

O materialismo cultural de Raymond Williams: aproximações às pesquisas sobre história do currículo e da profissão docente

Raymond Williams and cultural materialism: approaches to the history of curriculum and teaching profession

André Luiz Sena Mariano¹

Universidade Federal de Alfenas, UNIFAL, Alfenas-MG, Brasil

Resumo

O presente trabalho, de natureza ensaística, busca apresentar elementos da obra do britânico Raymond Williams que podem contribuir para os estudos em História da Educação, mormente aqueles relativos aos temas do currículo e da profissão docente. O trabalho tem como premissa identificar conceitos que podem apresentar potencial heurístico para a pesquisa, reconhecendo sua perspectiva do materialismo cultural e, sobretudo, que a escola se insere nesse movimento de poder ser pensada a partir de conceitos como: elementos residual e emergente; estruturas de sentimento, tradição, instituição e formação; advoga ainda que há pouca inserção da obra do autor no campo educacional. O texto procura mostrar o potencial do autor para os estudos concernentes à história do currículo e da profissão docente, ao reconhecer que é na escola que os elementos culturais são transformados e ressignificados e que esse papel de ressignificação é empreendido por aqueles que exercem o ofício de professor. Finaliza preocupando destacar, em primeiro lugar, que não se trata de uma defesa de que a obra de Williams funcione como panaceia ou camisa de força para os estudos sobre história do currículo e da profissão docente; em segundo, que, tais estudos podem ser enriquecidos por análises que reconheçam os métodos de ensino como os elementos nevrálgicos em torno dos quais a profissão docente se ancora e que, tais métodos, assim como a dinâmica cultural, estão fortemente implicados na produção de um tipo de subjetividade.

Palavras-chave: Raymond Williams. Materialismo cultural. Currículo. Profissão docente.

Abstract

The present study is an essay that aims to present elements of the British Raymond Williams' work which may contribute to the studies in History of Education, especially those related to curriculum and teacher profession themes. The paper has the premise of identifying concepts that may present heuristic potential to the research, recognizing its cultural materialism perspective and particularly that school is part of this movement that can be thought based on concepts such as residual and emerging elements; structures of feelings, tradition, institution and formation; it also claims there is little insertion of the author's work in Educational field. The text seeks to show the author's potential for studies concerning curriculum and teacher profession history, by recognizing that it is in school that the cultural elements are transformed and given a new sense and this resignification role is undertaken by those who perform the teacher's craft. It concludes by highlighting, firstly, that we're not defending that Williams' work acts as a panacea or a straightjacket for studies about curriculum and teaching profession history; secondly, that such studies

1 Professor Adjunto do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e Teorias Pedagógicas, GT/HISTEDBR. E-mail: andre.sena@unifal-mg.edu.br

can be enriched by analyses that assume teaching methods as the most important elements in teaching profession and such methods – as well as the cultural dynamics – are strongly engaged in the production of a kind of subjectivity.

Keywords: Raymond Williams. Cultural materialism. Curriculum. Teaching profession.

As reflexões sobre os fenômenos culturais vêm ganhando destaque significativo, tanto na formulação de políticas públicas quanto na pauta das agências de pesquisa. Temos chegado ao perigoso arrazoado que apregoa, tal como já apontava Revel (2009), que tudo é cultural e nada lhe escapa; a cultura tem se tornado o metadiscorso ordenador das pesquisas e das práticas educativas.

Essa época denominada contemporaneidade, com todas as complexidades e contradições que lhe são inerentes, ao mesmo tempo em que traz à baila a produção da vida humana através da cultura, ressalta uma tentativa de sua produção que alija a maioria da população, mormente quando enseja hierarquizações que definem o controle dessa produção cultural. Parece ainda haver o pressuposto de que há uma cultura legítima produzida por uns poucos seres iluminados e que deve ser veiculada e distribuída entre os diferentes grupos sociais, a fim de se gerar um processo de identificação de algo alheio, ou seja, produz-se uma dada noção de cultura, mas não se permite aos seus consumidores a participação nesse processo.

Em contrapartida, essa época tem revelado que essa forma de conceber a produção cultural precisa reconhecer que não há, por parte dos grupos alheios à produção, uma postura passiva que implica simples assimilação. A cultura do vivido, em que homens e mulheres tornam-se coprodutores de sentidos e significados cotidianos, é assimilada, criada, recriada e ressignificada.

Nesse cenário, as pesquisas em educação, a partir do início deste século, tem se debruçado na compreensão das relações entre sociedade, cultura e escola, enfatizando a influência e reciprocidade dessas esferas nas formulações e definições dos saberes escolares e na construção de um tipo de sujeito que se almeja forjar. Não é mais possível falar na construção de novas sociabilidades sem que isso esteja atrelado a uma reflexão e posterior intervenção nas formas de produção cultural das sociedades, reflexão que impinge o reconhecimento de que a vida cotidiana é espaço comum, ordinário, para a concretização dessa produção.

