

RAYMOND WILLIAMS E A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA*

ALEXANDRO HENRIQUE PAIXÃO¹ 

RESUMO: Partindo de uma perspectiva combinada entre a sociologia da cultura e a história cultural, para enfatizar a experiência inglesa da educação de adultos contada a partir da história particular de Raymond Williams e de duas instituições, Universidade de Oxford e Workers' Educational Association, este artigo discutirá como um saber pedagógico foi produzido a partir da relação entre um tutor e seus estudantes adultos no contexto do pós-guerra. Para isso, o texto se organizará em dois momentos: primeiro, apresentará uma explanação geral sobre a educação de adultos como um projeto político, intelectual e voluntário atrelado à defesa da democracia na Inglaterra; segundo, discutirá como Raymond Williams participou desse processo, oferecendo significativas contribuições teórico-práticas para o debate da educação democrática daquele momento.

Palavras-chave: Raymond Williams. Educação de adultos. Educação democrática.

RAYMOND WILLIAMS AND THE DEMOCRATIC EDUCATION

ABSTRACT: Taking a sociology of culture and cultural history from a combined perspective, to emphasize the English experience of adult education from the history of Raymond Williams and two institutions, Oxford University and the Workers' Educational Association, this article will discuss how a pedagogical knowledge has been produced in the relationship between a tutor and his adult students in the context of the post-war period. To achieve this goal, the text is organized in two moments: first, making a general explanation about adult education as a political, intellectual and voluntary project linked to the defence of democracy in England; second, showing how Raymond Williams participated in that process, offering meaningful theoretical-practical contributions to the democratic education debate of the moment.

Keywords: Raymond Williams. Adult education. Democratic education.

*Este artigo apresenta resultados do Projeto de Pesquisa: *Raymond Williams: crítica e crise como elementos constitutivos de cultura e educação no pós-guerra (1946-1961)*, desenvolvido na Graduação através do Departamento de Ciências Sociais na Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (Processo nº 17/02063-0).

¹Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas (SP), Brasil.

E-mail: ahpaixao@g.unicamp.br

DOI: 10.1590/ES0101-73302018191487

RAYMOND WILLIAMS ET L'ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE

RÉSUMÉ: Dans une perspective combinée entre la sociologie de la culture et l'histoire culturelle, pour souligner l'expérience anglaise de l'éducation des adultes à partir de l'histoire particulière de Raymond Williams et de deux institutions, l'Université d'Oxford et la Workers' Educational Association, cet article a pour objectif discuter comme une connaissance pédagogique a été produite dans la relation de un tuteur avec ses étudiants adultes dans le contexte de l'après-guerre. Pour cela, le texte sera organisé en deux moments: tout d'abord, on présentera une explication générale sur l'éducation des adultes en tant que projet politique, intellectuel et volontaire lié à la défense de la démocratie en Angleterre; deuxièmement, on discutera de la manière dont Raymond Williams a participé à ce processus, offrant des contributions théoriques et pratiques significatives au débat sur l'éducation démocratique de ce moment.

Mots-clés: Raymond Williams. Education des adultes. L'éducation démocratique.

Introdução

“Education, not propaganda”¹.

A assertiva em destaque, extraída da revista trimestral do Instituto de Educação de Adultos inglês (1943), coloca-nos no centro de uma das discussões deste artigo: a defesa da educação, não da propaganda. Mas de qual educação e de qual propaganda o impresso está falando? Trata-se da educação democrática relacionada à educação no Reino Unido no pós-guerra, com destaque para educação de adultos, naquele momento em discussão sobre a necessidade de sua integração ao sistema nacional de educação. Acerca da propaganda, não se trata de uma crítica propriamente dita ao sistema privado de comunicação inglesa (jornais, revistas, rádio, filmes e televisão), fortemente em desenvolvimento nesse contexto, mas de uma atitude contra o caráter panfletário que estaria emoldurando um dos relatórios oficiais do governo britânico (“White Paper: Educational Reconstruction”²), apresentado pelo primeiro-ministro Winston Churchill para reconstrução da educação inglesa após a Segunda Guerra. Não é meu interesse repassar o documento oficial aqui, mas somente pontuar o tipo de crítica dirigida a ele: de que a política educacional deveria estar a serviço da sociedade, colaborando para o desenvolvimento desta por meio de ações pedagógicas efetivas, ultrapassando a mera publicidade governamental. Em outras palavras, a educação deveria ser pra-

ticada democraticamente, sobretudo, pelo governo britânico, até aquele momento ausente no movimento de educação de adultos (WILLIAMS, 1943, p. 65).

