currículo, descrevemos um conjunto de características gerais que podem sustentar um projeto educacional inspirado pela ideia de cultura comum. Nessa perspectiva, o currículo escolar deve ser objeto de debate público, e deve estar comprometido com uma formação que encare a democracia como visão de mundo. Isso significa que a democracia não é pensada apenas como sistema político formal, mas como visão de mundo que atravessa as relações sociais em todas as suas dimensões. Trata-se de um projeto formativo alinhado à construção de formas democráticas de ser, pensar, agir. Se adotarmos essa concepção de educação como referência, o modelo hegemônico da escola capitalista é desconstruído, dando lugar a uma nova concepção de escola. Essa nova concepção não é completamente definida, ela é descrita em termos gerais o bastante para possibilitar uma diversidade de formas específicas. Mas, em termos gerais, ela difere radicalmente do modelo dominante de escola, porque implica a possibilidade de transformação: das

finalidades da educação, dos modos de construção do currículo, dos modos de comunicação, dos tempos e espaços escolares, das formas e dos conteúdos do ensino, dos modos de gestão e avaliação, etc. Isso não significa, em hipótese alguma, negar absolutamente tudo o que provém do modelo dominante. Significa, no entanto, reconhecer as limitações desse modelo, e pensar em possibilidades práticas para a realização de um projeto formativo alinhado à ideia de cultura comum.

Como resultado desses três movimentos teóricos, foi possível neste trabalho construir a seguinte tese: a ideia de cultura comum, se assumida como referência do debate educacional, implica uma ruptura com o modelo hegemônico de escolarização capitalista e, ao mesmo tempo, um conjunto de compromissos gerais para um projeto educacional crítico, democrático e emancipador; esse projeto educacional assume, necessariamente, um compromisso com a transformação da ordem social estabelecida, um compromisso com uma formação na e para a democracia participativa, e um compromisso com a libertação dos processos avaliativos, superando suas funções tipicamente capitalistas de classificação e exclusão. Nessa linha de pensamento, a mudança educacional é inseparável da mudança política geral.

Portanto, o resultado desta pesquisa não é uma proposta curricular, mas um conjunto de bases conceituais para um projeto educacional alinhado à ideia de cultura comum. Essas bases conceituais nos conduziram à formulação de três compromissos gerais para a escola: transformação social, formação democrática e libertação dos processos avaliativos. Esses compromissos podem ser lidos como um conjunto de esforços concretos na realidade escolar, que estão relacionados com maior ênfase à dimensão dos conteúdos atitudinais (atitudes, valores e normas pactuadas). Nesse sentido, algumas atitudes ganham destaque como eixos de ação importantes para a consolidação dessa concepção de educação, entre elas: a análise crítica da tradição seletiva da cultura; o reconhecimento da diversidade e do conflito como fatores enriquecedores dos processos formativos; a democratização dos processos de comunicação; o reconhecimento das comunidades como fontes coletivas dos processos de construção dos currículos; a distribuição dos poderes decisórios como garantia da máxima autogestão das comunidades; a manutenção do saber acadêmico como referência e conteúdo indispensável da educação formal; a abertura dos tempos e espaços escolares para o controle comum; e, por fim, a superação das funções de classificação e exclusão dos processos avaliativos. Esses elementos não correspondem a um currículo, mas podem vir a sustentar futuros processos curriculares.

Foram esses os principais resultados da pesquisa. De modo complementar, indicamos na sequência algumas possibilidades para futuras investigações, de temas que podem vir a ser aprofundados, a partir das bases estabelecidas neste trabalho.

