**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TÂMELA ADRIANI SOUSA LISBOA

**PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS E SOCIALISTAS
NO PÓS-GUERRA: A LONGA REVOLUÇÃO DE
RAYMOND WILLIAMS**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandro Paixão.

Campinas

2015

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

L681p Lisboa, Tâmega Adriani Sousa, 1993-
Proposições pedagógicas e socialistas no pós-guerra : a longa revolução de
Raymond Williams / Tâmega Adriani Sousa Lisboa. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Alexandro Henrique Paixão.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Williams, Raymond, 1921-1988 - The Long Revolution - Crítica e
interpretação. 2. Educação. 3. Cultura. 4. Reconstrução pós-guerra. I. Paixão,
Alexandro Henrique, 1978-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Licenciado

Banca examinadora:

Maria Helena dos Santos

Data de entrega do trabalho definitivo: 14-12-2015

Banca examinadora

Prof. Dr. Alexandro Henrique Paixão

Orientador

Maria Helena dos Santos

2º leitora

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe,
Maria Lúcia, que é todo meu amor e
inspiração...

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que colaboraram, direta ou indiretamente, com a minha formação e com o desenvolvimento desse trabalho. Todos foram, de alguma forma, muito importantes para concretização do meu sonho.

À Faculdade de Educação, por me propiciar a oportunidade de estudar e obter tantos conhecimentos que levarei para o resto da vida. Agradeço a todos os funcionários envolvidos, ao pessoal da biblioteca, da coordenação, da limpeza e manutenção. O trabalho de cada funcionário é essencial dentro da Instituição.

Ao professor Alexandro Paixão, que confiou em mim desde o começo e me propôs este trabalho tão enriquecedor. Sempre prestativo e gentil, se tornou mais do que orientador, mas também amigo, construindo uma relação de trabalho muito agradável e memorável. Agradeço também à Maria Helena, que tão gentilmente aceitou ser a segunda leitora desse trabalho.

Aos meus queridos amigos, que estiveram comigo em alguma ou em todas as etapas ao longo desses cinco anos, me dando suporte, auxílio, alegria e o prazer de bons momentos. Em especial, Rafaela e Beatriz, que permaneceram ao meu lado desde o primeiro ano e as quais desejo que permaneçam comigo, mantendo a amizade tão pura e afetuosa, durante toda a vida.

À minha família, em especial minha querida e sempre presente irmã, Thaís, que me ajudou no decurso de toda a confecção do trabalho, me dando sugestões e palavras de estímulo e apoio. Ao João Pedro, a criança que me motivou a entrar no curso de Pedagogia e que, apesar de não ser mais criança, me deu o prazer de reviver sentimentos da infância e será sempre mais do que um primo, muito além de um irmão.

E, à ela, Maria Lúcia. Minha musa inspiradora, a pessoa que tem a minha maior admiração. A mulher que, mesmo enfrentando todas as dificuldades de ser uma mãe sozinha com duas filhas, nunca se curvou a nenhum obstáculo, persistindo com coragem e determinação. Mãe, essa vitória é sua!

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do autor Raymond Williams para a área da educação. Professor universitário, crítico literário e romancista, Williams figura como um dos principais referenciais teóricos acerca da cultura e suas relações com a sociedade. O autor não aborda diretamente a tônica da educação, porém, ao tratar da conjuntura social e da formação e transmissão de cultura, a temática torna-se inerente ao seu objeto de estudo. Segundo seu pensamento, a educação possui um caráter social que é vinculado às ideais dominantes e afirma que a aprendizagem não transforma as pessoas. A investigação visa, por meio de metodologia bibliográfica e tomando a obra *The Long Revolution*¹ como referência central, compreender a perspectiva de Williams e tentar traçar interpretações para suas proposições a respeito da educação no âmago da sociedade capitalista pós-guerra.

PALAVRAS-CHAVE: Raymond Williams; educação; cultura; *The Long Revolution*; pós-guerra.

¹ Raymond Williams, *The Long Revolution*, 1961.

Sumário

Apresentação	8
Introdução	10
Capítulo 1	
Raymond Williams – Uma biografia	12
Capítulo 2	
The Long Revolution – Apresentação da obra	25
2.1 – A longa revolução	27
2.2 – A educação britânica	35
2.3 – Educação, cultura e sociedade	38
Conclusão	42
Referências	43

Apresentação

Este trabalho de conclusão de curso tem como finalidade explorar as contribuições do autor Raymond Williams para a área da educação. Através das experiências de infância em família operária e assumidamente socialista, a vivência universitária e militante em Cambridge e no Partido Comunista, a participação na Segunda Guerra Mundial, a docência no ensino de adultos e os questionamentos enquanto acadêmico, o autor produz uma bibliografia valorosa para a compreensão da cultura, da sociedade e de todos os elementos que a constituem, entre eles a educação.

A temática aborda muitas das concepções que permearam meus pensamentos durante a graduação, e outras presentes além da Universidade. Desde o início do curso possuía grande afinidade por temas relacionados à sociologia e educação, porém, sentia razoável dificuldade em encontrar uma temática que agregasse todos os meus anseios. No fim do ano de 2014, ao cursar uma disciplina com o professor Alexandro Paixão, decidi expor a ele, ainda de maneira muito frágil, as minhas ideias sobre temática para o trabalho de conclusão de curso. Então, o professor Alexandro me apresenta Raymond Williams e propõe um trabalho acerca das obras do autor, concentrando-me principalmente no livro *The Long Revolution*.

Reconheço que a priori a proposta me deixou preocupada. Havia pouca bibliografia disponível, por se tratar de um tema pouco explorado na área da pedagogia. Por consequência, me sentia frequentemente solitária, encontrando apoio apenas com o professor Paixão e nas obras de Williams. Porém, trabalhei com grande autonomia, algo que considero muito enriquecedor para a minha formação. Ao realizar as leituras iniciais, encontrei certa dificuldade em compreender a linha de pensamento do autor, do mesmo modo que algumas proposições identificadas no texto. Williams apresenta uma linguagem aprofundada, que integra análise histórica crítica, elementos de seu pensamento e experiência de vida e, também, oferece ao leitor um texto carregado de emoções, as quais eu tive a possibilidade de compartilhar durante todo o trabalho.

Temi, por vezes, não conseguir compreender em totalidade as ideias do autor, entretanto, logo percebi que meu trabalho não era decifrá-lo, e sim explorá-lo. Não procurei escrever sobre Williams de forma metódica, pois não o analisei dessa maneira. Construí ao longo desse período uma espécie de vínculo com o autor e, quando coloquei

o último ponto final, senti uma espécie de alegria, pela finalização do trabalho e de uma importante fase da minha vida, mas também algo semelhante a um vazio. Terminou? Mas ainda há tanto de Williams dentro de mim...

Por fim, apesar das dificuldades e do desafio que assumi ao aceitar a proposta, fico muito realizada com a sua concretização. Para mim é mais do que um trabalho de conclusão, é a representação física das minhas ideias, minhas experiências e da transformação que o curso de pedagogia da Unicamp causou em minha vida. E, retomando o pensamento anterior, Williams sempre estará dentro de mim. Iniciei o trabalho com muitos questionamentos, e o terminei com ainda mais questões. O trabalho teve o fim, mas os pensamentos não.

Introdução

O presente trabalho procura compreender a perspectiva do autor galês Raymond Williams, buscando extrair de seu conjunto de ideais as proposições relativas à educação e pedagogia. A temática central da obra de Williams é a cultura, contudo, para entendê-la, é necessário analisar os elementos que se inter-relacionam com seu objeto de investigação, entre eles a educação.

Segundo Williams, a cultura representa as relações das partes que integram todo um modo de vida, e seu estudo intenta desvendar a natureza da organização complexa desses elementos (WILLIAMS, 2003, p.56). A cultura institucionalizada é resultado da organização e seleção de ideias dentro do conjunto dessas relações, que são, por sua vez, fruto de contradições históricas e sociais. Para concluir a efetividade de sua transmissão, a cultura precisa ser comunicada. A escola torna-se, deste modo, um poderoso instrumento de transferência e inculcação da cultura dominante.

Dentro desse contexto, Williams tece afirmações polêmicas a respeito da educação e ensino, como a seguinte assertiva:

Volvemos otra vez a la organización como un todo, pero en el sentido activo de que la organización existe y debe renovarse continuamente: ni el sistema domina ni el aprendizaje transforma: la gente cambia e es cambiada”²

Portanto, partindo dessa afirmação, busca-se analisar as ideias de Williams sobre educação e pedagogia, com o objetivo de traçar argumentações que possam interpretar e responder a questão: por que a aprendizagem não é capaz de transformar as pessoas?

Para a realização de tal pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico das obras de Williams, concentrando-se principalmente na obra *The Long Revolution*, e utilizados outros referenciais teóricos que dialogam com as ideias do autor.

² Raymond Williams, *La Larga Revolución*, 2003, p.121. Tradução minha: voltemos outra vez à organização como um todo, mas no sentido ativo de que a organização existe e deve renovar-se continuamente: nem o sistema domina nem a aprendizagem transforma; as pessoas mudam e são mudadas.

Com base nas ponderações apresentadas, o texto se divide em três partes: a primeira realiza um balanço da biografia de Williams, com destaque para sua relação com a escola; a segunda apresenta uma análise sobre as considerações do autor acerca da pedagogia e educação, em diálogo com outros referenciais teóricos; e por fim, a conclusão.

