

UMA REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE CULTURA E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO E A CIÊNCIA NO PROJETO EDUCATIVO*

Marise Nogueira Ramos

Raquel Barbosa Moratori

Somos produtos e produtores de uma dada concepção de realidade, de uma forma de viver e compreender nossa existência, reafirmada e conformada numa cultura que nos mantém como grupo. Para Gramsci (1978 e 1999), é a cultura que a sociedade instaura, por meio de seus sistemas de valores e normas de conduta, que mantém a coesão social. A unidade do grupo social não é absoluta, mas uma unidade produzida mediante o consenso ativo dos integrantes de um grupo social ao que Gramsci denomina de hegemonia. Diz o filósofo: “em outras palavras, pode-se dizer que toda cultura tem o seu momento especulativo ou religioso, que coincide com o período de completa hegemonia do grupo social do qual é a expressão” (Gramsci, 1999, p. 198).

A hegemonia de uma forma de compreender e estruturar a realidade no capitalismo se dá porque a concepção construída pela classe que mantém a dominação sociopolítica e econômica tem, historicamente, garantido e reforçado sua unidade e coesão cultural pela defesa da propriedade privada dos meios de produção da existência e da exploração do trabalhador, o qual necessita se submeter a esse processo, uma vez que não tem outro modo de garantir a continuidade

* Partes deste texto compõem a tese de doutorado de Raquel Moratori, defendida em 2014 no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/Uerj), sob orientação de Marise Ramos.

de sua própria vida. Esse modo de produzir na e a sociedade irá desestruturar então, como condição necessária à sua própria reprodução, a classe trabalhadora, incorporando elementos à cultura do trabalhador que obscurecem a sua condição de exploração. Esse movimento, ao mesmo tempo em que desarticula uma cultura que reflita a realidade desses sujeitos, cria formas muito desagregadas de compreensão da realidade, dificultando uma coesão social que se articule em torno dos interesses do trabalhador.

Entretanto, essa relação de dominação tem espaços de fuga, pois, como Gramsci mesmo argumenta, “todos os homens são ‘filósofos’”, ainda que de forma inconsciente, dado que todo homem pensa sobre si e o mundo à sua volta, e nessa atividade intelectual está contida “uma determinada concepção de mundo”.

Então, ser filósofo, no sentido de possuir uma dada concepção da realidade, é parte integrante de todo e qualquer ser humano; entretanto, é preciso também, para o benefício da maioria dos homens, ser filósofo não apenas do tipo que organiza o pensamento e a ação para a manutenção da sociedade dada, mas ser filósofo para questioná-la e transformá-la. Isso pressupõe que todo e qualquer sujeito tenha acesso, também, a um tipo outro de filosofia que lhe permita ultrapassar os limites da realidade dada. Para tanto, é necessário ter consciência de nossa historicidade e, mediante essa apropriação, sermos capazes de criticar as verdades já descobertas, dialogar com verdades silenciadas e construir uma cultura que estruture uma concepção de mundo, com valores e normas de conduta que reflitam a realidade da classe subordinada. Afinal, como diria Gramsci:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (1978, p. 13-14)

O desafio, então, é buscar outras formas de explicação do mundo que não sejam as cotidianas, essas mesmas as necessárias para que façamos tudo como fazemos, repetidamente. O esforço indispensável é aproximar a concepção de mundo popular do entendimento histórico do movimento social que tornou possível

que a sociedade se produzisse de determinada forma, posto que ela não é assim por condições inatas e alheias às vontades dos homens – antes, ela é produzida pelos homens, a partir da forma como interpretam a realidade e a reproduzem em sua atividade cotidiana.

A classe dirigente obtém hegemonia atuando em duas direções: uma, pela difusão de concepções de mundo que seus pensadores e cientistas elaboram e validam no campo da discussão intelectual (pensamento racional); e outra, que sofre influência da primeira, mas que não se liga a ela de forma explícita, pelas convicções (senso comum) que orientam os indivíduos nas suas ações cotidianas. O autor italiano afirma: “a filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser” (Gramsci, 1978, p. 14). O senso comum não é vivido, pelas massas, como pensamento racional dos atos empreendidos, mas como atividades justificadas em verdades, opiniões e convicções do grupo ao qual pertencem, as quais não são questionadas ou criticadas, mas se reproduzem como “elemento de fé” (compreensão desagregada e difusa) sobre a realidade assim construída. A citação a seguir, apesar de longa, é esclarecedora:

Disto se conclui, entretanto, que, nas massas como tais, a filosofia não pode ser vivida senão como uma fé. Que se pense, ademais, na posição intelectual de um homem do povo; ele se formou a partir das opiniões, das convicções, dos critérios de discriminação e das normas de conduta. [...] O elemento mais importante é de caráter não racional: é um elemento de fé. Mas de fé em quem e em quê? Notadamente no grupo social ao qual pertence, na medida em que este pensa as coisas também difusamente, como ele: o homem do povo pensa que, no meio de tantos, ele não pode se equivocar radicalmente, como o adversário argumentador queria fazer crer; que ele próprio, é verdade, não é capaz de sustentar e desenvolver as suas razões como o adversário faz com as dele, mas que – em seu grupo – existe quem poderia fazer isto, certamente ainda melhor do que o referido adversário; e, de fato, ele se recorda de ter ouvido alguém expor, longa e coerentemente, de maneira que ele se convenceu de sua justeza, as razões de sua fé. (Gramsci, 1978, p. 26)

Para construir uma direção racionalmente coerente e integrada de compreensão do mundo é necessário questionar as próprias verdades, por um processo de elevação intelectual e moral das massas, do qual participam os intelectuais orgânicos em diálogo com a classe. Por isso, é necessário saber quais são os conhecimentos do grupo, e entendê-los como fundamentais para a reconstrução de novos conhecimentos. Desse modo, trata-se de reconhecer no velho (ou nas ações

feitas cotidianamente e que muitas vezes prescindem de uma elaboração intelectual mais crítica) o caminho para introduzir o novo, ou, ainda, a partir da reflexão do velho e, talvez, não apenas da resignificação desse, mas da manutenção (seja ela temporária ou permanente) de certos aspectos dele, elaborar um conhecimento que o transcenda. Uma das necessidades para todo o movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções de mundo implica, nas palavras de Gramsci,

[...] trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. (1978, p. 27)

Com base nesses argumentos, consideramos fundamental a compreensão do aspecto cultural de um dado grupo, visando entender como e por que esse grupo, organizado ou não em termos de classe, age dessa ou daquela maneira na prática social. O mesmo pensamos acerca da retomada do debate sobre o conceito de cultura e sua construção como eixo de processos educativos.