Estamos em 1943 e, segundo a revista de educação de adultos, trata-se de um momento ideal para expansão e renascimento do movimento de educação dos trabalhadores ingleses (CAMERON, 1943, p. 43), afinal, tendo sido “vencidas” duas guerras, o movimento poderia se reerguer graças aos estímulos do passado, sobretudo por intermédio daquilo que se frutificou das ações primordiais realizadas pela Universidade de Oxford e pela Workers’ Educational Association (WEA), quando, em 1908, se uniram e deram início a um intenso trabalho voluntário voltado à educação de trabalhadores na Inglaterra³. Reconhece também as ações voluntárias de outras associações, como a City Literary Institute ou a British Institute of Adult Education — esta, inclusive, responsável pela redação da revista de onde extraí a epígrafe em discussão. Destaca-se também a municipalidade (“local authorities”), dedicada também à educação de adultos, especialmente depois da Primeira Guerra.

Já em relação ao momento presente, o foco é aquilo que Churchill batizou de “reconstrução da educação”, sendo que seu relatório oficial merecia ser elogiado, de um lado, por conta do discurso democrático que apresentava, embora, por outro lado, por conta desse mesmo discurso, poderia ser alvo de crítica em razão da moldura publicitária que parece o acompanhar, motivo pelo qual a assertiva “education, not propaganda” representa uma reação tanto para aquele contexto quanto para o debate deste artigo, conforme pretendo demonstrar.

Como vemos, trata-se de um cenário político e educacional bastante fértil tendo em vista as ações governamentais e voluntárias, incluindo o movimento de educação de adultos. Contudo, uma ressalva antes de prosseguir: este artigo não irá se ocupar desse cenário como um todo. A partir deste momento, vou operar um recorte nessa história do movimento e deslocar minha análise para um caso particular relacionado à Oxford, à WEA e a um dos seus tutores de adultos. Refiro-me a Raymond Williams (1921-1988), cuja história individual faz parte da história cultural da intelectualidade inglesa do pós-guerra combinada com o movimento de educação de adultos.

Porque toda história intelectual é uma história cultural⁴, algo que se constrói a partir de várias histórias particulares relacionadas entre si e com as formas de organização que elas ajudam a engendrar. A síntese é do próprio Williams, que também nos lembra, acerca da pesquisa histórica da cultura, que é obviamente necessário escolher algumas atividades e situações para se dar ênfase, embora o esforço do intérprete não seja isolar casos particulares, mas relacioná-los com a organização mais geral da sociedade (WILLIAMS, 2011b, p. 67). Portanto, a análise sociológica da cultura que aqui dou início contará com a perspectiva da história cultural para enfatizar a experiência inglesa da educação de adultos contada a partir da história particular de Williams e de duas instituições (Oxford e WEA), e como determinado saber foi produzido por meio dessa relação de indivíduo e sociedade.

Tomei conhecimento sobre Williams e sua prática de ensino para adultos numa visita à Universidade de Swansea, no País de Gales, em outubro de 2015. Meu primeiro contato foi com um curso intitulado “Public Expression”. Trata-se apenas de um dos inúmeros cursos e aulas dedicados ao ensino de literatura e crítica sociológica para adultos. Trabalhos como esse foram reunidos e publicizados pelo próprio Williams em um livro intitulado *Reading and Criticism* (1948)⁵, que ainda não recebeu uma edição integralmente brasileira, embora o leitor possa encontrar parte do assunto debatido em um dos capítulos traduzidos de *A Política e as Letras* (WILLIAMS, 2013a). Muito da produção do autor galês relacionada à “adult education”, produzida durante 15 anos (1946-1961), não foi vertida para o português.