O fenômeno cultural – dada sua polissemia e amplitude – tem penetrado em vários campos disciplinares do conhecimento educacional, tais como sociologia, história e antropologia. Pelo fato de possuir interpretações antagônicas e que se colocam em disputa para definir o melhor paradigma na discussão do tema, é possível encontrar ao menos três abordagens do conceito: a primeira, aquela que entende a cultura como sendo um mero reflexo do movimento social mais amplo; a segunda, aquela que entende a cultura como uma esfera autônoma em relação à sociedade e, portanto, atrelada à versão idealista que a separa das contradições reais; a terceira, aquela que entende a cultura como algo que, ao mesmo tempo, está no âmbito da produção e da reprodução da vida humana. É sobre essa terceira perspectiva que este texto, de tom ensaístico, procurará tecer algumas considerações.

Não obstante, é preciso ressaltar que não se trata de exaurir as discussões acerca da temática, mas, ao contrário, de esforços preliminares de aproximação das discussões culturais a partir do reconhecimento de sua dimensão social e materialista com as pesquisas em educação, somando-se, como será mostrado

posteriormente, a contribuições de outros pesquisadores/as que se debruçaram sobre o tema.

No que se refere a isso, procuramos eleger as obras do galês Raymond Williams (1921-1988) como tentativa de trazer outras análises para o campo da História da Educação. Sem nenhuma tentativa de apresentar o pensamento do autor como panaceia para as pesquisas da área, o que se procura é apontar reflexões acerca do potencial heurístico que sua obra apresenta para a compreensão de temas como o currículo e a profissão docente, localizados no interior da história da educação. Outrossim, não se procura fazer um transplante cultural de outra obra ao nosso contexto, pois não se pode perder de vista que suas teorizações são datadas no tempo e no espaço e, portanto, respondem a um contexto específico bastante diferente do nosso.

Para tanto, apresentamos, num primeiro momento, as discussões alusivas ao materialismo cultural proposto pelo autor, pondo em relevo alguns de seus importantes termos que elucidam o movimento da história ao qual a cultura está submetida. Em seguida, procuramos aproximar algumas categorias conceituais que podem auxiliar na compreensão dos temas do currículo e da profissão docente, a fim de que outras análises dos temas em pauta possam contribuir para a compreensão do fenômeno educativo a partir de uma perspectiva cultural.

Raymond Williams e o materialismo cultural

Raymond Williams nasceu no pequeno vilarejo de Pandy, no país de Gales, em 1921. Neto de agricultores e filho de ferroviários teve uma vida marcada pelos vínculos de seu pai com o Partido Trabalhista Britânico, experiência que viria a ser decisiva em sua trajetória intelectual (encerrada em 1988, ano de seu falecimento). Ele, em entrevista² a Perry Anderson, afirma:

Sou de Pandy, um vilarejo predominantemente agrícola de características muito comuns à estrutura rural do País de Gales: as fazendas são pequenas unidades familiares. Meu pai começou a trabalhar ainda garoto em uma fazenda. Mas pelo vale chegou a linha de trem, e aos 15 anos ele conseguiu um trabalho como carregador na ferrovia, onde ficou até ir para o exército durante a Primeira Guerra Mundial. Quando retornou, virou assistente de sinaleiro e, depois, sinaleiro. Ou seja, cresci em uma situação bastante específica – um padrão social distintamente rural, de pequenas fazendas, entrelaçado a outro tipo de estrutura social a que os trabalhadores da ferrovia pertenciam (WILLIAMS, 2013, p. 5).

Além de ter trabalhado na Universidade de Cambridge, Williams se empenhou, durante 14 anos, na educação de adultos; outro importante fator e, talvez, um dos mais decisivos para aquilo que, posteriormente, seria o seu grande projeto intelectual: os Estudos Culturais. Williams, na entrevista supracitada, vai revelando ao seu leitor como sua experiência tornou-se elemento nevrálgico para a concepção de cultura que viria a desenvolver. Contudo, mesmo recorrendo, amiúde, a sua experiência, ele não subsumiu sua trajetória intelectual a isso, pois reconheceu que o lado fraco da experiência repousa no óbice que ela cria para que uma análise mais ampla da sociedade possa ser erigida.

Fundador da *New Left Review* juntamente com nomes como Edward Palmer

2 Entrevista concedida em 1979, publicada na Inglaterra em 1981 e traduzida no Brasil, pela Editora UNESP, em 2013.

Thompson, Stuart Hall, Fredric Jameson, preocupou-se em criticar as tendências idealistas de cultura, hegemônicas à época, produtoras de análises que suspendiam a cultura das relações sociais, assim como tendências mecanicistas do marxismo que reduziavam todas as análises sociais aos aspectos econômicos.