As reflexões apresentadas neste texto ficam aquém deste problema, pois ele se propõe somente a recuperar o conceito de cultura e de pensá-lo como mediação da formação humana em processos educativos formais. Com esse intuito, então, o texto se organiza em três partes: a primeira, que retoma o debate sociológico, filosófico e político sobre o conceito de cultura, com a contribuição de Raymond Williams e Terry Eagleton; a segunda, que focaliza estudos de Edward P. Thompson, pelo fato de esse autor relacionar cultura e consciência de classe pela mediação da experiência humana; e a terceira, que discute a relação entre trabalho, ciência e cultura na condução de processos educativos, recuperando a transformação do conceito de cultura no âmbito da pedagogia moderna.

Os conceitos de cultura: modos de compreender e agir em sociedade

Iniciamos nossas reflexões pela perspectiva de Williams (1992), que é a da “sociologia da cultura”. O autor retoma o significado original do termo cultura, associado ao cultivo, desde fins do século XVIII. Essa associação já enunciava um dos sentidos que acompanhará o termo na sua história de resignificações: de cultivo de vegetais ou criação e reprodução de animais chega-se à cultura como

cultivo ativo da mente humana, a partir do qual o autor identifica uma gama de significados, a saber:

(i) *um estado mental desenvolvido* – como em “pessoa de cultura”, “pessoa culta”, passando por (ii) *os processos desse desenvolvimento* – como em “interesses culturais”, “atividades culturais”, até (iii) *os meios desses processos* – como em cultura considerada como “as artes” e “o trabalho intelectual do homem”. (Williams, 1992, p. 11; grifado no original)

Segundo o autor, esse último é o sentido geral mais comum do termo, coexistindo com os demais. Porém ele também “coexiste, muitas vezes desconfortavelmente, com o uso antropológico e o amplo uso sociológico, para indicar ‘modo de vida global’ de determinado povo ou de algum outro grupo social” (Williams, 1992, p. 11)

Sendo assim, podem-se destacar duas perspectivas diferenciadas do termo: uma que ressalta a existência de um “espírito formador de um modo de vida global” que se manifesta nas formas de vida dos sujeitos – linguagem, estilos e arte, trabalho intelectual (idealista) – e outra que aborda o tema como “uma ordem social global” que caracteriza uma determinada cultura como resultado direto e indireto das atividades e manifestações sociais (materialista). Contudo, diz ele, “a importância de cada uma dessas posições, em contraposição a outras formas de pensamento, é que leva, necessariamente, ao estudo intensivo das relações entre as atividades ‘culturais’ e as demais formas de vida social” (Williams, 1992, p. 12).

A partir da segunda metade do século XX, essas posições tenderam a convergir para a perspectiva materialista, pois se passa a questionar que, se há uma “ordem social global”, essa é formada pelos próprios sujeitos que a constituem. Nesse contexto, Williams afirma que, em vez do “espírito formador”, é por meio da “cultura como o sistema de significações” que “uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (Williams, 1992, p. 13).

Para Mattos (2012), Williams buscava superar, em seus primeiros estudos, a perspectiva de cultura centrada nas expressões da arte ou da intelectualidade, encarando “as manifestações culturais numa perspectiva mais ampla – Williams diria ‘como todo um modo de vida’ – preocupado especialmente com as ‘classes subalternas’” (Mattos, 2012, p. 183). Uma de suas importantes contribuições no que se refere ao materialismo histórico foi sua “reflexão teórico-metodológica sobre a necessidade de definição de um ‘materialismo cultural’” (Mattos, 2012, p. 183). Essa dupla definição de Williams, segundo Mattos, permite

compreender como a classe trabalhadora do século XX pôde produzir, por exemplo, instituições de classe, como sindicatos e partidos políticos, mesmo sob a lógica dominante e violenta da sociedade capitalista.

A relação entre cultura e política na perspectiva da hegemonia

Tomando agora as contribuições de Eagleton (2005) ao debate sobre cultura, vemos que, tal como Williams, ele parte da etimologia do conceito, reafirmando que o conceito de cultura é derivado do conceito de natureza, uma vez que em sua origem se encontra o sentido de cultura como “cultivo agrícola”. Seguindo esse raciocínio, o autor afirma que se pode entender cultura como derivada do trabalho, e só posteriormente esse termo se tornará, segundo ele, uma abstração em si mesma relacionada a questões do espírito (Eagleton, 2005). A palavra cultura levanta questões fundamentais também no âmbito da filosofia, uma vez que, se cultivo implica ação sobre a natureza, isso nos remete a questionamentos “entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz” (Eagleton, 2005, p. 11). A relação cultura–natureza expressa um movimento dialético que provoca na produção do novo a própria desconstrução da natureza, assim como as formas usadas para transformá-la são elas mesmas resultados da natureza. O movimento de construção e desconstrução nessa relação se refere às práticas humanas de transformações, o que reafirma a natureza humana como essencialmente cultural.

Na relação homem–cultura–natureza, cabe ao homem o movimento de transformação de si mesmo sem, contudo, esquecer que o cultivo de nós mesmos nem sempre é feito apenas por nós – homens, individual ou coletivamente – e sim, muitas vezes, pelo Estado. O Estado, segundo os argumentos de Eagleton, é, enfaticamente, atividade cultural e representa a cultura que deve ser incorporada aos homens, transformando-os em cidadãos responsáveis e amigáveis. Essa ação tem como finalidade suprimir os conflitos existentes nas relações sociais, ao imprimir em seu povo a cultura que representa, ou seja, a cultura da classe que detêm a hegemonia social, tal como vimos em Gramsci (1978). A hegemonia da cultura dessa classe converge com a política ao conformar homens para o exercício de uma dada sociedade e não para o debate dela, e isso se dá ao esconder seu verdadeiro movimento, qual seja, o fato de serem “os interesses políticos que, geralmente, governam os culturais, e ao fazer isto definem uma versão particular de humanidade” (Eagleton, 2005, p. 18).

Essa dimensão da discussão sobre cultura nos remete novamente à primeira dimensão a que se refere Williams, quando aborda os três principais sentidos modernos da palavra cultura, já anteriormente referidos. No que tange à cultura como “civilização”, Eagleton recupera a ligação do conceito de cultura com os princípios franceses do iluminismo, que valorizavam tanto o refinamento social quanto o desenvolvimento progressivo. A opção pela palavra civilização, naquele contexto, tinha como pano de fundo a ideia de que “‘civilização’ minimizava as diferenças nacionais, ao passo que a ‘cultura’ as realçava” (Eagleton, 2005, p. 20).

No entanto, esse sentido de “civilização” vai adquirindo, aos olhos de alguns liberais do fim do século XIX, características imperialistas, e a retomada do termo cultura pelos alemães é um movimento de disputa nesse processo.¹ A ideia de cultura retorna associada a uma atitude de crítica, a qual, esclarece ainda Eagleton, necessita garantir a dimensão de crítica social. Entretanto, a disputa que se trava entre “cultura”, como atitude crítica, e “civilização”, como conformação de um tipo específico de homem, em muitos aspectos, foi um falso debate. Se civilização era naquele momento entendida como forma alienada de existência e a cultura, como a possibilidade de fazer a crítica da civilização, rebelando-se contra seus princípios, seria também a própria cultura a responsável por “refinar esses rebeldes” e, na contradição, ir ao encontro da própria civilização para evitar que ela se autodestruísse.