Capítulo 1

Raymond Williams – Uma biografia

Raymond Henry Williams nasceu no dia 31 de agosto de 1921, em Pandy, um pequeno vilarejo localizado em Monmouthshire, uma das 22 subdivisões administrativas autônomas do País de Gales. Localizado ao sudeste e na fronteira com a Inglaterra, o vilarejo preservava as características da zona rural do país, caracterizando-se predominantemente por uma comunidade pouco povoada, majoritariamente composta por pequenas fazendas familiares. Segundo descreve Williams,

Por volta de quatrocentas pessoas viviam lá. As fazendas distanciavam-se em torno de 400 metros uma das outras, embora houvesse pequenos aglomerados, como a casa em que cresci, inserida em um grupo de outras seis. O contraste com os povoados rurais típicos do leste da Inglaterra, nucleados em torno de uma igreja, é bastante contundente. O vilarejo era servido por uma escola sob o controle da igreja do País de Gales, uma capela batista e uma capela presbiteriana. Havia lá quatro pubs³.

Diferentemente do que acontecia nos centros urbanos, como Paris ou Londres, onde existia uma percepção sólida do antagonismo de classes e o burguês era concebido como figura suprema de exploração, em Pandy a visão acerca da estratificação da sociedade era ínfima. A configuração social do vilarejo não diferia da paisagem típica de muitas regiões da Grã-Bretanha ocidental, onde os fazendeiros constituíam a mais vasta e sólida camada da sociedade. Porém, não se caracterizavam como grandes latifundiários e não empregavam mão-de-obra propriamente dita, pois o trabalho era realizado de forma familiar – o que não se pode deixar de conceber como uma exploração, porém não da força de trabalho alheia – situação que tornava a consciência de classe relativamente enfraquecida. As outras formas de trabalho constituíam-se de artesões rurais, trabalhadores autônomos e ferroviários (WILLIAMS, 2013 p. 6).

³ Raymond Williams, *op. cit.*, p.6

Este arranjo social era relativamente atípico, principalmente se comparado a modelos de outros locais onde a estrutura do capitalismo se mostrava mais consolidada e existia a figura do proprietário, do fazendeiro e do trabalhador rural (ou do burguês e do proletário, nas cidades urbanizadas) como ocorria em grande parte da Grã-Bretanha. Williams narra este fato:

Isso porque, numa Grã-Bretanha predominantemente urbana e industrializada, quis o acaso que eu nascesse numa aldeia remota, uma antiquíssima povoação do interior, na fronteira entre a Inglaterra e o País de Gales. A trinta quilômetros da aldeia, no final de uma linha de ônibus, havia, de um lado, uma antiga cidade com uma catedral; do outro, uma antiga cidade de fronteira que era um centro comercial; mas a apenas alguns quilômetros dali surgiam as primeiras cidades e aldeias da grande região produtora de carvão e aço do sul de Gales. Antes de ter lido qualquer descrição ou interpretação das mudanças e variações das comunidades e formas de vida, eu as vi concretamente, em ação, com uma clareza inesquecível⁴.

De um modo geral, apesar da aparência de segurança e prosperidade que a camada de pequenos proprietários transmitia, existia na verdade certa instabilidade econômica, pois todo o capital real estava investido na fazenda, o que inclui imóveis, ferramentas e animais. Ou seja, apesar do capital bruto, o líquido muitas vezes era menor do que um trabalhador assalariado obtinha (WILLIAMS, 2013 p.7). Por tais motivos, a divisão social entre fazendeiros e as outras categorias sócio-profissionais não era vista de maneira agressiva, pois todos se inter-relacionavam de maneira equilibrada, a ponto da barreira entre estes não ser claramente perceptível à primeira vista. Porém, quando se observava proprietários maiores, era possível supor uma distância social em comparação com os demais grupos da comunidade. A barreira, apesar de pouco evidente, de fato existia.

Embora concebidos como grupos secundários na estratificação social em Pandy, os trabalhadores autônomos e assalariados exerciam grande participação política no interior da comunidade. Não se colocavam, como se pressupõe, como rivais dos

⁴ Raymond Williams, *O Campo e a Cidade: na História e na Literatura*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989, p.13

fazendeiros, mas contrastavam no tocante aos interesses políticos. A escolha entre o Partido Trabalhista e o Partido Liberal denota com precisão a oposição de interesses que ocorria dentro do Vilarejo: enquanto os fazendeiros, em sua maioria, votavam no Partido Liberal, todos os ferroviários, por sua vez, votavam no Partido Trabalhista. No interior da pequena e atrasada comunidade (se considerarmos o desenvolvimento capitalista das grandes metrópoles como Londres, por exemplo), os ferroviários se mostravam a categoria mais ativa e traziam conceitos modernos de política e administração, feito possível devido às diversas formas de comunicação e interação com outras localidades que a profissão os permitia:

Os ferroviários eram um elemento modernizador que, por exemplo, buscava introduzir água encanada e outras amenidades sociais. Eles liam muito. Também falavam sem cessar. É aqui que sua outra dimensão social, bastante externa àquela localidade, foi decisiva. Caracteristicamente, devido aos sinaleiros terem longos períodos de inatividade entre os trens, eles conversavam por telefone por horas uns com os outros – em postos tão distantes quanto Swindon ou Crewe. Eles não deveriam fazê-lo, evidentemente, mas faziam-no por todo o tempo. Dessa forma, recebiam diretamente notícias do sul industrial de Gales, e traziam a política moderna para o vilarejo⁵.

Joseph Williams, seu avô, era um lavrador que se encontrava em uma situação bem comum em locais onde o campesinato tradicional era praticado, na qual o proprietário cede a moradia ao trabalhador em troca de sua força de trabalho. Um tipo de troca valiosa para o empregador, que tem a dependência residencial do empregado como garantia da manutenção do trabalho. Porém, a dependência do avô de Williams não o impediu de travar uma discussão que acabou com sua demissão e posterior despejamento. Sem terras e sem outro emprego no mesmo formato, tornou-se então caixeiro viajante: “Joseph, meu avô, foi lavrador até a meia-idade; então, perdeu o emprego e a casa, e foi trabalhar na estrada que ia para os Midlands e outras cidades, cortando galhos e limpando a pista”. (WILLIAMS, 1989 p.15). Não havia muitas opções de postos de trabalho na época, as pessoas que não eram proprietárias de terra e não destinavam sua força de trabalho à agricultura, terminavam por trabalharem em

⁵ Raymond Williams, *op. cit.*, 2013, p.13

minas de carvão ou migravam para as cidades, para servirem as indústrias (com exceção das mulheres, que na maioria das vezes tornavam-se empregadas domésticas). Tal acontecimento não apenas transformou o cenário de vida de seu avô, como também sua visão e participação política. Após o rompimento, passou a seguir a orientação trabalhista: “Quando você é vítima de um fazendeiro que vota no Partido Liberal, o seu interesse de classe vem à tona: naquele momento, tornou-se trabalhista” (WILLIAMS, 2013 p. 11).

A opção política de seu avô e o sentimento de classe cada vez mais sólido influenciou as gerações seguintes da família. O pai de Williams que desde muito cedo adotara a concepção trabalhista, mais tarde firmou-se como socialista e este fato teve relação direta com a perspectiva do autor. Começou a trabalhar cedo, em uma fazenda, porém aos quinze anos obteve o emprego de carregador em uma ferrovia, função que exerceu até ser recrutado para servir o exército britânico na Primeira Guerra Mundial. As experiências por ele vividas durante este período radicalizaram sua orientação esquerdista, e ao retornar, já assumia-se como socialista. Seu emprego posterior foi assistente de sinaleiro e mais tarde, sinaleiro:

Quando nasci, meu pai era sinaleiro, na cabine do vale; integrava uma rede que se estendia a lugares conhecidos, Newport e Hareford, mais ao longe, Londres; ele porém, continuava um aldeão, com seus jardins e suas abelhas, levando frutas e legumes ao mercado, de bicicleta – uma ou outra rede, da qual ele participava com sua bicicleta, até um mercado onde os fazendeiros chegavam em carros e os comerciantes em caminhões: o século em que vivemos. Como seu pai, ele nascera para aquela terra, porém – como seu pai – não podia viver dela⁶.

Enquanto ferroviário assalariado e sindicalizado, ideologicamente socialista, não tardou para incumbir-se de posições politicamente importantes e ativas no vilarejo, como ser secretário do conselho paroquial e um dos líderes e maiores entusiastas do Partido Trabalhista na região.

⁶ Raymond Williams, *op. cit.*, 1989, p.15

Por outro lado, a mãe de Williams ainda refletia a posição da mulher no interior de uma sociedade tipicamente machista. Segundo o autor, embora sua mãe possuísse uma consciência ampla de classe, não exercia grande participação política:

Era a situação clássica da mulher no Partido Trabalhista. Ela faz o chá, endereça os envelopes e os entrega, mas não tem muita atividade política. Minha mãe, no entanto, tinha sua própria opinião. De fato, era muito mais avessa aos fazendeiros que meu pai, que estava entre eles o tempo todo. Ela ainda faz observações bastante hostis sobre os fazendeiros como classe, concebida por ela como o estágio mais elevado de exploradores! Mas essas foram as únicas relações sociais que ela vivenciou diretamente. Sua mãe havia sido ordenadora em uma grande fazenda, e ela mesma havia trabalhado em outra quando garota, de modo que havia uma ideia de fazendeiros como empregadores⁷.