Williams procurou compreender a cultura como um espaço de luta e de transformação a partir de suas bases material e histórica. Com isso, ele tornou-se o grande criador do materialismo cultural, que, nas palavras de Cevalco (2008), é mais que um corpo teórico, trata-se de uma forma de fazer intervenção política na realidade.

Raymond Williams define brevemente na introdução de seu “Marxismo e Literatura”, que o materialismo cultural é “uma teoria das especificidades da produção cultural e literária material, dentro do materialismo histórico” (WILLIAMS, 1979, p. 12). A partir dessa definição, é possível encontrar as premissas de que a cultura seja também localizada como um modo de produção da vida humana.

No que se refere a isso, Williams, ao advogar a esfera de produção da vida, opõe-se a aceções idealistas de cultura, ao afirmar que

[...] as possibilidades totais do conceito de cultura como um processo social constitutivo, que cria ‘modos de vida’ específicos e diferentes, que poderiam ter sido aprofundados de forma notável pela ênfase no processo social material, forma por longo tempo irrealizadas, e com frequência substituídas na prática por um universalismo abstrato unilinear. Ao mesmo tempo, a significação do conceito alternativo de cultura, definindo a ‘vida intelectual’ e ‘as artes’, foi comprometido pela evidente redução a uma condição de ‘superestrutura’, cabendo o seu desenvolvimento àqueles que, no processo mesmo de sua idealização, romperam as ligações necessárias com a sociedade e com a história, e nas áreas da psicologia, arte e crença, desenvolveram um forte senso alternativo do próprio processo constitutivo humano (WILLIAMS, 1979, p. 25).

Percebe-se que Williams insere a dinâmica cultural nas contradições inerentes a uma sociedade capitalista, não podendo, portanto, ser separada das relações sociais. Ou seja, ao mesmo tempo em que reconhece haver uma dinâmica impressa no e a partir dos meios de produção que, amiúde, ensejam o alijamento e a alienação de uma parcela significativa da sociedade – as chamadas minorias que não possuem o controle dos meios de produção – ele enfatiza essa mesma produção cultural como possibilidades de transformação e luta em torno da maneira como os significados e os modos de vida são gerados e concretamente vividos.

Para tanto, Williams (2005) recorre ao conceito de hegemonia proposto por Antonio Gramsci. A produção cultural opera na sociedade capitalista, diuturnamente, numa lógica de hegemonia. Porém, a fecundidade desse pressuposto está no reconhecimento prático, concreto, de que nenhuma forma dominante, por mais hegemônica que possa ser e por mais força que ela imprima na cultura do vivido, será capaz de dar conta de todas as práticas humanas. Ademais, é preciso reconhecer que, dada as características complexas e multifacetadas da sociedade, bem como a assunção da história humana como um processo, jamais a hegemonia operará em uma lógica unívoca de manipulação.

Dadas às contradições das forças produtivas, a cultura não é mero reflexo e, tampouco, produto simples e acabado de uma dinâmica social mais ampla. Para Williams, a hegemonia

[...] é um corpo completo de práticas e expectativas; implica nossas demandas de energia, nosso entendimento comum da natureza do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, vividos como práticas, parecem se confirmar uns aos outros, constituindo assim o que a maioria das pessoas na sociedade considera ser o sentido da realidade, uma realidade absoluta porque vivida, e é muito difícil, para a maioria das pessoas, ir além dessa realidade em muitos setores de suas vidas (WILLIAMS, 2005, p. 217).

Uma sociedade marcada pelo princípio da contradição só pode ser analisada e, conseqüentemente, transformada a partir do reconhecimento de que a hegemonia não opera de maneira linear na esfera do sistema econômico. Há, nas palavras do autor, uma “inseparabilidade de estruturas” (WILLIAMS, 2013). Tal ressalva analítica mostra-se inelutável no sentido de se tomar cuidado de que, em nenhum momento, sua ênfase na dinâmica cultural pode ensejar afirmações de que ele despreza a interpenetração de outras esferas.

Com isso, é possível reconhecer que, embora Williams centre sua análise no aspecto cultural das práticas sociais, não se pode incorrer, ainda, em análises mecanicistas e simplistas que definem, em um fenômeno social, ora seu caráter cultural, ora seu caráter econômico, ora seu caráter político. Isso seria um exercício de superficialidade e banalização das proposições do autor. A partir de sua prerrogativa da inseparabilidade das estruturas, Williams chama a nossa atenção para que um fenômeno seja deslindado em sua multiplicidade de fatores que o configuram, além de requerer uma abordagem histórica e sociológica do objeto.

Todavia, essa inseparabilidade de estruturas não pode ser concebida fora das determinações que Williams entende não somente como a fixação de limites para a agência humana, mas, também, como a existência de pressões exercidas a partir das diversas formações políticas, econômicas e culturais (WILLIAMS, 1979).