Entretanto, não se pode deixar de reconhecer que, guardadas as devidas diferenças, convivendo com semelhanças aparentemente irreconciliáveis, é a partir deste movimento de pensadores alemães que a ideia de cultura assume seu sentido moderno, ou seja, cultura como “modo de vida característico”. A cultura não trata então de um movimento unidimensional (uma única cultura superior ante todas as sociedades, como o eurocentrismo quis fazer acreditar), mas da diversidade da vida social, com suas formas e leis singulares. Esse modo de entender cultura traz também em seus aspectos um determinado rompimento com a crítica racional,

¹ Eagleton explica que em razão do caráter imperialista que a palavra cultura como “civilização” foi tomando por volta do final do século XIX, era necessária outra palavra para denotar como a vida social deveria ser em vez de como era. Com isto, “os alemães tomaram emprestado o termo francês *culture* para esse propósito. *Kultur* ou ‘cultura’ tornou-se, assim, o nome da crítica romântica pré-marxista ao capitalismo industrial primitivo. Enquanto ‘civilização’ é um termo de caráter sociável, uma questão de espírito cordial e maneiras agradáveis, cultura é algo inteiramente mais solene, espiritual, crítico e de altos princípios, em vez do estar alegremente à vontade com o mundo” (2005, p. 22).

dado que ela é entendida como um modo de vida não necessariamente atrelado a um conjunto racional de comportamento social ou, ainda, como expressão de determinações sociais de várias origens. Na contradição, entretanto, o reconhecimento dessa diversidade, tanto em termos de existência social quanto de lógica de funcionamento dessas mesmas sociedades, poderá propiciar também algum tipo de crítica da sociedade chamada civilizada.

Para Eagleton (2005), entender cultura na pluralidade de significados que ela pode conter implica reconhecer aspectos positivos e negativos de um termo que é ambíguo e complexo. Se há entusiasmo em reconhecer cultura como modo de vida global de um determinado povo (Williams, 1992), é bem mais complexo manter esse entusiasmo quando, no pluralismo de seus significados, se identificam culturas antissociais, racistas, sexistas etc. Como um exemplo atual de pluralidade de significados que a palavra cultura pode conter e de possibilidades de existência social que ela pode expressar, podemos citar o próprio capitalismo, expressão hegemônica dessa diversidade, que não só convive como necessita da heterogeneidade cultural para a sua própria sobrevivência. Afinal, “é preciso lembrar, também, que nenhuma cultura é mais heterogênea do que o capitalismo” (Eagleton, 2005, p. 29).

A terceira dimensão do significado que tanto Williams (1992) quanto Eagleton (2005) é a da cultura como expressão da arte. Nesse aspecto, seu sentido tem estado mais restrito a expressões da música, da pintura e da literatura, do que em suas formas mais expandidas, como a variedade de atividades intelectuais. Porém há que se destacar a historicidade desse próprio significado. Se a arte teve o fardo insustentável de representar o modo de vida ideal de uma época passada, hoje o pós-modernismo a libera para expressões independentes e sem propósito aparente, comprometida apenas com a liberdade de demonstrações e “desinteressada” da tomada de partido de um ou outro embate dentro da sociedade. Afinal, concordamos com Eagleton quando afirma:

No mundo pós-moderno, a cultura e a vida social estão mais uma vez alinhadas, mas agora na forma da estética da mercadoria, da espetacularização da política, do consumismo do estilo de vida, da centralidade da imagem e da integração final da cultura dentro da produção de mercadorias em geral. A estética, originalmente para a experiência perceptiva cotidiana e que só mais tarde se tornou especializado para a arte, tinha agora completado um círculo e retomado à sua origem mundana, assim como dois sentidos de cultura – as artes e a vida comum – tinham sido ago-

ra combinados no estilo, moda, propaganda, mídia e assim por diante. (2005, p. 48)

A complexidade de sentidos do termo cultura e sua re ligação como lugar também da política é abordada por Williams a partir da

[...] versão nativa inglesa da *Kulturphilosophie* europeia. Essa corrente de pensamento poderia ser vista como um esforço para ligar vários significados de cultura que estão gradualmente distanciando-se: cultura (no sentido das artes) define uma qualidade de cultura de vida refinada (cultura como civilidade) cuja realização na cultura (no sentido de vida social) como um todo é a tarefa da mudança política. (Eagleton, 2005, p. 34)

Entretanto, a partir das análises de Eagleton, a ligação entre os sentidos de cultura é mais complexa, ou seja, essas diferentes dimensões são apenas a resposta ao fracasso da cultura como civilização: a “grande narrativa do desenvolvimento humano” (2005, p.35), pois as próprias crises dessa narrativa social contradizem esse desenvolvimento, ou ainda levantam o questionamento sobre qual perspectiva de desenvolvimento se quer assumir. Assim, pode-se dizer que as três dimensões da cultura se relacionam dialeticamente entre si (de modo conflitante), mas que é, segundo Eagleton, a dimensão crítica desse processo que tem potencial de romper com o distanciamento apenas formal entre cultura e política, tornando possível uma crítica do presente que incorpore outra possibilidade de futuro.

A inserção do elemento “conflito” na discussão sobre cultura

Diferentemente de Williams (1992) e Eagleton (2005), que optam pela etimologia da palavra cultura para iniciar suas reflexões, Thompson (1998) vai buscar no estudo do termo “costumes” o desenovelar do conceito de cultura. É importante destacar, entretanto, que assim como os demais autores citados, ele reconhece a dificuldade de lidar com essa categoria de análise social e, ainda que opte por não prescindir dele, ressalta que o termo cultura oferece uma gama ambígua e vaga de possibilidades.

Em seu estudo *Costumes em comum*, Thompson (1998) começa destacando que o tema do costume, que teve como ponto de partida a cultura dos trabalhadores dos séculos XVIII e XIX, refere-se a um período obscuro do ponto de vista da razão científica. Naquele momento, travava-se uma disputa entre uma lógica antiga e a lógica da razão científica, ocasionando naquela sociedade uma

cisão entre a cultura plebeia e a cultura patricia. O costume, esse representante da cultura plebeia, traduzia-se na conduta habitual daquele povo, refletida num fazer cotidiano que se repetia, frequentemente, à revelia do pensamento racional, pois reproduzia comportamentos que foram anteriormente apreendidos, muitas vezes por transmissão oral, e legitimados por aquele povo. O costume, quando se referia a uma ocupação ou ofício, muitas vezes sem aprendizado formal, dizia respeito a modos de fazer tão antigos e reconhecidos socialmente que adquiriam a forma de direito. Com isso, a cultura patricia encontrava resistência ao tentar inserir na cultura plebeia formas de produção e atuação sociais contrárias aos interesses plebeus.