Digo isso porque, particularmente em solo inglês (embora haja investidas nos Estados Unidos e também na Argentina), esse material não é nenhuma novidade, algo diferente da situação brasileira, haja vista que nossa “tradição seletiva” (WILLIAMS, 2011b, p. 68) pouco se apropriou dos escritos de educação de Williams no Brasil, gerando um problema de compreensão. Não obstante, esse assunto é para outro momento, valendo apenas o matiz de que o que tem sido “selecionado” por uma fração de editores e intelectuais brasileiros ao longo de quatro décadas sobre Williams no Brasil — tomando como marco inicial a primeira tradução do livro *Cultura e Sociedade*, pela Companhia Editora Nacional (1969), e final o livro capital *Para ler Raymond Williams* (2001), de Maria Elisa Cevasco — é especialmente a produção do autor centrada na perspectiva dos estudos culturais, combinada ora com os estudos literários e/ou a sociologia da literatura ora com a crítica marxista. Com isso, criou-se uma “linhagem interpretativa única”, que tomou o assunto da educação de adultos como um suplemento das discussões de cultura e comunicação, estudos culturais, materialismo cultural, marxismo e literatura etc., e não como algo central na obra de Williams. Como bem lembrou um dos seus parceiros de trabalho, “a história não é simplesmente algo que nos vem à lembrança com extrema facilidade quando se trata do movimento de educação de adultos” (THOMPSON, 2002, p. 39). Trata-se, pois, de uma história que precisa ser contada, algo que este artigo pretende realizar, ou melhor, “selecionar”, começando por apresentar o projeto político-intelectual de Williams relacionado à educação de adultos e à defesa de uma sociedade democrática, educada e participativa⁶.

Educação democrática

“Acredito que o problema central de nossa sociedade, nos próximos cinquenta anos, é o uso de nossos recursos para construir uma cultura em comum”, escreveu Williams em um ensaio publicado em 1958, intitulado “A cultura é algo comum” (WILLIAMS, 2015, p. 15). E, para que isso seja uma “realidade” ou “experiência”, indaga o autor, seria preciso aprender para depois poder começar a alterar as diferentes formas e instituições existentes, como aquelas que regem o

sistema comunicativo, afinal, comunicar é um intenso processo de aprendizagem. Por isso, é necessário ultrapassar a moldura dos negócios que envolvem tal sistema no pós-guerra, transformando-os em um processo educativo, logo, mais humano, ordinário ou comum: “a educação é a confirmação dos significados comuns de uma sociedade e das habilidades necessárias para corrigi-los” (WILLIAMS, 2015, p. 22). Devo dizer que o que está no horizonte de Williams é uma educação com feições “humanísticas” (WILLIAMS, 2015, p. 23), que ele reconhece não somente na educação formal superior, mas também na educação de adultos. Um dos seus comentadores nos confirma isso: “in this respect, Williams undoubtedly played a central role in the development of teaching in further, adult and higher education from 1950s” (MORGAN; PRESTON, 1993, p. 1)⁷.

Em 1962, no livro *Communications*, Williams ressaltava a educação democrática como um dos seus desafios: “if we are to be really alert and independent, as in a democracy we ought to be, we have to look critically at the content and methods we are used to as well as those which we have decided are not our kind” (WILLIAMS, 1962, p. 27)⁸. Essa busca por conteúdos e métodos críticos e o desafio de convertê-los em uma experiência democrática constituíram boa parte de sua vivência profissional, intelectual e política (DWORKIN; ROMAN, 1993, p. 91-114). Seu projeto consistia em formar a classe trabalhadora com a expectativa de produzir uma sociedade mais democrática, educada e participativa. Porque “aprender era uma experiência comum, aprendíamos onde podíamos” (WILLIAMS, 2015, p. 6).

Essa é a “estrutura de sentimento pessoal dentro da qual vivi...” (WILLIAMS, 2013a, p. 49), sugere o autor, fazendo alusão a um período específico de sua vida pessoal e profissional: o regresso como estudante à Universidade de Cambridge, depois da Segunda Guerra, e o primeiro emprego, aos 25 anos, como tutor na educação de adultos, dentro do projeto já mencionado entre a Oxford e a WEA.