Portanto, o jovem Raymond Williams cresceu em uma família marcada pelo ativismo político e consciência de classe, e desde muito cedo esteve imerso na atmosfera socialista. Seu pai, assim como seu avô havia feito, exerceu muita influência sobre seu modo de pensar, porém Williams desenvolveu sua própria perspectiva, após suas experiências futuras.

No relevo montanhoso do País de Gales, cercado por uma pastagem verde e paisagem bucólica, Raymond Williams passa sua infância e acompanha as particularidades de sua família e seu vilarejo. “Um tio morava em Londres, outro em Birmingham; nos feriados e nas visitas, nossa família, nos relacionamentos mais diretos, passava do campo para a cidade”. (WILLIAMS, 1989 p. 15). Outra particularidade de sua família era com relação à religião. Era comum os fazendeiros seguirem a doutrina não-conformista e no geral, havia maior número de batistas do que presbiterianos. A família de Williams dividia-se entre católicos e não-conformistas, e por um período de tempo, o autor circulou entre as duas crenças, frequentando a igreja por um determinado momento, e em outro a capela (batista ou presbiteriana). No entanto, seu pai era avesso à religião e quando mais tarde Williams recusou-se a ser crismado, não houve qualquer tipo de resistência pelos membros de sua família.

⁷ Raymond Williams, *op. cit.*, 2013, p.11

Aos cinco anos, vivenciou a Greve Geral de 1926⁸, que foi sentida até mesmo no pequeno vilarejo, cenário pelo qual pôde apreender de forma mais tangível sobre o conflito de interesses existentes no interior da sociedade, principalmente entre empregados e os donos dos meios de produção. A Greve Geral trouxe à tona não apenas a capacidade de organização e mobilização dos proletários, mas também o caráter revolucionário de classe e sua força, quando unida. Mas revelou, também, as dificuldades que existem em ultrapassar os limites da exploração e a força da burguesia, que diferentemente do proletariado, é numericamente menor, porém possui o poder como fator determinante.

Mais tarde, em 1929, houve outra passagem importante para Williams e sua família: a vitória eleitoral do Partido Trabalhista, que foi um momento de grande alegria para os ferroviários e representou o triunfo do trabalhador. Recorda o autor: “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 pg. 11).

Durante os primeiros anos escolares em Pandy, Williams lia basicamente os livros do currículo e sua família dispunha de poucas obras em casa. As escolas utilizavam o inglês como língua oficial e havia uma tentativa de eliminar o galês, medida tomada após a anglicização⁹ de sua região, em meados de 1840. Como consequência, o galês se tornou cada vez mais obsoleto, resultando em uma minoria de famílias bilíngues em contraste com uma maioria que falava apenas inglês. Esse fato prejudicou o sentimento de identidade nacional dos galeses, o que Williams explica que, com efeito, não foi de problemática visível apenas no vilarejo, pois a própria formação histórica do País de Gales se encarregou de impossibilitar uma ampla visão nacionalista

⁸ Greve Geral de 1926: Nomenclatura destinada ao movimento grevista ocorrido na Grã-Bretanha, iniciado pelos mineiros que reivindicavam condições mais justas de trabalho e salário. Teve duração oficial de 3 a 12 de maio e foi dirigida pelo Trades Union Congress, que unificava os sindicatos. A greve encerrou-se com a derrota dos trabalhadores com cortes de salário e aumento da jornada de trabalho. Anthony Mason, *The Government and the General Strike*, 1926. *International Review of Social History*, 14, 1969, p. 1-21

⁹ Anglicização é o termo utilizado ao conjunto de medidas que visam a imposição dos costumes ingleses aos demais países. Segundo José Augusto Ribas Miranda, entre as décadas de 1820 e 1850, houve uma intensa pressão religiosa para a expansão do cristianismo nas regiões sob o domínio inglês. Havia uma forte crença de que domínio cultural e religioso estariam ligados à prosperidade econômica (MIRANDA, 2014, p. 392). No País de Galês, a anglicização ocorreu em maior parte na região Sul, principalmente através da língua.

na população, porém se tratando de uma região fronteiriça, tal sentimento de não pertencimento linguístico acarretava ainda mais questionamentos identitários:

Havia boas razões históricas para isso, pois o País de Gales nunca foi uma nação: sempre teve uma existência cultural, mas não uma existência nacional. Foi incorporado à Grã-Bretanha antes de desenvolver uma identidade nacional. As pessoas sempre perguntavam o que galês de fato significava. Foi assim que eu, enfim, entendi a questão, porque percebi que quase todo galês se pergunta o que é ser galês. O elemento problemático é característico. Claro que, na fronteira, isso era mais problemático do que no norte ou no oeste de Gales, nas comunidades que ainda falam galês. Eles estão bem mais distantes da Inglaterra. Havia um sentido curioso no qual podíamos falar como estrangeiros tanto em relação ao galês quanto ao inglês, como não sendo nós¹⁰.

O galês ainda se manteve na escola apenas em forma de poemas e canções, destinados a ocasiões especiais. A anglicização foi um conceito assimilado posteriormente por Williams, mas era de fato uma ação consciente no interior da escola, que chegava a aplicar punições aos alunos que utilizavam galês em alguma situação. Ao ingressar na *grammar school*¹¹ por volta dos onze anos, Raymond dedicou-se especialmente à literatura e linguística, ausentando-se da história como ponto de interesse intelectual, o que nos dias de hoje causa certa estranheza. Mas, é fácil compreender tal ocorrência ao tomarmos o fato de que a história apresentada à Williams, principalmente na escola primária, era módica e superficial, “uma mistura venenosa de chauvinismo galês romântico e medieval” (WILLIAMS, 1989, p.12). Raymond se sentia, desse modo, desconectado da História real, situação que não sofreu grande alteração ao entrar na *grammar school* e tomar contato com a história da expansão do Império Britânico. Apesar de situadas em Gales, as escolas impunham a cultura inglesa e isolavam os alunos de suas raízes galesas. O autor confessa que esse processo resultou em uma rejeição de suas origens galesas, algo que só foi trabalhado por volta de seus 30 anos, quando começou a ler e estudar a história e entender de fato o que havia ocorrido naquele período. (WILLIAMS, 2013 p. 10).

¹⁰ Raymond Williams, *op. cit.*, 2013, p. 9

¹¹ Denominação atribuída à escola secundária na Grã-Bretanha (equivalente ao ensino fundamental II ou ginásio no Brasil). O ingresso na escola pretendida é feito mediante a exames

Williams tomou contato com outras leituras e discussões políticas de tom internacional através do grupo *New Left Book*, uma espécie de associação socialista, encabeçada pelo Partido Trabalhista. Não era assinante, mas costumava emprestar livros de quem o era, e dessa forma pôde conhecer e compreender mais acerca dos debates políticos mundiais e ampliar sua visão para além dos conflitos locais e nacionais, algo que não despertava muita simpatia no autor, ainda adolescente.

A grammar school frequentada por Williams situava-se em Abergavenny, a cerca de 9,5 quilômetros de Pandy. Para ingressá-la, realizou um exame de bolsa de estudos – no qual obteve primeiro lugar – e foi aceito juntamente a outras seis garotas, a maioria filha de fazendeiros. Porém, como era de costume, as meninas estudavam até o quinto período e depois deixavam a escola (não podemos deixar de considerar de qual época estamos tratando e a situação da mulher no período em questão) e os outros meninos tinham certa dificuldade em passar no processo de admissão para o sexto período, denominado *matric*. Ao ser aceito, Williams se tornou o único aluno vindo de Pandy. Entretanto, não sentia-se isolado pois a grammar school era tão desenraizante quanto a escola elementar, então a cisão não era perceptível, exceto no tocante às atividades escolares.

A família de Raymond Williams orgulhava-se do tal êxito do filho, mas também o cobrava em demasia para obter as melhores notas da sala, em especial seu pai, a quem era inexplicável o fato de Williams chegar ao primeiro ano como o segundo aluno da sala, e não primeiro. (WILLIAMS, 2013 p. 13). A visão da educação como ferramenta de ascensão e asseguradora de melhores condições de vida, apesar de permanecer no senso comum atualmente, não é recente. Seu pai praticava uma cobrança excessiva sobre o desempenho escolar do filho, porém Williams reconhece que não era uma visão isolada, e sim carregada de valores sociais:

“A educação era, evidentemente, considerada como um escape da condição de um emprego frustrante. Lembro-me quando reclamei a meu pai, uma vez: “Pra que isso, afinal?”, e ele disse: “Bem, por exemplo, você pode conseguir um emprego em uma bilheteria. Isso significaria uma ou duas libras a mais por semana”¹².

¹² Raymond Williams, *op. cit*, 2013, p.14

Williams chama a atenção para outro fator peculiar em Pandy: a origem social dos intelectuais, que não descendiam de famílias abastadas, em sua maioria, como ocorria na Inglaterra, por exemplo. É curioso refletir a esse respeito, pois a divisão entre trabalho manual e intelectual é uma realidade mundial, mas no País de Gales, devido ao predomínio da economia agrícola e ao desenvolvimento ainda limitado do capitalismo, não era fora do comum observar intelectuais nascidos em famílias pobres.