O que se entendia por costume estava então relacionado à vivência prática da vida daqueles sujeitos, mas não se referia de modo direto ao que era reconhecido como tradição para aquele dado povo, pois tradição exigia permanência e costume, reforça Thompson; implica uma arena de disputa de interesses e, por isso mesmo, é espaço de conflito, em nada assemelhado com um sistema consensual e harmonioso, tanto do ponto de vista de culturas em disputa quanto das disputas internas dentro de uma mesma cultura. Nesse ponto, Thompson (1998) faz sua crítica ao conceito de cultura como relação consensual e harmoniosa, pois, se vista desse prisma, camufla as oposições, fraturas e contradições sociais e culturais de um povo.

As normas defendidas pela cultura plebeia diferiam das proclamadas pela Igreja e pelas autoridades sem, contudo, deixarem de serem conservadoras, dado que tinham como referência os costumes tradicionais. Essa ambiguidade característica da vida prática desses trabalhadores é vista por Thompson, inspirado em Gramsci, como reflexo da dupla consciência desses sujeitos. Se, por um lado, suas ações expressavam sua rebeldia diante daquilo que lhe era imposto, por outro, recorriam acriticamente a referenciais herdados do passado, e nem sempre em consonância direta com seus interesses de classe, para consolidação de suas ações:

Assim, as “duas consciências teóricas” podem ser vistas como derivadas de dois aspectos da mesma realidade: de um lado, a conformidade com o *status quo*, necessária para a sobrevivência, a necessidade de seguir a ordenação do mundo e de jogar de acordo com as regras impostas pelos empregadores, os fiscais dos pobres etc. De outro lado, o “senso comum”, derivado da experiência de exploração, dificuldades e repressão compartilhada com os companheiros de trabalho e os vizinhos, que expõe continuamente o texto do teatro paternalista à crítica irônica e, com menos frequência, à revolta. (Thompson, 1998, p. 20-21)

A conduta baseada nos costumes e o processo do capitalismo baseado na economia entravam em conflito, e o povo resistia, em nome dos costumes, às técnicas e racionalizações que desintegravam seu modo de vida. Segundo o autor, “nesses confrontos, é possível perceber o delineamento das subsequentes formações de classe, bem como da consciência de classe; e os fragmentos residuais das antigas estruturas são revividos e reintegrados no âmbito dessa consciência de classe emergente” (Thompson, 1998, p. 21).

Se no início de suas argumentações Thompson se refere de modo muito cauteloso ao conceito de cultura, ele mesmo destaca que o estudo da cultura plebeia também pode incorrer nas mesmas críticas que são feitas ao termo cultura. Dito de outro modo, não se trata de relações consensuais e lineares. Ele destaca que é necessário se aprofundar no detalhamento de suas contradições, de seus interesses conflitivos, de seus ritos conciliadores, sempre entendidos historicamente com base nas relações sociais de produção.

Para a hegemonia do capitalismo, foi necessário retirar a centralidade dos costumes incorporados no cotidiano dos trabalhadores, desarticulando a transmissão geracional na determinação do modo de produção da sua existência. Para tanto, foi preciso inventar necessidades antes inexistentes, buscando recriar um tipo de homem adequado ao modo econômico de produção capitalista. Esse esforço tinha como horizonte a diluição do conflito de interesses, e a história dos séculos XIX e XX reflete as disputas travadas nessa arena.

Se o horizonte a ser alcançado naquele momento era a conformação e a adaptação de trabalhadores à sociedade industrial, forjando-se as bases para a sua consolidação, costumes da cultura inerente aos trabalhadores representavam os elementos de conflito com a nova cultura, de tipo industrial, prescrevendo outro modo de vida que em muito diferia do que lhes era habitual.

Quanto às atividades políticas e sociais implicadas nessa transição, Thompson destaca que a religião e a moral, juntamente com uma escola alinhada aos interesses industriais, tiveram papel fundamental no processo. Essas instâncias sociais agiram em comunhão com os interesses industriais e representaram importante instrumento de internalização nos trabalhadores da nova lógica de organização e produção da vida social. Diante da divisão social do trabalho e da supervisão do processo produtivo – com as “multas, sinos e relógios, incentivos em dinheiro, pregações e ensino, supressão das feiras e dos esportes – formaram-se novos hábitos de trabalho e impôs-se uma nova disciplina do tempo” (Thompson, 1998, p. 297).

Entretanto, essa transição não se deu pacificamente. Se o grande desafio da burguesia industrial foi modificar os ritmos habituais de trabalho antes caracterizados por momentos de grande atividade e outros de ociosidade, o rompimento com essa lógica implicou, sim, movimentos de resistência dos trabalhadores. É necessário destacar que as resistências se referem não somente à mudança no modo de produzir a existência, mas também, e sobretudo, era uma resistência à exploração que o novo modelo impunha, assim como o rompimento com os valores e hábitos já estabelecidos.

A conclusão a que se pode chegar é que a disciplina industrial do trabalho não estava mais em questão, o que se lutava era por quanto tempo diário ela deveria ser suportada. O que o desenvolvimento econômico determinou, primordialmente, foi a mudança de uma cultura, ou de várias culturas, ainda que sobrevivam na cultura nova resquícios da anterior. Diante desses fatos, Thompson destaca que o que lhe parece ser fundamental é compreender, na complexidade desse movimento histórico, a forma como esses trabalhadores experienciaram a transição para a sociedade capitalista nascente. Neste ponto, talvez se possa retomar a discussão do mundo do trabalho, não sob o ponto de vista de um tipo de trabalhador submisso e passivo ao trabalho capitalista, mas um trabalhador que, vivendo a síntese conflituosa do velho com o novo, encontre brechas de criação de outra forma de produção social que talvez possa reaproximar o tempo do trabalho e o da vida, em nome das necessidades humanas.

A categoria "experiência" na compreensão da cultura do trabalho

Com base nos estudos apresentados no item anterior, pode-se dizer que Thompson, tomando a tradição marxista como referência, vai investigar aspectos que ele afirma terem sido pouco estudados por esse campo do conhecimento. Ele constrói a sua elaboração teórica a partir de sua atividade docente junto da classe trabalhadora, assim como no debate político de sua vida de militante. É na relação entre teoria e prática que ele vai buscar compreender a maneira como homens e mulheres são sujeitos de sua história, ainda que dentro de uma situação determinada. Entender essa dimensão da realidade foi, segundo ele, mergulhar num campo ainda pouco investigado, entretanto, fundamental, se o horizonte é a transição para um tipo de sociedade que supere a sociedade capitalista. Seu ponto de partida é a afirmação de que a transformação social só é possível por

meio da consciência dos sujeitos. E, partindo do pressuposto, como o faz Marx (2011), de que os homens fazem a sua própria história, o desafio que Thompson se colocou foi compreender o modo como o fazem.