*Tema 1: Estudos em tradição seletiva da cultura no contexto escolar*

Quais são as concepções de cultura correntes entre professores, educadores e gestores da educação? Que visão de cultura se expressa nos materiais didáticos? De modo geral, que visão de cultura se consolida por meio das relações sociais estabelecidas na escola? Como podemos descrever as tradições seletivas que se reproduzem nesse contexto? De que formas as pesquisas de campo em unidades escolares podem responder ou têm respondido a essas questões? Quais são as iniciativas existentes no sentido de analisar e transformar as relações culturais? De que formas essas questões e a perspectiva teórica de Raymond Williams se relacionam com determinados movimentos teóricos, como o multiculturalismo crítico e a interculturalidade, por exemplo?

*Tema 2: Estudos em comunicação democrática no contexto escolar*

Como são as relações de comunicação predominantes no contexto da educação formal? De que formas podemos utilizar as categorias de Raymond Williams (autoritária, paternalista, comercial, democrática) para descrever as relações de comunicação em uma unidade escolar? Quais são as iniciativas existentes no sentido de analisar e transformar as relações de comunicação? Existem aproximações entre a perspectiva da comunicação democrática em Williams e essas iniciativas?

### *Tema 3: Estudos em comunidades escolares e gestão democrática participativa*

De que formas a perspectiva da cultura comum se aproxima dos trabalhos já realizados no contexto escolar com foco nas relações de comunidade? E de que formas essa perspectiva se aproxima dos trabalhos na área de gestão democrática da escola pública? Que relações podem ser estabelecidas entre cultura comum, currículo e gestão escolar? Quais iniciativas práticas têm contribuído para a formação humana na perspectiva da democracia como visão de mundo? Como podemos explorar o potencial analítico e interpretativo da perspectiva da cultura comum? E como podemos explorar seu potencial transformador da realidade escolar?

### *Tema 4: Estudos em currículo*

Quais outros referenciais teóricos, na linha das teorias críticas do currículo, podem contribuir para o desenvolvimento de uma abordagem do currículo na perspectiva da cultura comum? E para além de uma abordagem crítica, quais pontos de aproximação podem ser identificados entre a perspectiva da cultura comum e as teorias pós-críticas do currículo? E quais são os principais pontos de conflito entre elas?

### *Tema 5: Estudos em formação de professores e gestores*

De que formas a perspectiva da cultura comum poderia contribuir para a formação de professores e gestores da educação pública? Com que perspectiva dessas áreas de pesquisa a cultura comum se aproxima? E de que abordagens ela se distancia? Que concepções a respeito do papel do (a) professor (a) e do (a) gestor (a) são coerentes com a ideia de uma educação voltada para a formação de uma visão de mundo democrática?

Esses temas de investigação são apenas algumas possibilidades indicadas, a partir de tópicos que foram parcialmente abordados ao longo desta pesquisa, bem como daqueles não abordados. Eles não excluem a possibilidade de outros temas, seja no que se refere aos limites e lacunas deixados ao longo deste texto, ou mesmo a outras relações possíveis com áreas de pesquisa do campo da educação. Vale fazer uma ressalva importante: em hipótese alguma consideramos que a perspectiva teórica desenvolvida nesta tese seja capaz de oferecer, por si só, potencial interpretativo para toda e qualquer temática aqui indicada. Ela certamente tem limites e precisa ser combinada com outras teorias e proposições práticas, dada a complexidade dos temas indicados e as conexões existentes entre eles. No entanto, é razoável propor que a cultura comum guarde possíveis relações com esses temas, por conta de seu relativo grau de generalidade.

Particularmente, duas obras mencionadas na introdução desta tese merecem uma breve retomada nessas considerações finais, no sentido de indicar possíveis caminhos para futuras pesquisas.