O intelectual galês típico é, como dizemos, apenas uma geração distante das mangas de camisa. Não havia, afinal, nenhuma instituição no País de Gales para manter uma *intelligentsia* dependente de classe. Por definição, os intelectuais dependentes de classe emigraram. É importante lembrarmos que as universidades galesas foram construídas com subscrição popular na década de 1880, o que teria sido um projeto difícil na Inglaterra do mesmo período¹³.

Williams não possuía exatamente o intento de realizar sua graduação em Cambridge. O ingresso do autor na universidade se deu por meio de uma ação do diretor da grammar school, que após o exame para o Higher School Certificate¹⁴ que Raymond conseguiu precocemente através do rápido e excelente desempenho escolar, decidiu escrever para o Trinity College, com a ciência do pai de Williams. A universidade o aceitou, sem qualquer exame e sem a necessidade dos processos normais de admissão. Quando seu pai deu-lhe a notícia sobre sua aprovação, foi uma grande surpresa. Questionado sobre o porquê de seu sigilo durante o período, respondeu-lhe seu pai: “Não lhe contamos para que você não ficasse desapontado caso não o aceitassem” (Williams, 2013 p. 14).

Em Cambridge, ao contrário do que se pode imaginar de um estudante de Gales, sem a mínima noção de como funciona uma universidade inglesa e sem passar por nenhum tipo de entrevista, Williams não sentiu dificuldade de adaptação, o que se deve em grande parte pela anglicização e a conseqüente implantação do inglês em Gales, bem como o ensino da cultura inglesa na escola. O que de fato foi alvo de ponderação do autor era a ausência de representantes das classes trabalhadoras e menos abastadas.

¹³ Raymond Williams, *op. cit.*, 2013, p.14

¹⁴ Certificado de conclusão do ensino médio

Apesar de ter vivenciado algo semelhante na grammar school, em Cambridge as contradições eram ainda mais visíveis:

Creio estar correto em dizer que encontrei apenas uma outra pessoa de família da classe trabalhadora em Cambridge, um estudante maduro, com cerca de 30 anos, que já havia sido um trabalhador manual. Não me lembro de outros, embora possam ter existido, obviamente, pois a porcentagem na universidade havia se mantido constante em um patamar bastante baixo, desde a década de 1920. Mas não encontrei ninguém¹⁵.

Estudante de Língua Inglesa, aos dezoito anos e sem nenhum amigo ou pessoa conhecida em Trinity, a maior dificuldade inicial de Williams foi a interação. Percebeu nitidamente a problemática da composição social estudantil ao visitar o grêmio, objetivando se filiar, evidentemente. Ficou surpreso ao descobrir que a entrada de novos membros estava sujeita a indicação: “Eles me perguntaram: “Você não tem amigos da escola?” Embora uma questão técnica, ela subitamente revelou como minha situação era peculiar”. (WILLIAMS, 2013 p. 23). Alguns dias mais tarde, mais precisamente em uma noite no começo do período letivo, Raymond Williams foi a um encontro promovido pelo Clube Socialista. Via não apenas uma oportunidade de envolvimento e debate político, mas também uma chance preciosa para fazer amigos – algo indispensável a qualquer pessoa, independente da orientação política – e assim o fez. No Clube, fazia refeições e assistia às sessões de cinema organizadas principalmente por Michael Orrom, com que escreveu mais tarde *Preface to Film*¹⁶ [Prefácio ao filme]. Havia um jornal mural, onde os interessados em entrar na política em Cambridge deveriam produzir algo para ser afixado nele. Williams escreveu então um artigo justificando como seria possível enfrentar Hitler se acontecesse uma revolução na Inglaterra. O artigo audacioso atraiu a atenção de pessoas mais influentes e importantes no interior do clube, e não tardou para Raymond ser apresentado a elas. Embora em Trinity ainda se sentisse solitário e não pertencente ao grupo, se sentiu acolhido pelo Clube Socialista, lugar que definiu como “um lar longe de casa”. (WILLIAMS, 2013 p. 24).

¹⁵ Raymond Williams, *op. cit*, 2013, p.24

¹⁶ Williams, Raymond, and Michael Orrom. *Preface to film*. Film drama, 1954

No clube, recebiam formação política baseada em obras de Engels (principalmente *Do socialismo utópico ao socialismo científico*), Marx (*O capital*, que, curiosamente, era menos lida) e Lênin (*O Estado e a revolução*). Diferentemente do que aconteceria no pós-guerra, não havia subdivisões no grupo, que terminava por unificar toda a esquerda da Universidade. Como hábil palestrante e muito firme em suas posições políticas, Williams se destacou dentro do Clube e um mês após sua filiação, foi convidado a participar do Partido Comunista. Não era difícil supor que, o Clube Socialista era, com efeito, dirigido pelo Partido. Em um primeiro momento, Williams duvidou da importância política que a filiação faria em sua trajetória, visto que já atuava muito bem nos debates de maneira independente. Posteriormente, veio a reconhecer a importância que ingressar no Partido teve em sua vida.

Dentro do organismo, um dos aspectos mais inéditos para o autor era a disciplina e a seriedade da organização e administração. Eram feitas divisões em grupos, de acordo com o assunto que estava sendo discutido e as áreas de habilidade dos integrantes. Raymond, por exemplo, pertencia ao Grupo dos Escritores, devido ao fato de frequentar a faculdade de letras. Eric Hobsbawm, outro célebre membro do Partido, também pertencia ao mesmo grupo. Ficavam encarregados habitualmente, da redação de textos e panfletos de assuntos que, muitas vezes, não conheciam muito bem (como, no caso de Williams, o panfleto sobre a Guerra Russo-Finlandesa). Dentre as outras atividades que aconteciam no grupo, estavam a discussão sobre a organização interna da Faculdade de Letras e as possíveis medidas a serem tomadas pelos estudantes, e principalmente discussões acerca dos assuntos literários da época. Existia uma preocupação do grupo com o distanciamento da literatura com a realidade da maioria das pessoas, pois “uma vez que a literatura era restringida pela divisão de classes, a tarefa do socialista era a de romper com essa limitação produzindo um novo tipo de literatura” (WILLIAMS, 2013 p. 29).

Durante os primeiros anos de graduação, Williams deparou-se com uma questão que permeia o cotidiano dos estudantes que participam de organizações, principalmente de cunho socialista: a dificuldade em administrar todas as atividades a que se propõem. A situação agravou-se em 1941, ao ter certeza que iria para o exército britânico em alguns meses. Williams define esse período como uma época de desordem pessoal e emocional bastante extraordinária (WILLIAMS 2013, p. 37). Este foi um dos motivos para o abandono dos argumentos marxistas ao retornar da guerra; não sentia que as

respostas para suas perguntas eram satisfeitas. E, em 1941 abandonou também o Partido Comunista, pois não via possibilidade de manter-se ativo estando em guerra.

Durante a Segunda Guerra, Raymond Williams foi comissionado a dirigir a unidade de tanques da Divisão Blindada da Guarda, formada principalmente pelos tanques e cavalaria de elite. A experiência de guerra marcou de maneira definitiva a vida do autor:

Foi algo aterrorizante. Não creio que alguém seja capaz de realmente superar isso. Em primeiro lugar há a culpa: dos momentos de covardia, mas também dos momentos de pura agressividade e brutalidade. Seriam de fato sentimentos antagônicos? (...) O que se perde é a dimensão mais significativa do humano – isso é uma trivialidade sobre a guerra, mas é também uma verdade absoluta. Funcionamos com um nível de agressividade animal. Creio que não seja jamais possível superar isso¹⁷.

Ao retornar à Cambridge, em 1945, o autor se sentiu em um mundo diferente do que havia deixado em 1941. A universidade estava mais religiosa e mais conservadora. Williams e seus colegas que passaram pela experiência de guerra, também não eram os mesmos alunos que vivenciavam o comunismo universitário de Cambridge, embora alguns ex-membros como Eric Hobsbawm voltassem a militar pelo Partido Comunista. Raymond Williams estava firme em desenvolver sua argumentação acerca da política cultural.

Após a conclusão do curso, recebeu uma proposta de Trinity para ser pesquisador sênior, recebendo a quantia de 200 libras por ano. Porém, foi selecionado pelo *Worker's Education Association*¹⁸ (WEA) em Oxford, para ministrar aulas de inglês para adultos, a um salário anual de 300 libras. Nesta época, Williams já possuía dois filhos, então optou pela segunda opção. Mas, o fator financeiro não foi o único motivo que o levou a tal decisão, pois segundo descreve o autor, possuía muitos projetos literários e desejava escrever um romance, então não encontrava razão para continuar em Cambridge (WILLIAMS, 2013, p.50).