Acerca de como as múltiplas estruturas estão profundamente interconectadas no tecido social capitalista, Williams advoga que “[...] uma vez que a produção cultural seja vista como social e material, então a indissolubilidade do processo social total ganha uma base teórica diferente. Ela não é mais baseada na experiência, mas na característica comum dos processos respectivos de produção” (WILLIAMS, 2013, p. 134).

Dessa forma, fica evidente, mais uma vez, a sua proposição do materialismo cultural, ou seja, de que os vários sistemas que compõem a sociedade – e, para ele, o educativo é tão importante quanto o de comunicação, por exemplo – sejam vistos a partir de seu desenvolvimento histórico e das bases materiais que os determinam. Assim sendo, ainda que o autor não tenha se dedicado especificamente ao campo educacional, sua obra possui envergadura tal que permite pensar os diferentes campos do conhecimento, indo da literatura até a defesa da intervenção nos meios de comunicação de massa. Suas primeiras obras “The Long Revolution” (1961) e “Cultura e Sociedade” (1969), publicadas em meados do século passado já anunciavam a fecundidade de suas proposições.

O autor vai advogar a importância de se pensar a revolução, entre outras coisas, através de um processo de educação contínua. Se a educação está inextricavelmente atrelada à cultura, ela configura-se num espaço de luta, não só em torno de sentidos e significados, mas também acerca da forma a partir da qual esses significados constroem e definem modos de vida. Williams denomina a esse processo contínuo

de “longa revolução”.

Acredito que o sistema de significados e valores que a sociedade capitalista gera tem de ser derrotado no geral e no detalhe por meio de um trabalho intelectual e educacional contínuo. Este é um processo cultural que era uma parte das batalhas necessárias da democracia e da vitória econômica da classe trabalhadora organizada (WILLIAMS, 1989, p. 75-6).

Com isso, o autor já vai delineando aquilo que viria, de acordo com Cevalco (2001), a tornar-se seu grande projeto intelectual: a tentativa de encontrar formas para a análise material da produção cultural, a fim de que os meios de transformação social possam ser alcançados.

Williams, então, dá as suas reflexões um caráter de intervenção política na realidade, ao considerar que a cultura – e, portanto, os modos de vida de uma sociedade – não se estabelecem de maneira subjetivista. Ele reconhece que a cultura é sempre sentida e vivida de maneira individual, mas esse individual é definido a partir das condições objetivas em que a realidade concreta é organizada. Com isso, fica possível entender a crítica que Williams tece àqueles que dão à cultura um caráter de mero reflexo das estruturas sociais, sobretudo aquelas que a entendem como derivada do aspecto econômico e, também, a crítica àqueles que autonomizam a dinâmica cultural de uma sociedade. A crítica ao primeiro âmbito, por vezes, lhe rendeu o adjetivo de culturalista, crítica que desconsidera todas as bases materiais sempre presentes em suas preocupações.

Em um ensaio intitulado “*Culture is Ordinary*” (1989), Williams provoca uma decisiva ruptura com as concepções hegemônicas de cultura até então. Em oposição a uma perspectiva estética, que trata a cultura como um produto derivado de mentes privilegiadas – a tão difundida cultura erudita – o autor vai advogar que a cultura é ordinária, está na vida cotidiana e é, portanto, de todos e produzida por todos. Apesar de extensa, vale a pena reproduzir, na íntegra, essa definição de cultura advogada por ele:

A cultura é algo comum a todos: este o fato primordial. Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado e, no entanto, ela se constrói e se reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, dos propósitos e dos significados de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Depois, em segundo lugar, mas de igual importância, está a comprovação destes na experiência, a construção de novas observações, comparações e significados. Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus integrantes são treinados; e as novas observações e os significados que são apresentados e testados. Esses processos são ordinários das sociedades humanas e das mentes humanas, e observamos através deles a natureza e uma cultura: que é sempre tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais (WILLIAMS, 2015, p. 5).

No que se refere a isso, Williams chama a atenção para a falsa oposição entre cultura erudita e cultura popular, vulgar e equivocadamente associada ao termo cultura de massas. Não há cultura de massas, há, sim, formas de ver o povo como massa e produzir uma espécie de cultura que não é feita por ele, mas para ele. O que propõe o autor é reconhecer que o termo popular revela uma característica essencial da cultura: o de ser produzida pelo povo e não para ele.

Todavia, Williams não nega a acepção estética que relaciona cultura às obras de arte. O que ele propõe é o reconhecimento de que um modo de vida de um povo não pode ser estabelecido de cima para baixo, descartando o conceito de experiência concreta do vivido. É ali, no cotidiano, que os modos de vida ganham sentido e são sentidos subjetivamente a partir das condições materiais que estão dadas.