Preocupado então com a formação da consciência social, seus esforços não ficaram circunscritos às esferas do singular e do subjetivo, mas, sobretudo, sobre a consciência social como expressão de coletividade, pois o ser humano produz sua existência em sociedade e é a ação coletiva que coloca essa existência em movimento. Assim, são os problemas que envolvem a consciência social e suas tensões que os estudos de Thompson irão investigar, buscando compreender “a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (Thompson, 1981, p. 15). Essa abordagem o fez debruçar-se sobre o estudo da cultura e propor a categoria “experiência humana” como diretriz de sua investigação.

Para fundamentar sua visão, o autor promoveu então um intenso debate com a produção dos autores marxistas, apontando divergências e o que ele chamou de “silêncios” da teoria marxista. A principal divergência delas se deu com autores que, circunscritos ao âmbito dos laboratórios, diziam construir conhecimentos sobre a realidade social. No livro *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*, Thompson analisa o “teorismo a-histórico” do referido autor como um desvio devastador para a teoria marxista, mas certamente funcional para a sociedade do capital. O marxismo idealista de Althusser, segundo ele, teria rompido com as análises histórica e política substantivas, não permitindo a compreensão do “modo empírico da prática intelectual”.

Na contramão dessa perspectiva, Thompson vai além da produção exclusivamente teórica: associa-a com a prática, visando à expressão da realidade social. Para dar conta de tal projeto, propõe a categoria “experiência humana”. Com ela busca compreender a influência do ser social sobre a consciência social, ou, ainda, como se constitui a práxis objetiva e subjetiva dos sujeitos e como esses pensamentos orientam as suas ações. Se a determinação da consciência é resultado da existência social, é a partir desse lugar que se processam as ações humanas e é sobre esse terreno que Thompson afirma que pouco se tem produzido para compreendê-lo.

No enfrentamento desse desafio, Thompson pesquisa e escreve a trilogia *A formação da classe operária inglesa*, ocupando-se de dois principais conceitos

que irão nortear seus estudos e militância. O primeiro é “o conceito de classe como processo e relação” (1988, v. 3, p. 25), ou seja, classe como construtora de si mesma, num ato de autofazer-se que encontra identificação com determinados grupos, contra outros com interesses divergentes. O segundo conceito central é o de “agência humana”, ou ação humana, em que Thompson defende que são os homens que constroem a sua história, ainda que não tenham escolhido, *a priori*, as condições nas quais se encontram inseridos. Desse modo, o autor recoloca homens e mulheres reais no centro da construção da história da humanidade, com ação humana consciente – que se reproduz de modo racional diante de uma dada concepção de mundo – no fazer histórico. Dito de outro modo, é a ação dos homens com suas concepções de realidade que colocam a história em movimento.

No prefácio do primeiro volume de *A formação da classe operária inglesa*, Thompson esclarece que, para o entendimento desta realidade social, é fundamental que o estudo interrogue os trabalhadores, porque são eles que viveram e vivem a experiência de autofazer-se cotidianamente, tanto individual quanto coletivamente. As bases de seu entendimento sobre cultura e a necessidade da categoria da “experiência humana” para entendê-la em sua complexidade, já estavam dadas naquele momento.

Thompson rompe com a lógica determinista e não histórica do pensamento de Althusser e de seus discípulos e demonstra que o modo de produção capitalista não determina de forma absoluta a formação social; ou seja, esse modo de produção também se fragiliza no processo histórico de constituição das formações sociais que se instituem dentro da própria sociedade capitalista, e há muito mais a ser compreendido no modo como os homens e mulheres experienciam sua prática social (Thompson, 1981).

Mattos² destaca que Thompson dialoga com processos de formação de classe porque acredita que a transformação social só se efetiva a partir da consciência dos homens. Nesse ponto, pode-se perceber que Thompson sofre influência do pensamento gramsciano, principalmente no que se refere ao conceito de hegemonia. Então, não basta para a ação revolucionária que os homens tenham consciência da classe a qual pertencem, pois essa, por si só, não garante a luta contra-hegemônica. É necessário que se estabeleça entre a formação social e a consciência de classe um tipo de mediação que leve ao aprofundamento e ao de-

² Encontro com o professor convidado Marcelo Badaró Mattos, em aula de Marise Ramos, no PPFH/Uerj, em 5.12.2011.

envolvimento dessa consciência, e é a mediação da experiência que pode realizar esse feito. Nas palavras do próprio Thompson:

[...] a questão que temos imediatamente à nossa frente não é a dos limites da experiência, mas a maneira de alcançá-la, ou produzi-la. A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. Se tivermos de empregar a (difícil) noção de que o ser social determina a consciência social, como iremos supor que isto se dá? Certamente não iremos supor que o “ser” está aqui, como uma materialidade grosseira da qual toda idealidade foi abstraída, e que a “consciência” (como idealidade abstrata) está ali. Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (Thompson, 1981, p. 16)

Nessa perspectiva, a classe acontece “como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas)” entre determinados sujeitos, e se fortalece na forma como esses homens “sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus” (Thompson, 1988, v. 3, p. 10). Desse modo, a consciência de classe é a “forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnados em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais” (idem). Para se entender esse movimento do real, é importante destacar que, segundo o autor, é necessário estudá-lo durante um significativo período histórico.

Recorrer ao conceito de cultura é fundamental para o debate que Thompson propõe, pois a mesma é para ele a consolidação e a materialização das experiências humanas (vivenciadas, sentidas e pensadas), expressas em modos de viver.

Pois as pessoas não experimentam sua própria existência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou

nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (Thompson, 1981, p. 189)

Thompson definitivamente mergulha no campo da cultura para desvelar as contradições e os conflitos que coexistem na produção da existência dos homens. A natureza desses conflitos envolve interesses divergentes, necessidades materiais e afetivas, expectativas quanto aos comportamentos humanos etc. Para ele, o reconhecimento de “um ‘*modus*’ moral de existência” implica dar relevância às influências morais, “então elas existem e devem ser analisadas num vocabulário de normas, valores, obrigações, expectativas, tabus etc.” (Thompson, 1981, p. 190). O que Thompson grita aos nossos ouvidos é que a transição para um modelo de sociedade que supere a sociedade atual não se faz sem que se olhe para os homens, individual e coletivamente, e se construa, com eles e a partir deles, as possibilidades de transformação social.

A cultura como eixo da formação escolar: uma possibilidade a ser construída?