Williams entrou em contato com a WEA em 1946, mas ele não foi o único, nem mesmo “um pioneiro solitário” no ensino da literatura para adultos. Desde 27 de outubro de 1908, quando foi selada a parceria entre a WEA e a Oxford, consta no documento *Oxford Report* que todo tutor de adultos, outrora e em sua maioria estudante de língua inglesa e áreas afins, deveria ensinar literatura para encorajar os estudantes trabalhadores a ter tanto uma ampla visão racional das coisas quanto um alcance “saudável” dos valores sociais do momento (MORGAN; PRESTON, 1993, p. 17). Fazia parte, portanto, de *um* segmento do *establishment* universitário inglês tornar-se professor de adultos e ensinar literatura (MORGAN; PRESTON, 1993, p. 16-22). Tradição que Williams seguiu e tentou dar seu sentido particular, afinal, veremos nas próximas páginas como esse primeiro emprego, cuja renda anual era 400 libras (MORGAN; PRESTON, 1993, p. 47), transformou-se em obras decisivas, mas também em ações teórico-práticas, fundadas na educação.

Podemos perceber isso em quatro ensaios do autor dedicados à educação de adultos: “Going on Learning” (1959), “Abandoning the Lecture: Discussion Method

for the Adult Literature Class” (1950), “An Educated Democracy” (s.d.) e “Three years hard: a comment on Tutorial Class” (s.d.). Destaco também um programa de estudos (Syllabus) e um curso intitulado “Language and Society”¹⁰. Há, contudo, outros textos, aulas, manuscritos e cartas que atestam o engajamento de Williams nesse movimento educacional, mas não terei espaço para apresentar vários registros aqui, muito menos discuti-los¹¹. Portanto, de toda uma constelação de fontes primárias (manuscritos, aulas, cartas) e secundárias (artigos impressos), espero que aquilo que foi selecionado seja suficiente para os propósitos deste artigo, que é apresentar a produção de um saber relacionado à educação democrática por Williams.

Em termos metodológicos, combinarei tais escritos com passagens de livros do autor bastante conhecidos pelos seus leitores, tais como *Culture and Society*, *The Long Revolution*, *Communications*, *Keywords*, *Resources of Hope*, *The Country and City* e *Politics of Modernism*, somadas a algumas informações extraídas de *A Política e as Letras* e a fragmentos de textos e anotações que recolhi e registrei na visita aos arquivos ingleses, seja em 2015, seja agora no início de 2018¹². Significa que, aqui, aproximarei duas gerações de escritos: da juventude e maturidade, do tutor de adultos ao futuro professor de Cambridge. Isso implica o reconhecimento de um arco temporal que vai de 1946 a 1961, valendo a nota biográfica de que no início da década de 1960 ele deixa o posto de *staff tutor* e assume, como professor conferencista, as aulas de inglês em Cambridge¹³.

Educação de adultos

Para evidenciar o que apresentei até aqui como proposições, vejamos agora um dos seus programas de estudos (“Syllabus”), aplicado entre 1950 e 1951 na classe de adultos:

“CULTURE AND SOCIETY

- A. The nature of culture. The nature of environment. Theory and practice in English culture since the Industrial Revolution.
- B. Word functions: the problem of exact language. Bacon’s ideas of language, and the “dissociation of sensibility”. Work on practical examples.
- C. Extension of word discipline to examine certain cultural institutions:
 1. ADVERTISING. The technique of producing irrational beliefs. Advertising responses and cultural responses.
 2. NEWSPAPERS. Development of the modern press (since 1881); purposes, methods, and values in the contemporary newspaper. “Freedom” of the press.
 3. CINEMA. The special circumstances of film-going, the effect of these on cultural values which depend on consciousness.

4. THEATRE. The naturalist idea. Distinction between drama and acting.
 5. FICTION. As a business. Best-sellers, book societies, and reviewers. Analysis of selected extracts.
 6. RADIO. The problem of response to a mechanical institution. Methods.
 7. POLITICS. Analysis of speeches and debates.
- Any common factors?"¹⁴.

O leitor familiarizado com a obra de Williams é capaz de identificar, rapidamente, nesses tópicos do programa de estudos, questões centrais que definirão seus futuros trabalhos a partir de 1958, quando publica *Culture and Society* — aliás, o curso traz o mesmo título do que veio a ser seu livro principal oito anos depois. Mas, aqui, anos antes, o jovem Williams já se ocupava em construir tópicos que levassem os adultos-estudantes a refletirem sobre: cultura; linguagem; imprensa; consumo; industrialização; liberdade de expressão (ou melhor, democracia); rádio; teatro; cinema etc.