Em sua obra *Palavras-chave*, em um aprofundamento das discussões travadas em *Cultura e Sociedade*, o autor reconhece que falar em cultura implica assumir que ela opera em três dimensões. De acordo com ele,

[...] quando vamos além da referência física, temos de reconhecer três categorias amplas e ativas de uso [...] (i) o substantivo independente e abstrato que descreve um processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético [...]; (ii) o substantivo independente, quer seja usado de modo geral ou específico, indicando um modo particular de vida, quer seja de um povo, um período, um grupo ou da humanidade em geral [...]. Mas também é preciso reconhecer (iii) o substantivo independente e abstrato que descreve as obras e as práticas da atividade intelectual e, particularmente, artística (WILLIAMS, 2007, p. 121).

O autor não realiza um descarte da dimensão artística das práticas culturais. Todavia, ele chama a atenção para que a cultura possa ser vista não somente em termos de hierarquização e dominação de uma classe sobre a outra. Claro está que o próprio Williams reconhece que, em seu materialismo cultural, a dominação não se dá exclusivamente na esfera do econômico, mas também há uma dominação materializada na cultura do vivido.

E como tentativa de responder a essa dinâmica cultural que, nas proposições do autor, é, ao mesmo tempo, histórica e sociológica, ele defende entender essa categoria a partir de termos conceituais tais como residual, dominante, emergente, estrutura de sentimentos e tradição seletiva.

Em hipótese alguma, os termos acima apontados podem ser vistos como os únicos que podem explicar a dinâmica cultural da sociedade contemporânea; ao contrário, devem ser compreendidos e identificados a partir do movimento processual da história, ou seja, a partir das propostas de Williams é possível assumir uma concepção de história que não se pauta por rupturas e descontinuidades e, tampouco, por um desenvolvimento linear com rumos pré-determinados. Esses termos não podem funcionar como “camisa de força”, levando o estudioso a procurar os elementos que o configuram de antemão; não existe cultura *a priori* e a primazia da ação sobre a teoria, amiúde, pode levar à compreensão de que os termos também possuem história e precisam, ainda, ser entendidos em contexto.

A partir desses apontamentos, faz-se mister reconhecer a fecundidade do materialismo cultural de Raymond Williams a partir dos termos expressos em seu “*Marxismo e Literatura*” (1979), obra em que o autor organiza o que ele denomina de conceitos básicos para a construção de sua teoria cultural e de sua teoria literária.

No que tange a pensar a dinâmica complexa do movimento cultural, o autor

afirma que é possível compreendê-lo a partir da dinâmica entre os elementos residuais, dominantes e emergentes. Por emergente, Williams considera novas práticas, significados e valores que são continuamente criados – fato que garante, entre outras coisas, a perspectiva de história como processo; por residual, o autor está se referindo aos elementos do passado, mas que permanecem continuamente vivos nas práticas humanas; por dominante, conforme tentamos mostrar, podem ser entendidos aqueles elementos que gozam da força da hegemonia para se localizarem social e historicamente como tais.

Ao afirmar a complexidade da totalidade social que engloba esses três elementos, o autor argumenta que eles não podem ser pensados somente pela lógica de opressão e manipulação. Além disso, Williams se vale do termo tradição seletiva para elucidar a complexa relação entre os termos acima mencionados. Em outras palavras, um elemento cultural emergente só pode se tornar dominante – e em função do processo histórico, pode tornar-se residual – se sobreviver ao crivo da tradição seletiva. Essa tradição opera, poderosa e ativamente, na construção e definição dos processos de identificação social e cultural.

De acordo com Williams:

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

Embora Williams não utilize explicitamente a expressão, é possível inferir que essa continuidade predisposta se estabelece a partir das relações de poder. O poder de uma classe que opera não somente na esfera econômica, mas também na cultura do vivido, criando hierarquias na produção cultural, erigindo dicotomias maniqueístas, como, por exemplo, a cultura de elite como representação da boa e legítima cultura e a cultura popular como representação vulgar dessas manifestações. Uma ressalva: em nenhum momento, Williams incorre no equívoco de descartar os elementos de uma cultura dominante, mas ele procura caminhar na direção de uma cultura comum, de valores, práticas e significados que possam ser compartilhados por toda uma sociedade a partir da solidariedade objetiva, sem a divisão de classes.

Ao trazer à baila a solidariedade objetiva e inseri-la na totalidade do chão social, Williams aponta um importante caminho para se pensar a transformação social. Para ele, enquanto os diferentes grupos que sofrem opressão cultural – mulheres, negros, homossexuais etc. – não encontrarem um ponto comum em torno do qual lutar, pouco se avançará; uma sociedade mais democrática e plural deve se fazer para todos os grupos e isso implica uma mudança mais ampla e não somente o atendimento de pautas específicas.