A revisão conceitual que apresentamos até aqui nos mostra que, mesmo com as ressignificações pelas quais passou o conceito de cultura, este se manteve vinculado à capacidade inerente ao homem de se produzir, ao produzir aquilo que ele necessita para manter-se vivo, como espécie e como sujeito singular. Trata-se, então, de reconhecer a vinculação ontológica entre trabalho, conhecimento e cultura. Se identificarmos o trabalho com a ação transformadora consciente do ser humano para produzir sua própria existência, a cultura é o conjunto de formas e resultados dessas ações sobre o mundo, sejam elas materiais ou simbólicas. Sendo assim, todo ser humano está inserido em alguma cultura ou mesmo em diversas culturas, posto que a cultura é o próprio ambiente do ser humano e ela é socialmente formada com valores, crenças, objetos, conhecimentos etc. Ou ainda, como discutimos anteriormente, a cultura como expressão do modo de vida (Williams, 1992). Assim, partimos da compreensão de que a dimensão cultural das sociedades é espaço de conflitos de interesses, campo de disputa e exercício de poderes. Esses, como afirmamos, com base em Gramsci (1978), ora são controlados pela produção, ativa ou passiva, de consentimento em relação a determinado modo de vida, ora representam franca disputa entre esses modos. A utilização da categoria “experiência humana”, por sua vez, como nos traz Thompson (1981), como forma

de compreensão da vida prática dos sujeitos em sociedade, retirou o debate de cultura da generalidade da vida social e fincou essa discussão na vida concreta dos homens.

Trazendo essa discussão para a formação escolar, recuperamos o fato de que a cultura relativa a um tempo histórico esteve na base da escola moderna: ainda hoje, educar significa socializar as novas gerações na cultura existente. Em nossa abordagem sobre a relação entre cultura e educação escolar, do mesmo modo como recuperamos anteriormente o percurso histórico do conceito de cultura desde a perspectiva idealista até a materialista, veremos que o mesmo acontece com a pedagogia, compreendida como uma prática de seleção e transmissão de conhecimentos considerados válidos por um grupo social de acordo com suas finalidades. A pedagogia é uma prática eminentemente cultural. A história dessa prática revela, de início, uma oposição à pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Trata-se de uma dualidade que somente a pedagogia histórico-crítica vai enfrentar com base na dialética materialista, num processo que implicou a própria crítica ao conceito idealista de cultura, bem como às perspectivas existencialistas, que privilegiam a experiência sensível. Nesse último caso, o pluralismo cultural tende a tomar lugar. Como discutimos com base em Eagleton (2005), o problema é que também podem manifestar-se culturas antissociais, racistas, sexistas etc. juntamente com a valorização pós-moderna do relativismo cultural, sob o abrigo no multiculturalismo.

Por essas razões, passaremos a focar os fundamentos das pedagogias da essência, da existência e histórico-crítica para problematizar a cultura como fundamento da formação escolar.

A pedagogia e a cultura³

A pedagogia tradicional, fundada por Comenius (1593-1670), porém, tendo a ideia de essência humana como base, implicava a submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais. Com base no que foi discutido, aqui se vê manifestar o significado de cultura como cultivo. Assim, sua orientação moderna manifestou-se, inicialmente, por meio de uma filosofia que utilizava a noção de

³ Parte do que aqui se expõe se encontra também em Ramos (2010), ao discutirmos, com base em Suchodolski (1978), as pedagogias da essência e da existência. Apropriamo-nos dessas reflexões a fim de localizarmos o conceito de cultura no pensamento pedagógico.

cultura intimamente vinculada à natureza, formando uma concepção geral designada mais tarde como “sistema natural de cultura”.

Aparentemente Rousseau continua a pedagogia concebida por Comenius porque, tal como esse, utiliza a noção de natureza da criança. Porém Rousseau a vê de modo puramente empírico, não procura uma natureza com o sentido de “essência verdadeira do homem”; pelo contrário, ele nada quer impor ao homem. A realidade que interessa a Rousseau e o absorve é a vida concreta, cotidiana e verdadeira do homem. A educação – segundo ele – não deve ter por objetivo a preparação da criança com vistas ao futuro ou a modelá-la de determinado modo, mas sim deve ter como objetivo a própria vida da criança. É preciso ter em conta a criança, não só porque ela é o objeto da educação, mas, primordialmente, porque a criança é a própria fonte da educação (Suchodolski, 1978). Por isso, a cultura entendida como civilização não é a primeira referência da educação moderna.

Segundo Suchodolski (1978), “as primeiras tentativas para conceptualizar uma pedagogia da existência” remetem à filosofia de Kant, ainda que essas possam ser reconhecidas como uma variante da pedagogia da essência. Pode-se afirmar que nesta o conceito de cultura começa a se afastar do significado de cultivo da essência humana em direção à cultura como civilização. Como afirma o autor, Kant “propunha-se defender a certeza e a objetividade do conhecimento humano” (Suchodolski, 1978, p. 42).

Com base nessa filosofia, explica o autor, o problema da educação do homem tomou um aspecto totalmente novo, uma vez que

o modelo tradicional de ideal, que se impõe ao homem do exterior, não podia manter-se; mas também não era possível conceber que as normas e os modelos se fundamentassem na própria existência concreta e variável. (Suchodolski, 1978, p. 25-26)

Esses seguiriam “as leis inflexíveis e universais da razão pura e da razão prática. (...) O conhecimento e a conduta produzidos pelo homem não se confundiriam com a diversidade empírica dos homens nem com a arbitrariedade da sua atividade, mas teriam “um valor objetivo que se impunha em cada indivíduo sob a forma de necessidade e dever.” (Suchodolski, 1978, p. 43) Kant, assim, pôs “em evidência, a atividade da criança no domínio intelectual e moral, assim como o seu acatamento dos princípios que se impõem a todos.” (Suchodolski, 1978, p.26)

Lukács (1981) explica que, do mesmo modo que em todas as filosofias idealistas coerentes, também em Kant temos uma fetichização hipostasiante da razão,

especialmente manifesta na moral. O “dever-ser” se apresenta – subjetiva e objetivamente – como algo separado das alternativas concretas dos homens. Para Lukács, a absolutização da razão moral transforma essas alternativas em encarnações adequadas ou inadequadas de preceitos absolutos transcendententes ao homem. Kant se apoia “numa filosofia prática, na qual não se trata de elaborar princípios a respeito daquilo que *acontece*, mas leis a respeito daquilo que *deve acontecer* mesmo que nunca aconteça” (Kant apud Lukács, 1981, p. 36; grifado no original).

Hegel se levantou contra essa concepção kantiana do dever-ser. No entanto, explica Lukács (1972), sua concepção também não deixa de trazer problemas, pois, apesar de criticar a estreiteza e a limitação da doutrina kantiana do dever-ser, ele não é capaz de encontrar uma saída positiva. Por um lado, ele evidencia a problemática interna da moral pura de Kant, pois reconhece de forma muito clara que o dever-ser é uma categoria elementar, inicial, originária da existência humana. Assim, afirma:

o mal nada mais é que a não adequação do ‘*ser ao dever-ser*’ [...]. Esse dever-ser tem muitos significados; e, uma vez que os *fins* acidentais têm, no seu conjunto, a forma do dever-ser, eles são em número infinito (Lukács, 1981, p. 37; grifado no original).