O princípio da crítica da cultura é o que parece reger esse programa de estudos e os diferentes assuntos arrolados. Leia-se, por ora, crítica como um conjunto de respostas obtidas por meio da análise e interpretação de ideias e valores que marcaram determinadas sociedades em constantes mudanças (de Bacon, passando pela Revolução Industrial até o advento dos meios de comunicação contemporâneos, como o cinema¹⁵). Toda crítica nasce do reconhecimento dessas mudanças, do conjunto de experiências acumuladas do passado ao presente, algo que aparenta sintetizar tais tópicos desse programa de estudos. Já a pergunta “Any common factors?” não é apenas uma simples interrogação: buscar elementos em comum aos diferentes fatores apresentados é decisivo para Williams. Perguntar a respeito dos fatores em comum parece o prenúncio de uma inquietação que é constante em toda a sua obra: de *Culture and Society* (1958) ao póstumo *Resources of Hope* (1989); entender o que é “comum”, uma cultura em comum, uma experiência em comum, ordinária e reciprocamente compartilhada, é o que anseia Williams. Compreender o que é comum a diferentes fatores e às formas de organização social parece ser o que nos proporciona o exercício crítico. É pela crítica, portanto, que somos capazes de aprender e aceitar os velhos e novos modos de pensar e sentir, as velhas e novas relações sociais e suas formas de organização engendradas. Tudo o que tece a cultura, como um todo mais dinâmico da sociedade, conforme discute Williams em *Culture and Society*. Como vemos, o exercício da crítica é fundamental para compreendermos nossa cultura e sociedade, sobretudo em tempos de crise.

O assunto pede um enquadramento daquilo que Williams apresenta nos momentos finais de *Culture and Society* (1958) e no início do livro publicado na sequência, *The Long Revolution* (1961): “The human crisis is always a crisis of understanding: what we genuinely understand we can do”¹⁶ (WILLIAMS, 1983,

p. 338). “It is a genuine crisis of consciousness, and anybody concerned with his own life and the life of his society, in this process of general change, must obviously do what he can to try to resolve and clarify”¹⁷ (WILLIAMS, 2011b, p. 13).

Trata-se de um mal-estar geral provocado por uma crise de consciência, uma crise teórica e também (e ao mesmo tempo) de aprendizagem (WILLIAMS, 2011a, p. 189-209). Essa crise é, entre outras coisas, sintoma dos problemas e dilemas da comunicação, que deve ser compreendida como extensão do desenvolvimento da democracia. A expansão da comunicação coincide com “a mudança da natureza do trabalho e da educação”, gerando novas oportunidades sociais e alguns desafios para a classe trabalhadora, que, por sua vez, não tem acesso a todos os meios disponíveis ou simplesmente não consegue compartilhar experiências em comum. Na verdade, como dizia Richard Hoggart, que também era professor nas classes de adultos, o problema nem é tanto a falta de informação, mas a falta de capacidade de lidar com as informações comunicadas ou de compreendê-las (*apud* McILROY; WESTWOOD, 1993, p. 136).

Em *Communications*, Williams afirma que a luta para aprender, descrever, compreender, educar, é uma parte central e necessária para o desenvolvimento da nossa humanidade. Logo, um dos dilemas da sociedade democrática é fazer uso da comunicação não para controle político ou lucro comercial, mas para expandir as capacidades dos homens de aprender e trocar ideias e experiências, algo que não tem acontecido, porque há muita propaganda (ou discurso) e pouca educação (ou ação), conforme vimos na epígrafe deste artigo.

Uma das crises e dilemas do pós-guerra é, de um lado, vemos progredir em larga escala os meios de comunicação, enquanto, de outro, homens e mulheres, sobretudo os trabalhadores, não conseguem comunicar-se entre si e produzir experiências em comum, no sentido de relações mútuas e ordinárias (WILLIAMS, 1962, p. 3-4).

A dificuldade de comunicação entre as pessoas, o estranhamento da linguagem ou no uso de determinadas palavras, de certas palavras-chave, é, portanto, uma das expressões dessa crise, algo que, segundo Williams, agravou após a Segunda Guerra. É nesse período que ele começa a trabalhar como tutor de adultos e a produzir programas de estudos e escritos sobre o tema das palavras-chave. Trata-se de um grande esforço orientado para desenvolver uma nova linguagem (WILLIAMS, 1977, p. 21-44) entre os adultos trabalhadores, visando a produzir uma nova sociedade, compreendida não somente como uma rede de arranjos políticos e econômicos, mas como um processo de aprendizagem e comunicação (WILLIAMS, 1962, p. 11), algo que as “palavras-chave” podem contribuir enquanto produção de um saber.