Outro importante elemento trazido pelo autor reside na discussão das estruturas de sentimento. De acordo com Williams, elas estão inextricavelmente ligadas às experiências sociais vividas no cotidiano. Essa experiência é a resposta que se dá ao embate e à relação que se encontra entre os elementos residuais, dominantes e emergentes. Elas não se relacionam ao que os homens afirmam viver, mas àquilo que vivem de fato a partir do pensamento que se forma nas condições sociais e materiais encontradas.

O materialismo cultural: a história do currículo e da profissão docente

Não obstante a fecundidade e alcance do pensamento de Raymond Williams, ele é um autor ainda com pouca penetração em território brasileiro. Se em suas áreas mais próximas de atuação – como a crítica literária e a comunicação social – ele é um autor com uma incursão incipiente, no campo educacional isso se evidencia ainda mais.

Autores como Araújo e Mota Neto (2012) e Taborda de Oliveira (2014) chamam a atenção para o potencial heurístico que as reflexões de Williams apresentam para a compreensão do fenômeno educacional. A despeito disso, Araújo e Mota Neto apontam que são poucos os grupos de pesquisa que se debruçam sobre as obras do autor e são exíguas as dissertações de mestrado e teses de doutorado que o assumem como referencial analítico³. Quando ele é mencionado, trata-se, de acordo com os autores, de referências pontuais sem que isso implique uma discussão mais detalhada de seu pensamento.

Araújo e Mota Neto (2012) e Taborda de Oliveira (2014) defendem as ferramentas conceituais do autor, especialmente quando ele organiza elementos que ensejam a construção de uma reflexão que toca em, ao menos, dois campos do conhecimento: a história e a sociologia da educação. Pensar os estudos sobre as relações entre sociedade, cultura e escola, a partir do materialismo cultural, requer, entre outras ações, o reconhecimento de que, sem perder a especificidade do objeto científico, a abordagem interdisciplinar enriquece a explicação de um fenômeno social. A marca de uma sociedade multifacetada requer abordagens múltiplas, do ponto de vista dos campos disciplinares, de um tema/objeto.

Nesse sentido, os estudos sobre história do currículo podem ganhar ainda mais relevo quando procuram analisá-lo não somente como reflexo das forças dominantes postas na ordem social. Se, como sugere Forquin⁴ (1993), a educação é uma prática cultural, em que o processo de transposição didática permite que se faça uma seleção dos saberes escolares a serem incluídos no currículo, Williams nos ajudaria a reconhecer que o currículo, por ser instância de veiculação cultural, estaria fortemente imbricado nas forças produtivas, na construção de um tipo de sociabilidade. Talvez aqui esteja uma contribuição ímpar do autor: a de enriquecer as análises de história do currículo que tomam a cultura escolar como objeto de discussão, ao assumir que os conteúdos escolares configuram-se, historicamente, como elementos cruciais na formação de um tipo desejado de sujeito e, conseqüentemente, de sociedade.

Mais do que entender o currículo como construção de uma classe dominante sobre as definições e rumos escolares, perscrutar a sua história também como um espaço de contradições e lutas em torno da construção de outros valores, práticas e significados pode apontar para possibilidades que ensejam uma reflexão histórica

3 No que se refere a isso, um dos primeiros trabalhos a utilizar as obras de Williams, no campo da História da Educação, foi o de Faria Filho (1996).

4 Forquin tece algumas críticas à obra de Williams. Aquela que nos interessa mais detidamente neste texto, sem intenção, todavia, de esgotá-la em função dos imperativos que se colocam, é quando Forquin, ao compreender as relações entre escola e cultura, recorre a Williams para erigir sua argumentação acerca dos procedimentos de seleção do conhecimento escolar. Ele afirma que Williams enseja a compreensão de que existem dois tipos de cultura: uma, a que permitiria a seleção do conteúdo escolar em seu interior (seleção na cultura) e outra, a que funcionaria como esquema gerador das escolhas de ensino (seleção em função da cultura). A nosso ver, tal crítica desconsidera que Williams não estabelece diferenciações de esquemas e/ou seleções culturais, uma vez que ele procura advogar, em suas várias obras, a necessidade de se construir uma cultura comum, sem divisões e hierarquias. Nesse sentido, a nosso ver, essa crítica apresentada por Forquin é mais uma questão terminológica que um aspecto conceptual da obra de Williams.

que não se restrinja ao domínio do econômico. Não se trata de negar a hegemonia de classe e sua ingerência na organização curricular, trata-se, sim, de procurar análises do currículo que permitam contar a história vista de baixo, uma história de acesso aos saberes escolares e uma revelação dos aspectos intraescolares que focalize a ação cotidiana dos sujeitos escolares a partir da experiência concreta do vivido, a partir das estruturas de sentimento e com destaques para os saberes dos grupos social e historicamente excluídos e silenciados. Williams, nesse panorama, apresenta importantes elementos para que o currículo possa ser compreendido sob a égide das múltiplas determinações – no sentido de pressão e fixação de limites – que o compõem.