Segundo Lukács, essa ampliação do conceito de dever-ser tem ainda mais valor porque Hegel limita explicitamente a sua validade ao ser (social) do homem e nega que exista qualquer dever-ser na natureza. Essas afirmações assinalam um enorme progresso relativamente ao idealismo subjetivo do seu tempo e também posterior. O problema é que Hegel contrapõe à moral kantiana uma eticidade – a sociabilidade completa da existência humana – por meio da qual se chegaria a ela. Porém, é exatamente nessa sociabilidade que o conceito kantiano do dever-ser perde o sentido e a validade.

Para Hegel, as normas educativas, por se situarem no dever-ser da “sociabilidade completa da existência humana”, emanam da objetividade e da universalidade do ideal, estando relacionadas com o desenvolvimento do espírito objetivo. Como explica Suchodolski (1978, p. 45), esse filósofo separa “a personalidade e a vida superficial do indivíduo”, de modo que

“o processo educativo desenrola-se entre a personalidade e o espírito objetivo. O verdadeiro desenvolvimento da personalidade só é possível com a participação no desenvolvimento do espírito objetivo, portanto, com a participação na cultura e nas instituições sociais, especificamente o Estado”

Podemos concluir que, pelo caráter idealista do pensamento tanto de Kant quanto de Hegel, a cultura não poderia ser compreendida como uma produção da práxis social, o que só pode ser desenvolvido a partir da obra de Marx que fundou o materialismo histórico dialético. Isso possibilitou, não sem contradições, o enfrentamento do conceito de cultura pelos marxistas em que nos apoiamos neste texto, a saber: Gramsci (1978), Williams (1992), Eagleton (2005) e Thompson (1981, 1988, 1998, 2002).

Confrontando e superando as pedagogias da essência e da existência pela pedagogia histórico-crítica

No século XIX começou o processo de diferenciação da pedagogia da existência. Nietzsche desenvolveu na sua obra uma teoria muito especial da pedagogia da existência que, na época, apaixonou a opinião. Ele foi um dos precursores da filosofia da vida e, igualmente, fonte de inspiração da pedagogia da existência. Esta foi uma pedagogia colocada a serviço da individualidade e da autonomia a qual tornou-se, além de revolta contra a pedagogia da essência e o programa geral de ação, um sistema determinado de investigações, um conjunto de métodos e aquisições na via do conhecimento. Dewey (1859-1952), dentre outros, ocupou-se dos objetivos da educação, defendendo que esses advêm do próprio processo de desenvolvimento da criança num meio ambiente.

Nas sociedades modernas capitalistas, a noção individualista e liberal do princípio da adaptação transformou-se em princípio de formação do homem real, quer dizer, do homem político. Assim se efetua uma conexão entre os princípios da existência e da essência; ao mesmo tempo, deixa-se de considerar a existência humana como questão pessoal e particular, reconhecendo a sua participação na vida política da nação. Em virtude da erosão contínua das tradições e de todas as referências herdadas do passado, tende a aparecer uma estranha cultura, que não possui ponto de comparação possível com as sociedades anteriores.

Por um lado, a ideia de herança, que parece intrinsecamente ligada à de cultura, e com ela a perspectiva de fidelidade a um passado do qual se recolhem (e “cultivam”) os valores, parece estar singularmente enfraquecida em benefício da celebração do presente e do novo. Por outro lado, na lógica atomizadora e particularizadora das sociedades individualistas, o reconhecimento e mesmo o compartilhamento de valores e referências comuns, superiores ao indivíduo e talvez também

constituintes da própria noção de cultura (como modalidade do ser-conjunto), parecem desgastar-se em favor de uma nova maneira de ser, se não em conjunto, pelo menos uns ao lado dos outros: para o indivíduo, já não se trata de submeter-se a normas ou valores que lhe sejam externos, pois o que ele reivindica é, sobretudo, o direito de afirmar sua diferença, independentemente de qual seja sua origem e sua natureza. Nessa perspectiva, em que conta principalmente o fato de ser o que se é (a “autenticidade”), os valores da cultura em torno dos quais a humanidade se reconhecia como um todo tenderiam a desaparecer ou, pelo menos, a se dissolver em benefício da crescente valorização dos particularismos enquanto tais.

Sob essas tendências, a pedagogia tradicional, vinculada a uma concepção essencialista do ser humano – que destacaria mais a identidade do ser, por suas características “essenciais”, do que as diferenças dos indivíduos –, seria aquela capaz de preservar os valores e referências herdadas do passado, em contraposição com o esfacelamento cultural e à particularização dos indivíduos, nos quais as tradições e os limites da classificação hierárquica se perdem em nome das diferenças, dos direitos e da democracia, virtualmente fomentados pelas pedagogias da existência. Possivelmente por tais razões, essas pedagogias foram consideradas progressistas, e as primeiras, conservadoras. Ainda, talvez pelos mesmos motivos, enquanto a pedagogia tradicional se sustenta até os nossos dias, os movimentos educacionais vinculados às pedagogias da existência sofreram tantos recuos e foram tão interceptados por tendências mais tecnicistas do que humanistas, associadas ao desenvolvimento científico-tecnológico das sociedades ocidentais modernas.⁴

Nesse sentido, concordamos com Saviani (1985) quando afirma que o problema fundamental tanto da pedagogia da essência quanto da pedagogia da existência é a ausência de historicidade do ser humano e das relações sociais. Essa historicidade é substituída, no caso da primeira, por uma essência abstrata e, na segunda, por uma visão biológica e adaptativa do desenvolvimento humano.

Em outra perspectiva, a da pedagogia histórico-crítica, a finalidade da educação torna-se não diretamente a socialização das novas gerações numa dada cultura, mas sim promover a compreensão das determinações históricas das condições de produção da existência humana, ou, dito de outro modo,

⁴ Sobre isso é interessante notar que as sociedades europeias, berços da filosofia, mantiveram em seus sistemas educacionais uma forte influência humanista, enquanto os países do “Novo Mundo”, durante o tempo em que puderam receber os ares da pedagogia nova de Dewey, acabaram consolidando seus sistemas com base no tecnicismo.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2005, p. 13)

Como explicamos em outro texto (Ramos, 2010b), o conhecimento humano é, na verdade, produto de necessidades e práticas do ser social, o que, historicamente, condicionou o contraditório avanço das forças produtivas. Evidenciar este fato é um princípio da pedagogia histórico-crítica, assim como a respectiva relação com o trabalho, pois, tal como nos ensina Lukács (1981, p. 21), “o trabalho criou a ciência como órgão auxiliar para alcançar um patamar cada vez mais elevado, cada vez mais social”. Assim também ocorre com a cultura, manifestada nos objetos, nos modos de vida, nas linguagens e nos códigos éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de um grupo social. Está aqui a dimensão materialista histórico-dialética da cultura e sua relação com a pedagogia.