Uma delas é *Escola e cultura* (FORQUIN, 1993) que, como anunciado na introdução, representa um importante diálogo que não foi desenvolvido nesta tese. O diálogo com essa obra é um possível caminho para futuros estudos na temática abordada neste trabalho. Um primeiro contato com esse texto de Forquin nos sugere alguns possíveis pontos de aprofundamento: Como a teoria da cultura de Williams se insere no contexto mais amplo da sociologia do currículo? Que conexões podemos estabelecer entre as estruturas e formas da escola e do sistema de ensino com os conteúdos dos programas curriculares? De que maneiras a discussão sobre inseparabilidade entre forma e conteúdo pode beneficiar essa discussão? Como as noções de “cultura humana” e “memória coletiva” podem contribuir para um conceito de “currículo comum”? Como dialogar com as críticas “de esquerda” à noção de um currículo comum, relacionadas à questão da afirmação das identidades e das comunidades locais? Entre outras questões.

A outra obra é a tese de Stevens (1985), que contém um eixo comum e um eixo distinto desta tese. O eixo comum é o desenvolvimento das relações gerais entre educação, visão política e democracia, baseadas na teoria da cultura de Williams. Nesse eixo comum, o trabalho de Stevens significou para esta tese uma importante referência, tendo sido um guia para a seleção de leituras e para a validação de algumas de nossas interpretações. Então é no eixo distinto que podemos encontrar caminhos para futuros desdobramentos desta pesquisa. Esse eixo distinto contém, principalmente,

considerações a respeito do conhecimento escolar, suas formas de abordagem e seus programas de ensino. Podemos nos perguntar, por exemplo, em que medida os Estudos Urbanos, os Estudos Culturais e os Estudos de Mídia podem contribuir para uma educação na perspectiva da cultura comum? Em que medida uma ênfase crítica desses estudos pode contribuir nesse sentido? E isso suscita a questão: em que medida a transição da ênfase crítica para a pós-crítica enriquece ou descaracteriza essa perspectiva?

Estudar essas referências e desenvolver um trabalho como este, que aqui se encerra em sua incompletude, representa uma grande provocação. O que significa educar **na** e **para** a democracia? Essa pergunta é talvez a mais central (para o tema aqui abordado), de maior amplitude e cuja resposta passa pelo reconhecimento da complexidade do mundo contemporâneo.

## 6. REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**. A educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; NETO, João Colares da Mota. Raymond Williams e a produção do conhecimento em educação. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 26, p. 118-136, jul./dez. 2012.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- ENGELS, Friedrich. Letters on Historical Materialism. To Joseph Bloch. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **The Marx-Engels Reader**. New York; London: W. W. Norton & Company, 1978.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUREZ, Gerard. **A construção das ciências**: Introdução à filosofia e à ética das ciências. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora UNESP, 1995.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação**: Teoria e Prática, v. 20, n. 35, jul./dez., 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional**: caminhando na contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In: \_\_\_\_ (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GOERGEN, Pedro. A ética e o futuro da humanidade: considerações críticas sobre educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, n. 1, p. 10-23, 2014.
- JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SHULMAN, Norma. **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Vianna e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- MARIANO, André Luiz Sena. O materialismo cultural de Raymond Williams: aproximações às pesquisas sobre história do currículo e da profissão docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 332-344, 2016.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

- MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- PALACIOS, E. M. G; GALBARTE, J. C. G; CEREZO, J. A. L; LUJÁN, J. L; GORDILLO, M. M; OSORIO, C; VALDÉS, C. **Ciencia, tecnología y sociedad: una aproximación conceptual**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- STEVENS, Philip James. **Education, culture and politics: the philosophy of education of Raymond Williams**, 1985. Tese (Doutorado em Educação) – Institute of Education, University of London, London, 1985.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Pensando a história da educação com Raymond Williams. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 257-276, jan. /mar. 2014.
- TAVARES, Hugo Moura. Raymond Williams: pensador da cultura. **Revista Ágora**, n. 8, 2008.
- WILLIAMS, Raymond. **A política e as letras**. Entrevistas da New Left Review. São Paulo: Unesp, 2013.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Unesp, 2011b.
- WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.
- WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y literatura**. Barcelona. Ediciones Península, 2000.
- WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança**. São Paulo: Unesp, 2015.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 1998.