¹⁷ Raymond Williams, *op. cit.*, 2013, p.43-44

¹⁸ Fundada em 1903, a WEA é a maior associação filantrópica destinada à educação de adultos do Reino Unido. Disponível em: <http://www.wea.org.uk/about>. Acesso em 27 setembro 2015

Em 1947, Raymond Williams se junta a outros dois colegas de Trinity – Wolf Mankowitz e Clifford Collins – e lançam um periódico crítico denominado *Pollitics and Letters*, com o intuito de aliar política às contribuições do autor inglês F.R. Leavis, que era de grande influência e importância para os três escritores. Leavis era um crítico literário reputado por seu radicalismo cultural e por seu discurso enfático acerca da educação, a qual considerava ainda insuficiente e carente de ações que levassem à sua melhoria. Através de sua experiência na WEA, Williams traça uma correspondência entre os objetivos e práticas dentro da instituição e as discussões levantadas pelo periódico:

Mas, de forma crescente, o que se tornou meu mundo decisivo foi a educação para adultos. Quase todos os tutores da WEA eram socialistas de uma cor ou de outra. E estávamos todos envolvidos na educação na educação para adultos. Assim, encarávamos periódicos como vinculados a essa formação bastante promissora por meio de conexões do movimento trabalhista. Se havia um grupo ao qual *Pollitics and Letters* se referia, esse grupo era composto por tutores da educação para adultos e seus alunos¹⁹.

Porém, o periódico encerra-se em 1948 após quatro edições, devido a problemas financeiros e discordâncias internas. Dez anos mais tarde, publica o livro *Culture and Society* [Cultura e Sociedade] uma de suas obras mais importantes onde faz uma análise da relação entre a cultura e as transformações sociais pós-Revolução Industrial. Seu próximo livro, *The Long Revolution* [A Longa Revolução] é a continuação de seu pensamento, onde discorre de maneira mais enfática sobre a cultura, instituições sociais e a correlação com o sistema capitalista.

¹⁹ Raymond Williams, *op. cit.*, 2013, p.57

Capítulo 2

The long Revolution – Apresentação da obra

The Long Revolution foi publicado em 1961, como desenvolvimento da obra *Cultura e Sociedade*, de 1958. O primeiro título pensado por Williams para o livro foi *Ensaaios e princípios da teoria da cultura*, que em suma se tratavam de tópicos que Williams ministrou em suas aulas na *Worker's Education Association* – o público leitor, a história social dos escritores, a imprensa e as formas dramáticas. Grande parte de *The Long Revolution* foi redigido no mesmo período que *Cultura e Sociedade*, porém, o livro passou por diversas revisões e alterações de Williams. Ao fim, os tópicos teóricos foram acrescidos da história e formação das instituições sociais, resultando em questões sobre a teoria da cultura, análise histórica e social de certas instituições e a problemática sobre a situação cultural contemporânea (WILLIAMS, 2003 p. 12).

O livro, diferentemente do que aconteceu com *Cultura e Sociedade*, foi recebido com certa hostilidade e foi alvo de diversas críticas negativas. Naquele momento, a esquerda se mostrava relativamente resignada e havia neutralizado e incorporado diversas instituições de luta (WILLIAMS, 2013, p.127), o que tornava os ataques de direita mais prolíferos. Porém, foram exatamente o conteúdo e proporção das críticas que forjaram um sentimento reativo em Williams, que decide retornar a Cambridge. Nas palavras do autor:

Não creio ter pensando, quando o livro foi publicado, que alguém o tivesse realmente entendido. *Cultura e Sociedade* adquiriu rapidamente a reputação de um tipo de livro meritório e honroso, ao passo que *The Long Revolution* foi considerado escandaloso. Uma reclamação comum era a de que eu havia sido corrompido pela sociologia, que eu havia aderido à teoria. O fato é que esse livro foi percebido como muito mais perigoso. Foi exatamente nesse momento que retornei a Cambridge. O espírito da experiência foi novamente como o de 1939-41: houve a vivência de um conflito muito duro e amargo²⁰.

²⁰ Raymond Williams, *op. cit.*, 2013, p.128

Das críticas recebidas, a primeira mais aprimorada veio de Edward Thompson, outro grande colaborador dos “Estudos Culturais” e também professor da WEA. Juntamente a Williams e Richard Hoggart, Thompson se tornou um dos principais expoentes intelectuais do círculo e teorizou acerca da cultura, principalmente popular e folclórica. Era notório, porém, a discordância entre os autores em determinados pontos. Da leitura de Thompson, surge o ensaio publicado em agosto de 1961, na revista *New Left Review*. O autor inicia o texto tratando da hostilização do livro e da necessidade de uma crítica de cunho socialista em contrapartida às formulações da imprensa geral. No entanto, deixa claro seu dissenso com a tonalidade de Williams: “A melhor maneira de começar é mencionando que eu tenho uma real dificuldade com o tom de Raymond Williams”.²¹

O ensaio contém diversas exaltações positivas à obra, porém conta com as considerações pessoais de Thompson a respeito dos temas, como, por exemplo, a forma suave que as revoluções tomam e a ausência de uma contra-revolução, o que seria de ordem natural, de acordo com a perspectiva de Thompson:

Meu ponto de vista da revolução (estou frequentemente seguro) é muito "apocalíptica": mas na visão do Sr. Williams é talvez muito branda. Suas três revoluções – democrática, cultural, industrial – são admitidas por ele como partes de uma. E pode uma revolução caminhar - e por quanto tempo - sem dar lugar a uma contra-revolução ou chegando a um ponto de crise entre o sistema humano do socialismo e do poder do Estado capitalista?²²

Trata-se, portanto, de uma obra polêmica, sobretudo pelas críticas dirigidas à questão da educação na Inglaterra. Assertivas como “a prendizagem não transforma” ou “o pensamento utópico é o que supõe que alcançaremos uma democracia educada e participativa” (153) são encontradas no livro, carecendo, desta maneira, de reflexões.

²¹ E. P. Thompson, *The Long Revolution*. In *New Left Review*. Inglaterra, 1961, p. 24. Tradução minha.

²² E.P. Thompson, *op. cit.* Tradução minha.

2.1 - A longa Revolução

Williams coloca a indissociabilidade entre a Revolução democrática, a revolução industrial e cultural, afirmando a impossibilidade de analisá-las como processos independentes. Toda organização social é afetada pela interação entre as três transformações, que se inter-relacionam de maneira intrínseca e interferem na conjuntura da sociedade, desde a família até a escola:

Sin embargo, en este punto es particularmente evidente que no podemos entender el proceso de cambio en el cual estamos implicados si nos limitamos a pensar en las revoluciones democrática, industrial y cultural como procesos separados. Todo nuestro modo de vida, desde la forma de nuestras comunidades hasta la organización y el contenido de la educación, y desde la estructura de la familia hasta el estatus del arte y el entretenimiento, es profundamente afectado por el progreso y la interacción de la democracia y la industria y la expansión de las comunicaciones.²³

A revolução democrática aparece como o clímax da expressão popular e da conquista dos anseios políticos da maioria. De maneira geral, democracia é definida como “escolha do povo” ou o governo onde o povo é soberano. As primeiras menções ao termo *revolução* são realizadas na Europa, para designar movimentos de caráter notoriamente burguês. Hannah Arendt é pontual ao enfatizar o uso da palavra para intitular a restauração monárquica em 1688:

Portanto, a palavra foi inicialmente usada não quanto àquilo que denominamos revolução que rebentou na Inglaterra, e Cromwell assumiu a primeira ditadura revolucionária, mas, ao contrário, em 1660, após a derrubada do Parlamento, e por ocasião da restauração da monarquia.

²³ Raymond Williams, *La Larga Revolución*. Bueno Aires: Nueva Visión, 2003, p. 13. Tradução minha: No entanto, é particularmente evidente que não podemos entender o processo de transformação no qual estamos envolvidos se nos limitarmos a pensar nas revoluções democrática, industrial e cultural como processos separados. Todo o nosso modo de vida, desde o formato das nossas comunidades até a organização e conteúdo da educação, e desde a estrutura da família até o status de arte e entretenimento, é profundamente afetado pelo progresso e interação entre democracia, indústria e a expansão das comunicações.

Precisamente com o mesmo sentido, a palavra foi usada em 1688, quando os Stuarts foram expulsos e o poder real foi transferido para Guilherme e Maria. A Revolução Gloriosa, o acontecimento em que, muito paradoxalmente, o termo encontrou guarida definitivamente na linguagem histórica e política, não foi entendida, de forma alguma como revolução, mas como uma reintegração do poder monárquico à sua antiga glória e honradez.²⁴

Como afirma Segatto²⁵, é somente a partir da Revolução Francesa de 1789 que o termo obtém significação histórico-política precisa, ao determinar processos que instituem rupturas com a conjuntura anterior. Williams afirma que a democracia é frágil, cedendo ao peso de outras tradições e objeto de fraudes. Segundo o autor, apesar da aparência de estabilidade, a revolução democrática situa-se ainda em uma fase inicial, visto que nem o indivíduo governa a si mesmo, tão pouco o coletivo. (WILLIAMS, 2003 p.12). Neste sentido, é necessário instaurar de fato uma democracia, em que o proletariado se coloque enquanto sujeitos ativos dentro da sociedade. Podemos dialogar com o que Lênin assegura, ao afirmar que “enquanto existirem classes distintas, não se poderá falar de “democracia pura”, mas apenas de democracia de *classe*”²⁶. Ou seja, é necessário ter cuidado ao tomar o significado de democracia como soberania do povo, pois o contexto e as relações sociais existentes são determinantes para o caráter democrático. Adiante, Lênin enfatiza:

Na democracia burguesa, servindo-se de mil estratagemas, os capitalistas afastam as massas da administração, da liberdade de reunião e de imprensa, etc. [...] Mil barreiras fecham às massas trabalhadoras a participação no parlamento burguês (que nunca resolve as questões mais importantes na democracia burguesa: estas são resolvidas pela Bolsa e pelos bancos) [...] A democracia burguesa continua a ser sempre — e não pode deixar de continuar a ser sob o capitalismo — estreita, amputada, falsa, hipócrita, paraíso para os ricos, uma armadilha e um engano para os explorados, para os pobres.²⁷

²⁴ Hannah Arendt, *Da Revolução*. São Paulo: Ática, 1988, p.34

²⁵ José Antônio Segatto, *Revolução e história – Gramsci e o Brasil*. 1999, p.35

²⁶ Vladimir Lênin. *A Revolução proletária e o renegado Kautsky*. São Paulo: Nosso Tempo, 1971, p.35

²⁷ Vladimir Lênin, *op. cit.*, p.43

Da mesma forma que a revolução democrática, a revolução industrial é de caráter imprescindível para a compreensão da formação e estruturação da sociedade. Como afirma Eric Hobsbawm, “sob qualquer aspecto, este foi provavelmente o mais importante acontecimento da história do mundo, pelo menos desde a invenção da agricultura e das cidades. E foi iniciado na Grã-Bretanha” (1979, p. 45). Sem dúvida, a revolução industrial realizou uma grande transformação social e redefiniu as relações existentes. A manufatura deu lugar às grandes fábricas, onde um indivíduo detinha o poder dos meios de produção e com isso, controle sobre a força de trabalho de outrem. A população se tornou majoritariamente urbana, concentrada em pequenas residências nas estreitas ruas de Londres e Paris, por onde centenas de trabalhadores (incluindo mulheres e crianças) passavam todos os dias para irem até os postos de trabalho. E, juntamente a Revolução Francesa, a Revolução Industrial marcou o triunfo da burguesia, conclui Hobsbawm:

A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria *capitalista*; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da *classe média* ou da sociedade “*burguesa*” *liberal*; não da “economia moderna” ou do “Estado Moderno”, mas das economias e Estados em uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro eram os Estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e França. A transformação de 1789-1848 é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países e que dali se propagou por todo o mundo.²⁸

Williams explica a relação entre revolução democrática e industrial, ao colocar que o desenvolvimento industrial é um expressivo incentivo para novos tipos de organização democrática. Ele conclui: “as revoluções democrática e industrial estão no centro do nosso mais árduo pensamento social”.²⁹

A terceira revolução é a cultural. Parece-nos claro que todas as transformações levam a algum tipo de mudança no conteúdo e transmissão da cultura. Em primeiro lugar, devemos estabelecer que a teoria da cultura baseia-se no estudo das relações entre

²⁸ Eric Hobsbawm. *A Era das Revoluções: Europa 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 17 – grifos do autor

²⁹ Raymond Williams, *op. cit*, 2003, p. 13. Tradução minha

os elementos de todo um modo de vida (WILLIAMS, 2003 p.56). Portanto, a cultura possui valores implícitos e explícitos, cuja complexidade deve ser analisada para extrair as respostas sobre as diferenciações culturais e como esta se coloca no âmbito das instituições. Williams pensa que a cultura popular é suprimida pela burguesa, que impõe os seus interesses sobre as outras classes por diversos mecanismos, entre eles a educação. Porém, apesar da supressão, a classe trabalhadora é grande produtora de cultura e a partir dessa, carrega a resistência contra a dominação burguesa:

A revolução cultural encontra a sua fonte na resistência perene à supressão, pelo capitalismo, de formas de produção tão básicas e necessárias. A revolução cultural é, dessa forma, contra toda a versão de cultura e sociedade que o modo de produção capitalista impôs.³⁰

Portanto, a cultura aparece como reflexo às transformações causadas pelas revoluções democrática e industrial. Conseqüentemente, tendo em vista o fato inegável de que ambas as revoluções possuem caráter burguês, este estende-se a composição da cultura dominante, o que Williams define como natureza social, onde o modo de vida é determinado através da transmissão de valores e significados. A transferência se dá por via das instituições, como a escola, a religião, a família e as que mantêm controle sobre as relações sociais (WILLIAMS, 2003, p.52). Deste modo, através da comunicação, os valores tornam-se padrões universais e socialmente aceitos.

Porém, salienta o autor, não devemos enxergar o processo de formação da cultura como uma reação passiva aos interesses da sociedade, é necessário analisar o todo e compreender que o processo é fruto de uma organização real e complexa (WILLIAMS, 2003, p. 53). Uma cultura comum não é, jamais, uma cultura igual, é afetada por interesses e relações sociais, que por sua vez, são desiguais. Nas palavras de Williams: “A análise da cultura é a intenção de descobrir a natureza da organização que constitui o complexo dessas relações”³¹. Dada a existência de diversas espécies de modos de vida, é fundamental entender o processo de seleção e exclusão que ocorre no interior da cultura dominante, o qual o autor classifica como “tradição seletiva”. A distinção do que deve ser admitido como valor padrão e o que deve ser omitido, é

³⁰ Raymond Williams, *op. cit.*, 2013, p. 146

³¹ Raymond Williams, *op. cit.*, 2003, p. 56. Tradução minha

correspondente ao conjunto de valores e interesses predominantes no período em questão. Não existem significados iguais em sociedades e épocas diferentes, pois estes refletem a condição real do modo de vida, portanto são mutáveis. Por exemplo, o *status social* que era anteriormente definido através do nascimento e título de nobreza, foi substituído pelo poder material, devido ao crescimento econômico da burguesia. Portanto, a transmissão e aceitação de ideias e valores são intrínsecas à realidade econômica e social do período, porém os detentores do poder material e econômico detém, também, a hegemonia de ideias. Um dos desenvolvimentos mais importantes a respeito dessa concepção é apresentado por Marx e Engels (2009), ao discorrerem sobre o materialismo histórico. Segundo os autores:

As ideias (*Gedanken*) da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela estejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, as ideias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias; que regulem a produção e a distribuição das ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época.³²

Williams dialoga com a concepção marxista, porém centraliza a sua análise em algo que define como *materialismo cultural*, “uma teoria das especificidades da produção cultural e literária material, dentro do próprio materialismo histórico”. O autor busca compreender, deste modo, de que forma a cultura relaciona-se com a realidade

³² Karl Marx, Friedrich Engels. *A Ideologia Alemã (Fuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1986, p.72

socioeconômica vigente e os interesses de classe. E, dentro de sua análise, procura interpretar a importância das instituições no processo de transmissão e comunicação de tais ideias, que cria um universo de massificação e exclusão, de acordo com os interesses do sistema dominante.

Mas afinal, quem são as massas? O termo “massa” é largamente utilizado e possui significados que carecem de análise e interpretação. Segundo as definições de diversos dicionários, massa sugere uma grande quantidade de pessoas que mantém entre si uma coesão e correspondência social e, como sinônimos, aponta as palavras “turba” e “multidão”.³³ Portanto, massa, para Williams, surge como denominação a um grupo específico de pessoas, pertencentes a uma classe particular e com frequência, vistos como uma aglomeração humana e não como indivíduos. Não concebemos, no entanto, nós mesmos e pessoas próximas como massas. Ou seja, o termo é válido para as outras pessoas, que apesar de conviverem cotidianamente conosco, nos são desconhecidas. (WILLIAMS, 2011, p. 325). Porém, trata-se de uma imagem construída com o intuito de agrupar os indivíduos e colocá-los em uma fórmula, utilizando-a para interesses políticos e econômicos, como ressalta o autor:

Por certo, o fato é que uma maneira de ver outras pessoas que passou a ser característica do nosso tipo de sociedade foi capitalizada com objetivos de exploração política ou cultural. O que nós vemos, neutramente, é outras pessoas, muitas pessoas, que não são desconhecidas. Na prática, nós as massificamos e as interpretamos de acordo com alguma fórmula conveniente. Dentro de seus termos, a fórmula é válida. No entanto, nossa tarefa é examinar a fórmula, e não a massa.³⁴

Mas, voltemos à questão inicial: quem são as massas? Segundo os conceitos mais aceitos e utilizados, faz menção à turba ou fazendo uso de um termo mais direto, populacho. Nos grandes centros urbanos, nas fábricas, nas ruas, o maior contingente de pessoas, que em muitas vezes compõem verdadeiros aglomerados, são formados por trabalhadores. Portanto, não há dúvidas que o termo massa, no contexto atual, refere-se

³³ A discussão de público e multidão é referência na sociologia francesa de Gabriel Tarde, mas foge ao assunto dessa pesquisa, interessada na perspectiva de Williams. Gabriel Tarde, *A opinião e as massas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

³⁴ Raymond Williams. *Cultura e Sociedade: De Coleridge a Orwell*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.325-326

aos trabalhadores (WILLIAMS, 2011, p.322). Consequentemente, expressões como “democracia de massa” e “comunicação de massa”, representam serviços realizados ou destinados à classe trabalhadora. Sendo massa sinônimo de turba, podemos concluir que existe certo preconceito atrelado à palavra e aos trabalhadores. Por que não apenas democracia, já que significa governo da maioria? Ou somente comunicação, visto que se trata de um ato praticado por todos, independentemente da classe social? A diferença está no sentido que se deseja transmitir com o uso da palavra turba e a distinção cultural que carrega o uso do termo.