Observemos, então, mais de perto a questão das palavras-chave, vistas como um recurso pedagógico em um curso de seis semanas, ministrado por Williams no Kingsgate College, entre 1955 e 1956, intitulado “Language and Society”. Apresento as palavras-chave a serem estudadas no grupo de estudos de

História: “culture”, “civilization”; “art”, “aesthetics”; “ladder-grade-class-degree-levels”; “standards”; “conscience”; “organic”; “values”; “liberal”; “human”; e “pedant”¹⁸. O curso era dirigido por vários professores¹⁹, responsáveis por diferentes temáticas — a de Williams era “Language in Public Affairs”. Os grupos de estudos eram divididos por áreas de conhecimento: crítica, sociologia, educação e história, conforme já mencionado. Quanto ao recurso pedagógico das “palavras-chave”, o objetivo, subentendo, era fazer uma espécie de mapeamento da sociedade²⁰. Muitas dessas palavras vão compor, anos depois, o livro *Keywords* (1976), em que cada verbete vai funcionar como uma espécie de ponto-chave a partir do qual um vocabulário de cultura e sociedade vai ser elaborado.

E por que é tão importante cuidar dos vocabulários e dos usos das palavras? Porque elas são comunicadas. Williams está demasiadamente atento às práticas comunicativas que perfazem a educação e as artes, isto é, há toda uma preocupação com os processos de aprendizagem em sociedade, algo que vários educadores públicos (“public educators”), alguns deles inclusive ligados a uma nova esquerda (*New Left*) e a projetos políticos-culturais, como aqueles que realizam Oxford e WEA, vão empreender. Refiro-me a Edward Thompson, a Richard Hoggart e a Raymond Williams, principalmente, mas a lista é extensa na Inglaterra e não cabe aqui arrolar²¹. Ao lado desses e de outros, Williams tentou lutar por uma “educação democrática majoritária” que poderia ser alcançada por meio da educação de adultos (WILLIAMS, 2011a, p. 174-176), vista como um projeto coletivo, intelectual e político (McILROY; WESTWOOD, 1993, p. 17).

O método de ensino das palavras-chave é um recurso de análise histórica e de seus significados, embora Williams não estivesse interessado apenas em distinguir os significados das coisas; ele quer compreender sua origem e os nexos causais produzidos, haja vista o interesse na produção de um saber. Na verdade, a causalidade dos processos culturais é fundamental. Segundo ele, os nexos causais refratados nas palavras são decisivos, porque não somente testemunham experiências gerais da sociedade, mas fazem a própria a sociedade, por meio da literatura, por exemplo.

Para reconhecermos tais nexos, ele propõe um estudo da literatura, da sua aprendizagem, porque “the experience of literature is thus a kind of training for general experience” (WILLIAMS, 1983, p. 249)²². Se a experiência da literatura é uma espécie de treinamento para a experiência geral, então é preciso ensinar literatura para os homens e para as mulheres, sobretudo em uma sociedade em constante mudança, imersa em uma longa revolução. Em “Abandoning the Lecture: Discussion Method for the Adult Literature Class” (1950), Williams defende o método de ensino de literatura estendido à crítica sociológica para ser usado nas aulas para adultos e com o objetivo de dotar os estudantes do instrumental crítico necessário para perceber e discutir as mudanças sociais.

Essas mudanças fazem parte daquilo que ele compreende como uma longa revolução cultural, que requer processos de aprendizagem adequados para

ser abarcada; em contrapartida, determinadas situações persistem contraditoriamente aos avanços dos meios técnicos, como a realidade de milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever, mesmo em países mais “avançados”. Expandir os meios de comunicação e educação a toda a população, especialmente após a Segunda Guerra, tornou-se um desafio para sociedades em reconstrução e dotadas de anseios democráticos, como a inglesa, conforme pudemos sentir nos primeiros momentos deste artigo, com a menção ao “White Paper...”.

E por falar em cena política, a vitória do Partido Trabalhista, em 1945, e, depois, em 1950, acenava também para isso:

O governo trabalhista tinha uma escolha: ou a reconstrução de um campo cultural em termos capitalistas ou o financiamento de instituições para a educação e a cultura popular que poderiam resistir às campanhas políticas da imprensa burguesa, que já ganhavam terreno (WILLIAMS, 2013a, p. 62).