No que se refere a isso, autores como Castanho (2010) e Gonçalves e Faria Filho (2005) argumentam que estudar a cultura escolar é revelar a “caixa preta das escolas”. Essa caixa preta, tal qual a complexidade da sociedade capitalista, não pode ser vista como uma vivência linear de dominação e manipulação. Raymond Williams, ao conectar, em seu materialismo cultural, uma vivência subjetiva dada a partir da realidade objetiva, chama a atenção para que as conexões entre os aspectos intra e extraescolares possam ser reconhecidos como de influência recíproca. Há, sim, uma forte influência da organização social mais ampla na definição dos conteúdos e das vivências intraescolares, mas as escolas também colaboram com a construção de sociabilidades que ensejam o questionamento dessa ordem. Por mais que a história do currículo possa ser explicada por meio da hegemonia cultural – e isso não é negado por Williams –, essa mesma história não se resume a uma mera obediência aos padrões dominantes. Sempre haverá, em termos culturais, espaços entre os elementos dominantes que se configuram como trincheiras de resistência e oposição.

Contudo, dada à complexidade do tecido social, uma história do currículo não pode ser explicada de maneira estanque: tal situação é dominação e a outra é oposição; isso seria uma apreensão mecânica do materialismo cultural. As práticas escolares não podem funcionar como categorias *a priori*. O que se configura como dominação num dado espaço, em outro, pode ser, ao mesmo tempo, oposição e dominação.

A partir das proposições de Raymond Williams, a história do currículo, se sequer reconhecê-la como marcadamente cultural, não se configura como mero “transplante cultural” dos termos criados pelo autor em um contexto britânico para o contexto brasileiro e, também, de pensar uma totalidade social que opere, diuturnamente, pela opressão de uma classe sobre a outra na esfera econômica.

Com relação a isso, Taborda de Oliveira (2014), ao mostrar o caráter ordinário da cultura e da educação (portanto, se cultura é de todos, a educação também o é), afirma que:

Nesse caso, não se trata de captar uma suposta totalidade abstrata, mas de entender como determinadas formas de organização da cultura foram e são desenvolvidas a partir das relações de poder que afirmam alguns atores, produtos e consumidores de cultura – a alta cultura, por exemplo – em relação à maioria. Certamente isso ajudará a definir um conjunto de ênfases e omissões na cultura, os quais definirão comportamentos, atitudes, práticas que, por sua vez, gerarão sentidos e sensibilidades que serão também distintas conforme cada grupo social, de um lado, e toda aquela sociedade, de outro, caracterizando uma verdadeira educação das sensibilidades, seja pela via da educação formal,

seja pelos processos de formação observados em outros espaços de educação e usufruto do tempo livre (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 265).

A educação das sensibilidades à qual Taborda de Oliveira chama a atenção não implica análises subjetivistas, mas o reconhecimento de que essas sensibilidades, tal qual as estruturas de sentimento, se formam a partir da realidade social e material. Williams não descarta as ações subjetivas na realidade, mas reconhece que os homens são chamados a construir história a partir de condições que não escolheram (WILLIAMS, 1979).

Williams traz, ainda, no bojo das discussões anteriormente apontadas, elementos para se pensar também a história da profissão docente. Se se quer considerar o exercício desse ofício imbuído da dimensão cultural, é preciso reconhecer, como o faz Julia (2001), por exemplo, que a profissionalização docente, a partir da discussão acerca das identidades docentes pode ser um caminho fecundo para a conexão entre os estudos sobre cultura escolar e profissão docente.

Entretanto, uma importante contribuição do autor pode residir nos estudos que coadunem a história da profissão docente aos métodos de ensino; isso porque, de acordo com Valdemarin (2010), os métodos de ensino são o cerne da profissão docente, aquilo que a distingue socialmente dos outros ofícios. Ademais, se é por meio da transposição didática que a escola transforma os elementos da cultura em saberes curriculares, são esses métodos os responsáveis pela materialização desse processo.

De que forma os métodos incorporam elementos da cultura? Quais são as mudanças e permanências ao longo do tempo? Os métodos de ensino podem ser explicados a partir do movimento presente na dinâmica histórica da cultura, ou seja, a partir de elementos dominantes, residuais e emergentes?

A aposta deste texto é que os estudos sobre história da profissão docente, ao reconhecerem a imersão do ofício na dimensão cultural – especialmente, reconhecendo que a profissão, ao mesmo tempo em que tem a cultura como objeto de trabalho contribui para que haja alteração nos valores, significados e nas práticas – precisa reconhecer e analisar a centralidade dos métodos de ensino para a sua definição. Nesse sentido, os estudos sobre história da profissão docente e história do currículo, coadunados, podem trazer elementos outros para um melhor entendimento sobre a centralidade dos métodos de ensino para a história da docência.