Comunicação é um processo que agrega transmissão, recepção e resposta. O que desejamos transmitir é de alguma forma recebido e assimilado pelo outro, que responde de certo modo ao conteúdo capitado. Existem diversas instituições e aparelhos que difundem ideias para um grande número de pessoas de uma só vez, como a escola, a igreja, sindicatos, imprensa, rádio e televisão. Diante da magnitude de extensão da comunicação, é preciso refletir acerca dos problemas e interesses que a envolvem.

A imprensa foi o primeiro grande instrumento de comunicação de massa, principalmente após a imprensa de Gutenberg, em que se inicia o desenvolvimento do público leitor de classe média tornando-se notório através de novelas e periódicos, especialmente no século XIX. A partir desse momento, a imprensa converte-se não apenas em um negócio lucrativo, como também em um meio de alcançar diversas pessoas (ainda que o círculo de leitores fosse, nessa época, muito restrito) e os impressos sofriam controle estatal (WILLIAMS, 2003, p. 177). O crescimento tem maior relação com o preço dos materiais do que com melhorias e ampliação da educação, como afirma Williams:

Si bien la tendencia afectó al público lector (dio alguna base, por ejemplo, a la prensa radical y dominical) es erróneo creer que la ampliación general de éste, en esa época, tiene una relación simple con la cuestión del alfabetismo. A mediados de siglo, el público lector ampliado, no sólo de libros sino también de revistas y diarios estaba aún bastante por debajo de la estimación más baja posible de la cantidad total de personas que sabían leer. La

verdadera historia tiene que ver mucho más con la aparición de um material de lectura más barato para la parte ya alfabetizada de la población.³⁵

Desde então, houve um intenso debate entre democracia e qualidade. As leituras baratas (e populares) como romances e periódicos, eram vistas como vulgares e resultaram na chamada cultura de massa. Outros tipos de instrumentos de comunicação surgiram no decorrer do tempo, como o rádio, a televisão e o cinema, e as instituições também se aprimoraram e aperfeiçoaram as técnicas de transmissão dos valores dominantes. Nesse ponto, é necessário refletir a respeito de quem é responsável por sua organização e difusão e seus objetivos com este tipo de transmissão. Apesar de serem dirigidos ao público trabalhador, esses instrumentos não foram produzidos por eles, e sim por uma minoria que presta serviço a uma classe dominante. A ideia de lucrar com a falta de instrução e ignorância das classes subordinadas se faz presente na maioria das sociedades, que se utiliza de meios de persuasão e manipulação para manter sua organização social e econômica (WILLIAMS, 2011, p.336). Afinal, parafraseando Althusser, a condição para a existência e manutenção do sistema de produção é exatamente a reprodução das condições de produção material³⁶. Neste sentido, Williams propõe que “a comunicação torna-se uma ciência de penetração na mente da massa e de registro de um impacto naquela mente”.³⁷ Há então, uma falsa ideia de democracia de massa, pois na verdade o que existe é uma minoria que detém a hegemonia de ideais e meios de persuasão. E a transmissão dos valores dominantes encontra seu êxito através, primordialmente, de instrumentos institucionalizados, como a escola.

³⁵ Raymond Williams, *op. cit.*, 2003, p.164-165. Tradução minha: Embora a tendência tenha afetado o público leitor (tomando como base, por exemplo, a imprensa radical e dominical), é errôneo crer que a ampliação geral, nesta época, tem uma relação simples com a questão do alfabetismo. Em meados do século, o público leitor ampliado, não só de livros como também de revistas e diários, estava ainda bastante aquém da estimativa mais baixa possível da quantidade total de pessoas que sabiam ler. A verdadeira história tem muito mais relação com a aparição de um material de leitura mais barato do que com a alfabetização da população.

³⁶ Louis Althusser, *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, p. 53.

³⁷ Raymond Williams, *op. Cit.* 2011, p.338

2.2- A educação britânica

Para compreender a estrutura da educação na Inglaterra, é necessário percorrer brevemente as principais características no decorrer da história. Podemos discorrer a respeito de um sistema educacional, ainda que muito rudimentar, no final do século VI. As escolas possuíam um objetivo vocacional e eram destinadas à formação de sacerdotes, monges e membros da igreja, para atuarem na Instituição. Com a queda do império romano e a chegada de outros povos na região, a língua se tornou um problema, visto que a maioria absoluta dos materiais religiosos eram escritos e falados em latim, idioma estranho à grande parte da população. Então, como saída ao problema de compreensão, a igreja estabelece dois tipos de escola: a escola de gramática, para ensinar o latim, e a escola de canto para ensinar os hinos eclesiásticos. O objetivo geral era formar os indivíduos dentro da moral católica, porém, como consequência presumível, o conhecimento não possibilitava apenas a leitura de objetos relativos à igreja, mas também de um leque de literatura latina e filosofia concebidas como pagãs (WILLIAMS, 2003, p. 130).

No século XII ocorre uma grande expansão e mudanças na organização da educação na Inglaterra. As escolas religiosas se multiplicam e no século seguinte surgem em Oxford as primeiras instituições que podem ser associadas à educação universitária, onde se ministram conteúdos de lógica, filosofia, direito, teologia e medicina. Neste período já era possível notar a relação da educação com as necessidades econômicas do mercado, como ressalta Williams:

Também é evidente certa atenção dos estudos às necessidades práticas seculares; por exemplo, se ensinava a escrever cartas, uma exigência em aumento devido a maior complexidade da administração. Há certas provas da existência de escolas de escrituras, diferenciada das escolas de gramática e de canto, nas quais se ensinava uma escritura epistolar e contabilidade prática ³⁸.

³⁸ Raymond Williams, op. cit., 2003, p.132. Tradução minha.

Durante a era medieval, a maior parte da educação continuou sendo vocacional, no entanto, devido ao desenvolvimento da filosofia, alguns setores do sistema deixaram de estar sob o controle da Igreja e as universidades ampliaram as reivindicações por autonomia. Nesta época surgem também outras modalidades de educação, como o sistema de aprendizado de ofícios e da cavalaria. Tem início também as primeiras escolas de educação primária, denominadas mais comumente como institutos de “primeiras letras”, que eram em muitas vezes vinculadas as escolas de gramática. As camadas pobres da população permaneciam à margem da educação.

No século XVII, em consequência ao Renascimento, ocorrem grandes transformações no campo da educação, apesar da Inglaterra ter permanecido, no geral, pouco receptiva às teorias educativas formuladas no período renascentista. As instituições voltadas à profissionalização como a escola de direito, ganhavam cada vez mais força e também começaram a aparecer novas academias, principalmente de engenharia, artes, comércio e serviços armados, que viria a ter seu auge no século seguinte. Neste momento, um currículo propriamente dito começava a tomar forma, através do ensino de matemática, geografia, línguas e conhecimentos clássicos. Nas universidades crescia o número de estudantes “pobres”, como filhos de agricultores, artesões e pequenos comerciantes, porém, o número ainda era muito pequeno (WILLIAMS, 2003, p. 135). E, no tocante à educação primária, houve um aumento de escolas preparatórias para academias e instituições de renome.

Após a Revolução Industrial, os centros urbanos sofreram uma expansão populacional muito grande, o que afetou diretamente o sistema educacional britânico, assim como as outras instituições. Conseqüentemente, emergiram pressões para a reorganização do sistema de ensino, que contrastavam com a resistência a uma reforma geral.

Os primeiros institutos educacionais criados pós Revolução Industrial foram as escolas industriais, que ofereciam formação manual e instrução básica. Além do objetivo claro de capacitação para o trabalho fabril, as escolas também possuíam um forte apelo religioso e moral. Entre 1876 e 1880, foi estabelecida a obrigatoriedade da educação elementar universal e em 1900 a idade mínima para a conclusão do ensino era de doze anos (Williams, 2003, p. 138). Porém, apesar da aparência de universalização do ensino, as reformas não trouxeram equidade educacional para todos os alunos, como afirma Williams:

Pero el proceso de transición de un sistema de órdenes sociales, basado en las localidades, a un sistema nacional de classes sociales – que se extendió desde el siglo XV hasta fines del siglo XVII –, estaba ahora praticamente consumado, y su resultado fue un nuevo tipo de educación determinada por la pertenencia de clase. La educación superior se convirtió en un virtual monopolio que excluía dentro de los estrechos márgenes de “rescate moral”, era objeto de una vasta oposición como cuestión de principio.³⁹

A escola secundária obteve caráter de responsabilidade pública apenas em 1902, quando foi criado um sistema nacional de educação secundária. Em seu currículo constava literatura e línguas, história, geografia, matemática, ciências, desenho, trabalho manual, educação física e, para as meninas, incluía educação doméstica. As universidades se distanciavam cada vez mais da igreja, e no caso de Cambridge e Oxford, desde a década de 1850 seus estatutos sofreram alterações com o objetivo de garantir maior autonomia e representação social mais ampla.