Acabaram escolhendo prioridades capitalistas, comenta Williams, que decidiu pelo lado socialista e se engajou em um movimento de educação de adultos. Para ele, portanto, o mundo do pós-guerra é um universo em reconstrução, o que não deixa de ser uma realidade nova. E uma das novidades é um labirinto linguístico em que homens e mulheres adultos e trabalhadores não se encontram.

Na “Introdução” do já citado *Keywords* (1976), pensado originalmente como um “apêndice” de *Culture and Society* (1958), Williams relata que, após a guerra, uma das marcas desse desencontro é o fato de as pessoas simplesmente não falarem a mesma língua, mesmo vivendo no mesmo país. Trata-se de um “mundo novo e estranho em torno de nós”, sendo que uma alternativa para esse estranhamento da linguagem é o ensino de literatura e a crítica sociológica, algo que Williams vai realizar como tutor de adultos entre 1946 e 1961. Repasso o ensaio de 1950, que sinalizava para isso:

It is, as I have said, a method of teaching literature, but it can be extended at least to critical sociology. I have taken tutorial classes which spend their first session on the study of newspapers, advertisements, propaganda, magazine and best-seller fiction, films, broadcasting, and other features of contemporary civilization. Extracts are used in exactly the same way for discussion...²³.

Tais “métodos de ensino” e os usos da literatura e da sociologia que Williams faz são necessários para engajar adultos trabalhadores em um intenso processo de aprendizagem e desenvolvimento, haja vista que as diferentes características da civilização contemporânea precisam ser estudadas, ou melhor, compreendidas para depois serem transformadas, porque “what we genuinely understand we can do”²⁴ (WILLIAMS, 1983, p. 338).

O convite é para os adultos aprenderem as novas linguagens e construírem novas formas de pensamento que resultem em ação, conforme Williams recomenda em outro artigo. Refiro-me ao texto intitulado “Going on Learning”, publicado no periódico *New Statesman*, em 10 de maio de 1959 (McILROY and WESTWOOD, 1993, p. 218-221), em que Williams comenta que, depois da guerra, a educação de adultos aumentou demasiadamente, tornando-se uma realidade com a qual os ingleses precisavam lidar. No texto, ele discute três pontos: a natureza dessa expansão; o problema da educação dos trabalhadores; e a relação entre a educação de adultos e os meios técnicos de comunicação, como a televisão, provocando a formação de uma nova audiência²⁵.

Em *The Long Revolution*, publicado dez anos depois, no capítulo intitulado “Education and British Society”, Williams (2011b) aponta que o mundo da educação é um universo de compreensão, de consciência e tomadas de decisão, partindo do reconhecimento de que existe uma relação orgânica entre cultura e organização prática, que envolve os sistemas de decisão (política) e manutenção (economia). As decisões educacionais têm uma relação orgânica com as decisões sociais envolvidas na organização prática, por isso, para discutirmos educação, devemos examinar, em termos históricos e analíticos, essa relação entre ensino e estrutura social e produzir algo sobre isso, como os métodos de ensino. Tudo isso em um momento em que o mundo europeu sofreu uma grande mudança, em função da guerra, o que torna vital ter consciência desses processos e conseguir comunicá-los por intermédio de aulas para adultos trabalhadores.

A história de uma linguagem é registro de esforços desse tipo, seja como parte central da vida das pessoas, seja como forma de organizar a sociedade: a linguagem encontra nas instituições políticas e econômicas da comunicação seu espaço de poder e atuação. Segundo Williams, certas atitudes, certas formas de governo, certos estilos de vida, estão corporificados nas instituições de comunicação, que têm um efeito social poderoso sobre todas as pessoas graças às “novas tecnologias da linguagem” dos meios de comunicação, sobretudo a publicidade e a propaganda (WILLIAMS, 1977, p. 53-54). A crise na comunicação começa aí, quando certos usos da linguagem visam apenas à expansão em larga escala dos negócios, da política, e não das artes e dos aprendizados em comum.