Em outras palavras, os métodos de ensino são mecanismos sociais específicos que permitem, no interior das unidades escolares e por meio do currículo, que o ofício docente contribua para inserir e compreender a cultura em sua atuação como força produtiva, como produção e reprodução da vida humana. São eles que constroem o tipo de sociabilidade desejada nos alunos. Se a cultura é força produtiva, os métodos de ensino, que ensejam sua materialização no espaço escolar, também podem ser assim concebidos.

Considerações finais

As possibilidades analíticas da realidade a partir do materialismo cultural de Raymond Williams não se esgotam no espaço deste texto. Dados os imperativos de um trabalho dessa natureza e a amplitude da obra do pensador galês, não se

configurou aqui uma tentativa de exaurir o potencial heurístico que é inaugurado por ele. Trata-se, em contrapartida, de uma soma de esforços para aproximar o pensamento desse crítico literário e cultural ao campo educacional, tal qual já fizeram Araújo e Mota Neto (2012) e Taborda de Oliveira (2014).

Ademais, não se defende um mero transplante cultural dos termos conceituais criados por ele, que sempre teve como horizonte a realidade britânica de meados do século passado, deveras diferente da nossa. Também não se trata de uma argumentação que coloque o materialismo cultural como panaceia para os estudos em história da educação com foco na profissão docente e no currículo.

Se se quer pensar a educação como prática cultural, algo que se tornou quase palavra de ordem nas pesquisas da área, o materialismo cultural pode se apresentar como uma fecunda seara para que o objeto seja perscrutado em suas múltiplas dimensões, a partir de uma abordagem que se requer, simultaneamente, histórica e sociológica.

Nesse sentido, é mais do que sabido que os estudos sobre história do currículo apontam para uma organização dos saberes escolares a partir de um viés de dominação e opressão, seja por uma ótica de classe social ou outra clivagem sociológica. Todavia, em Williams, as análises sobre o currículo e seu desenvolvimento histórico podem ir além ao procurar os espaços de conflito entre os elementos residual, dominante e emergente; podem reconhecer os currículos escolares como artefatos que se inserem na lógica da produção da vida humana, a produção de práticas, valores e significados que não se explicam somente pela lógica da dominação, mas também pela tentativa de resistências e possibilidades alternativas de contra hegemonia.

Essas alternativas encontram, também, na história da profissão docente, especialmente quando os métodos de ensino são focalizados a partir desse movimento histórico ao qual estão submetidos os elementos culturais, a materialização social e cultural em que a profissão se desenvolve. A cultura escolar e os aspectos que dela fazem parte – aqui, neste texto, problematizamos dois deles, a saber: professores e currículos – precisam ser vistos sob a ótica das possibilidades, arena de luta em que novos modos de vida possam emergir; novos modos que caminhem para a tentativa de construção de uma cultura comum. Talvez, seja a escola a instituição social mais privilegiada para a construção dessa cultura comum.

Em síntese, Raymond Williams traz importantes contribuições para os estudos da área quando nos leva a pensar, entre outras coisas, quais as relações existentes entre os métodos de ensino e a tradição seletiva? Como essas relações se materializam na cultura escolar e nas práticas curriculares? O materialismo cultural, ao localizar o fenômeno no terreno social e material em que estamos inseridos e ao admitir o caráter histórico dos significados que as palavras e termos carregam em si, pode ensejar construções analíticas que reconheçam, na história do currículo e da profissão docente, o potencial explicativo que permite apontar o caminho para outra forma de organização escolar e, por conseguinte, a tentativa de contribuir para outra sociedade.

Referências

- ARAÚJO, Sonia M.S.; MOTA NETO, João C. Raymond Williams e a produção do conhecimento em educação. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 26, jul./dez., 2012, pp. 118-136.
- CASTANHO, Sergio. **Teoria da história e história da educação**: por uma história cultural não culturalista. Campinas – SP: Autores Associados, 2010.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. 2^a. ed. São Paulo: Boitempo Editoria, 2008.
- FARIA FILHO, Luciano M. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e culturas escolares em Belo Horizonte (1906-1918). Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre - RS: ArtMed, 1993.
- GONÇALVES, Irlen; FARIA FILHO, Luciano M. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa F.; VALDEMARIN, Vera T. (Orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas – SP: Autores Associados, 2005, p. 31-57.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, jan./jun, 2001, p. 9-43.
- REVEL, Jacques. **Proposições**: ensaios de história e historiografia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. Pensando a história da educação com Raymond Williams. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, jan./mar., 2014, p. 257-276.
- VALDEMARIN, Vera T. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.
- WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. Austrália: Pelican Book, 1961.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**: 1780-1950. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- WILLIAMS, Raymond. **Resources of hope**: culture, democracy, socialism. London – New York: Verso, 1989.
- WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. **Revista USP São Paulo**, n. 65, março/maio, 2005, p. 210-224.
- WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- WILLIAMS, Raymond. **A política e as letras**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.
- WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.