As transformações no sistema educacional implementadas durante o século XIX denota as mudanças que ocorreram na própria sociedade, através do desenvolvimento da indústria e da democracia. Da evolução desse processo, podemos distinguir dois grandes fatores: as necessidades da economia em expansão e a ascensão de uma classe trabalhadora organizada que reivindicava educação. Na prática, ambos se inter-relacionavam (WILLIAMS, 2003, p.141). A ideia de que a prosperidade econômica estava vinculada ao sistema educacional, firmava-se na sociedade. Williams conclui:

El pensamiento utópico es el que supone que alcanzaremos una democracia educada y participativa, industrias y servicios con adecuadas comunicaciones

³⁹ Raymond Williams, *op. cit.*, 2003, p. 137. Tradução minha: Mas a transição de um sistema de ordens sociais, com base nas cidades, a um sistema nacional de classes sociais - que se estendeu desde o século XV até o final do século XVII - estava agora praticamente consumada, e o resultado foi um novo tipo de educação determinada pela classe. O ensino superior tornou-se um monopólio virtual que excluía dentro dos estreitos limites de "resgate moral", era objeto de uma vasta oposição como uma questão de princípio.

humanas y una cultura común de alta calidad proclamando la virtude de esas cosas y dejando sin cambios nuestras instituciones formativas.⁴⁰

Faço este lastro histórico da educação para demonstrar como ela se dá no interior da revolução cultural de que trata Williams.

2.3 - Educação, cultura e sociedade

A cultura é comumente relacionada à educação, pois considera-se que em uma sociedade, quanto melhor for o sistema educacional, maior será a qualidade cultural. De fato, cultura e educação são dois elementos inter-relacionados, pois o desenvolvimento de qualquer uma das partes está associado à outra. Williams afirma que a educação expressa, de forma consciente ou inconsciente, a organização mais vasta da cultura de uma sociedade. Ou seja, o conteúdo escolar é construído a partir da seleção de itens e elementos da cultura, que são definidos com base no período histórico e nos fins específicos que se almeja com tais conteúdos.

O primeiro grande objetivo geral da educação é formar indivíduos para atuar em sociedade. Williams define este propósito como *caráter social* da educação, pois é aceito por seus membros e visto como uma formação natural e necessária. O caráter social não inclui apenas os conteúdos escolares, e sim um padrão de vida geral, como a transmissão de valores, disciplina e comportamento. Se a cultura dominante é necessariamente a da classe dominante, não é difícil supor o tipo de caráter social predominante na sociedade capitalista industrial pós-guerra.

A educação está sempre colocada em determinado contexto, sofrendo influência direta das transformações sociais. Se o objetivo é formar para a vida em sociedade, é preciso formá-lo sob os padrões operantes, outra forma de ensino lhe será totalmente inutilizada, segundo o pensamento utilitarista da educação. E, os padrões da sociedade

⁴⁰ Raymond Williams, *op. cit.*, 2003. Tradução minha: O pensamento utópico é que o supõe que alcançaremos uma democracia educada e participativa, indústrias e serviços com adequadas comunicações humanas e uma cultura comum de alta qualidade proclamando a virtude dessas coisas e deixando inalterados as nossas instituições formativas.

são definidos através da sua produção material, conforme a concepção do materialismo histórico. Portanto, a educação irá formar os indivíduos com base no sistema capitalista industrial dominante ou, em outras palavras, sob o caráter social burguês que detém, além do domínio material, a ideologia dominante. A escola é carregada de ideologia, assim como todas as instituições que nos cercam. Segundo Marilena Chauí, a ideologia se constitui de “um “corpus” de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir”.⁴¹ E, a imposição é vista como natural porque cria um imaginário de universalidade, como se as condições de existência já estivessem inviolavelmente definidas:

O “corpus”, assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais [...] e, pelo auto-reconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. Portanto, a eficácia ideológica depende da interiorização do “corpus” imaginário⁴²

As necessidades da educação são, neste caso, as necessidades da economia para manter o sistema dominante. A forma de manutenção se dá através da transmissão da ideologia capitalista, então a escola torna-se o aparelho ideológico mais eficaz do Estado para concretizar sua hegemonia, como Althusser afirma categoricamente: “o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras (...) é o *aparelho ideológico escolar*”.⁴³ Mobilizo todo esse referencial para situar o leitor dentro de um debate sobre a questão educacional, visando ampliar a discussão que estamos apresentando sobre Williams e a educação. Nesses termos, é através da inculcação da ideologia dominante, que reproduz as relações de produção material da sociedade, que o sistema se revigora e pode operar na sociedade.

⁴¹ CHAUÍ, Marilena de Souza. *Ideologia e educação*. In *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez: 1980. Pg. 24

⁴² CHAUÍ, Marilena de Souza, *op. cit.*, p.24-25.

⁴³ Louis Althusser, *op. cit.*, p.77

Os mecanismos são, evidentemente, ocultados, garantindo dessa forma que a escola seja vista como neutra e universalmente aceita.⁴⁴

Retomando, a universalização do ensino não se traduz, sob nenhum aspecto, em igualdade educacional. A escola capitalista se mostra favorável ao sistema e em seu âmago já segrega e condiciona as futuras categorias sócioprofissionais. De certa forma, reproduz a estrutura de classes da sociedade. Segundo Althusser:

Ela [a escola] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (...). Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra “na produção”: são os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semi-desemprego intelectual, seja para fornecer além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, que em sua maioria são “leigos” convictos).⁴⁵

Portanto, apesar da aparência de universalidade, a escola reproduz as subdivisões existentes na sociedade capitalista, direcionando os alunos ao seu futuro papel social, seja de explorado ou agente da exploração.

Williams, talvez, concordaria com tal colocação, afirmando que o formato da educação neste século mostra uma reorganização da aprendizagem, motivada pelo desenvolvimento da indústria e da democracia, que afetaram o caráter social dominante e os tipos de trabalho. (WILLIAMS, 2003, p. 141). A educação responde aos interesses do mercado, devendo conceder a mão de obra necessária para a produção material, mas também formando as demais categorias indispensáveis para a estrutura do capital.

⁴⁴ Devo dizer que Raymond Williams não trabalha com o conceito de ideologia, contudo, ele se faz necessário para aquilo que estamos apresentando como um problema.

⁴⁵ Lous Althusser, op. cit., p. 79.

Portanto, a educação é uma atividade política com fins específicos, que no interior da sociedade capitalista, resume-se principalmente na inculcação do que poderíamos chamar de “ideias hegemônicas”, para citar Gramsci de passagem, visando a manutenção do sistema.

Raymond Williams, apesar de não trabalhar diretamente com a problemática da educação, a torna presente em seus debates acerca de cultura e sociedade, pois esta é um instrumento decisivo na formação e manutenção da sociedade e suas relações. E, sobretudo, contradições.

Conclusão

Raymond Williams falece no dia 26 de janeiro de 1988, em Saffron Walden, Inglaterra. Deixa, em seu legado, diversas obras importantes a respeito da estrutura da cultura e sua relação com a sociedade. Para Williams, cultura não é apenas o que é produzido pelos membros de uma sociedade, mas representa todo um modo de vida. Não é apenas um desdobramento neutro das relações sociais, e sim resultado de uma organização complexa dessas relações. A cultura carrega em si as contradições, as marcas de dominação e, também, de resistência.

A educação é um dos principais elementos constitutivos da cultura, pois é a via institucionalizada de sua transmissão. Enquanto atividade política, responde ativamente ao poder dominante, que a mantém como aparato de manutenção do sistema socioeconômico e como garantia da transmissão da ideologia resultante do modo de produção. Portanto, a educação não é uma atividade neutra, sua estrutura tem por base interesses e objetivos específicos que, no caso da sociedade capitalista, é inculcar o conjunto de ideias que suportam sua dominação.

Ao tentar buscar respostas para a afirmação de que a aprendizagem não transforma, encontramos em Williams proposições que podem nos levar a traçar interpretações de seu pensamento. Sua afirmação toca no âmago da questão relativa à questão da cultura e comunicação de massa: a educação dentro do sistema capitalista não é capaz de transformar as pessoas, porque não possui esse objetivo. A educação é reprodutora do discurso dominante e forma os indivíduos para exercer seus futuros papéis sociais dentro de um contexto específico de sociedade. A Inglaterra, a exemplo, apesar de dispor um amplo sistema educacional e estar historicamente situada em uma sociedade que possui movimentos e partidos trabalhistas ativos, não é capaz de distanciar-se do sistema em que está inserida, terminando por falhar em aspectos importantes para a real transformação, como a consciência individual e de classe.

Williams é, portanto, um teórico de grande valia para o pensamento moderno da educação dentro da sociedade capitalista. Apesar de britânico e pertencente ao século passado, a atemporalidade e universalidade de sua temática são incontestáveis, permeando reflexões para além de seu tempo e lugar.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARENDT, Hanna. **Da revolução**. São Paulo: Ática, 1988.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Ideologia e educação**. In Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez: 1980

HOBBSBAMW, Eric J. **A Era das Revoluções: Europa 1789-1848**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira. 2º Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

LÊNIN, V. I. **A Revolução Proletária e o Renegado Kautsky**. São Paulo: Nosso Tempo, 1971

MARX, KARL; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MASON, Anthony. **The Government and the General Strike, 1926**. International Review of Social History, 14, 1969

SEGATTO , José Antonio. **Revolução e História – Gramsci e o Brasil**. 1999

TARDE, Gabriel. **A Opinião e as Massas**. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

THOMPSON, E. P. **The Long Revolution**. In New Left Review. Inglaterra, 1961.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade: De Coleridge a Orwell**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

_____ **La Larga Revolución**. 1º ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003

_____ **O Campo e a Cidade: na História e na Literatura**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.

_____ **Politics and letters: interviews with New Left Review**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2013