Sabemos do condicionamento existente entre trabalho, ciência e cultura na forma do que Lukács, na mesma obra, explica ser a formação do “complexo social. Ontologicamente, um momento é o pressuposto para a existência do outro, sem que a relação possa ser invertida. A relação que se torna modelo de toda prática social é a que existe entre o trabalho e os outros momentos do complexo constituído pelo ser social.

A concepção epistemológica e pedagógica que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como aqueles conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, potencialidades e sentidos humanos, tem o trabalho como princípio educativo. Assim, reiteramos que

é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual ele se realiza, que podem compreender-se as relações sociais e, no interior delas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como sua relação com o modo de ser da educação. Sua compreensão é indispensável à luta pela superação da alienação e construção de uma sociedade de novo tipo”. (Ramos, 2010a, p. 69)

Ciência e a tecnologia, portanto, objetos típicos da escola capitalista moderna, sendo produtos do trabalho humano, também compõem a cultura de uma sociedade nos respectivos tempos e espaços de reprodução social da existência. Vieira Pinto (1979), por exemplo, pensa a ciência como o produto da hominização que só pode surgir nas fases superiores desse processo. Ela não é um produto arbitrário do pensamento, mas sim a forma mais completa em que se realiza a adaptação do homem à realidade e da realidade ao homem. Importante, nesse processo, é percebermos a ciência também como cultura, como uma forma de conhecimento que incorpora diferentes áreas de conhecimento e que nos informa sobre a produção histórica e social do mundo em que vivemos, isto é, sobre a produção de nossa cultura.

Encontramos nesses sentidos os significados de cultura como modos de significações ou modos de vida e como produção material e simbólica de um grupo social que também carrega, na sua historicidade, uma estética, tal como trabalhados por Williams (1992) e Eagleton (2005), além da cultura como modo de conflito, que vimos em Thompson (1981, 1988, 1998 e 2002), posto que a reflexividade social só existe na interação com o outro na qual o conflito é uma possibilidade sempre latente, seja nas relações internas aos grupos ou entre grupos distintos. Nessa perspectiva, a problematização do conceito de cultura e sua incorporação nas práticas educativas implica relacioná-la ao trabalho e ao conhecimento humano nas múltiplas dimensões da vida social e potencialidades do desenvolvimento humano.

Considerações finais

Apresentamos o percurso teórico e histórico do conceito de cultura. Primeiramente, discorremos sobre as condições em que os sujeitos constroem e reconstróem suas concepções de realidade, assim como as possibilidades de elaboração de uma filosofia que expresse interesses antagônicos àqueles hegemônicos numa sociedade.

Posteriormente, apresentamos os conceitos de cultura como o caminho que elucida os modos como a sociedade compreende e age em sua vida cotidiana prática. O ponto principal de concordância entre os autores utilizados foi o reconhecimento da problemática em torno do termo, uma vez que se trata de um conceito apropriado e reapropriado de forma ambígua e muitas vezes contraditória. Entretanto, no que diz respeito à complexidade de se trabalhar com esse conceito, os autores utilizados enfrentaram o desafio de apresentar suas perspectivas teóricas,

reafirmando a pertinência do conceito de cultura para o debate da sociedade atual. O caminho percorrido para a conceitualização do objeto cultura foi o seu atrelamento ao conceito de trabalho, tanto o trabalho em seu sentido ontológico quanto as formas históricas que ele assume nos diferentes modos de produção.

Uma contribuição que se espera dar é o entendimento de que a dimensão cultural das sociedades são espaços dinâmicos permeados por conflitos de interesses; campos de disputas e exercício de poderes, ora apaziguados pela produção ativa ou passiva de consentimento sobre um determinado modo de vida, ora em franca disputa. A utilização da categoria “experiência humana” como forma de compreensão da vida prática dos sujeitos em sociedade retirou o debate de cultura da generalidade da vida social e fincou a discussão na vida concreta dos homens.

Como contribuições das reflexões aqui apresentadas para o projeto educativo, podemos afirmar que a concepção de cultura que pode embasar a síntese entre formação geral e formação específica na escola, na perspectiva da formação omnilateral e politécnica, compreende-a como as diferentes formas de criação da sociedade, de modo que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social se manifeste com a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. Essa é a base do historicismo como método que ajuda a superar o enciclopédismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos, que não ultrapassa o senso comum (Gramsci, 1978).

Nessa perspectiva, tenta-se superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e a tecnologia. A cultura é o conjunto dos resultados dessa ação sobre o mundo. Ela se torna o próprio ambiente do ser humano no qual ele é formado, apropriando-se de valores, crenças, objetos, conhecimentos etc. Reconhecer a ciência e a tecnologia como produções humanas obtidas por meio trabalho, portanto como resultados de uma ação transformadora consciente do ser humano, é caracterizá-las como parte da cultura e, assim, como bens que são constantemente produzidos e reproduzidos.

Em nossa prática pedagógica, normalmente consideramos como conhecimentos de cultura geral os das linguagens, da história, da filosofia, da sociologia, da geografia e das artes. A matemática, a física, a química e a biologia, seriam

conhecimentos científicos, os quais, por sua vez, têm aplicação prática em tecnologias de base mecânica, elétrica, eletrônica, microeletrônica, bioquímica etc. e, por isso, se desdobram em tecnologia. Porém isso não tem sentido social, pois o desenvolvimento da ciência é, ao mesmo tempo, um desenvolvimento tecnológico e cultural. É interessante notar, por exemplo, que um grande acontecimento que possibilitou o desenvolvimento das ciências físicas foi a invenção da máquina a vapor, o que demonstra que, por vezes, é o progresso tecnológico que possibilita o salto científico. Ao mesmo tempo, essa invenção possibilitou o desenvolvimento da indústria, fato que mudou, completamente, os hábitos de vida e a cultura social.

O exposto nos permite concluir que trazer os mundos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura para o currículo escolar significa dar aos conteúdos de ensino vida produtiva, social, cultural e histórica. Os conteúdos se manifestam aos estudantes, então, como conhecimentos entranhados nos processos produtivos materiais e não materiais, assim como nas transformações científico-tecnológicas e nas relações políticas, culturais e sociais concretas. Tais processos podem se constituir como mediações da prática pedagógica, vindo a ser estudados como momentos históricos da produção social da existência humana.

Referências bibliográficas

- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- _____. *Marx estava certo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. V. 1.
- _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LUKÁCS, György. *Ontologia do ser social*. São Paulo: Ciências Humanas, 1972.
- _____. *Per una ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981.
- MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MATTOS, Marcelo Badaró. *E. P. Thompson e a tradição da crítica ativa do materialismo histórico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

RAMOS, Marise N. Trabalho, Educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz e EdUFRJ, 2010.

_____. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. *Educação & Realidade*, 35(1): 65-85 jan/abr 2010a.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 8a. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 3 v.

_____. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIEIRA PINTO, A. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.