Podemos citar, pelo menos, dois ensaios de Williams reagindo nessa direção — “An Educated Democracy” (s.d.), encontrado junto aos trabalhos da juventude, e “A ideia de uma cultura comum” (1968), escrito na maturidade — e que partem do mesmo anseio: criar uma cultura em comum, ao mesmo tempo educada, democrática e participativa, porque “aprender é uma experiência comum” (WILLIAMS, 2015, p. 6). E uma cultura em comum requer uma linguagem em comum, uma comunidade de experiência.

E, para existir uma comunidade de experiências, é preciso comunicar coisas em comum, ordinárias, ainda que de maneira diferente. Há um bom exem-

plo disso em um ensaio de Williams, de 1958. Depois de descrever uma viagem de ônibus que o fez percorrer a região onde nasceu (Pandy, no País de Gales), entregue às emoções que as memórias da infância apresentam, o autor recorda as lutas pessoais e trabalhistas que seu avô e seu pai viveram, terminando por dizer que ele pensa e sente a mesma coisa que seus ancestrais, embora comunique isso em uma linguagem diferente (WILLIAMS, 2015, p. 5). Consciente dessa “comunidade cognoscível”, ele nos apresenta uma experiência prolongada de vida, algo que ultrapassa a simples vida cotidiana e alcança as emoções e os pensamentos mais profundos e que podem ser compartilhados por diferentes sujeitos, formando uma comunidade. Sintetizando essa ideia, lembra, em *The Country and the City* (1973), que o problema da comunidade cognoscível é sempre um problema de linguagem (WILLIAMS, 2000, p. 236), algo que tece o todo cultural.

Mas de que cultura estamos falando? De uma cultura em comum? A resposta é negativa. Se estivéssemos vivendo uma cultura em comum, sentiríamos maior coesão à nossa sociedade e reconheceríamos que a nação não é uma firma (WILLIAMS, 2015, p. 22). A nossa atual cultura é “sintética” (WILLIAMS, 1962, p. 26), que é expressão da “organização de nossa cultura de massas atual... firmemente entrelaçada com a organização da sociedade capitalista” (WILLIAMS, 2015, p. 26).

Reações

Agora, se isso nos provoca alguma revolta, a sugestão de Williams é protestar, mas com uma condição: desde que tenhamos uma “versão alternativa” para o processo, caso contrário, a solução é nos engajarmos em um intenso processo de compreensão, tendo em vista que só podemos fazer aquilo que compreendemos, conforme sugere ele, vale repetir, nos momentos finais de *Culture and Society*.

E o processo de compreensão consiste em enfatizar que a comunicação é algo central e parte necessária de nossa humanidade, algo que precisa ser efetivado, começando por elevá-la ao mesmo patamar de importância que “propriedade, produção e comércio”. Temos de resolver “a equação entre a educação popular e a nova cultura comercial”, tendo em vista que o progresso de nossa sociedade depende também da combinação entre a educação e os meios de comunicação (WILLIAMS, 1962, p. 10-11). Essa é uma das armas contra a crise de compreensão. Mas não como uma panaceia; antes, como uma necessidade e uma nova realidade. Comunicação, portanto, é educação, não propaganda.

Se houve, no século XIX, a reorganização da aprendizagem por conta de uma sociedade radicalmente modificada em razão da indústria e da democracia, algo que vai culminar na lei de educação de 1870, no século XX, no pós-guerra, Williams parece assistir a uma nova reorganização do ensino graças ao movimento de educação de adultos.

Fiz uma primeira referência a esse movimento ao citar a revista trimestral de educação de adultos de 1943. Agora gostaria de citar, em passos rápidos, outra contribuição do movimento de educação de adultos na Europa. Refiro-me ao ano de 1949, reconhecido como um ano decisivo para a educação de adultos na Inglaterra e no mundo. Foi quando ocorreu a primeira das *International Conferences on Adult Education*, de Helsingör, na Dinamarca²⁶.

Dada a “marginalidade” da educação de adultos no continente europeu, assim como em outros lugares do mundo, inclusive no Brasil²⁷, essa primeira conferência internacional colaborava tanto para construir uma agenda de estratégias políticas e humanísticas de caráter governamental quanto produzia novos saberes, tentando ultrapassar a ideia convencional de que a educação de adultos não era algo meramente utilitário, muito menos segmento inferior de todo um sistema educacional nacional (KNOLL, 2007, p. 25).

Dito isso, devo confessar que não encontrei, até agora, em minhas pesquisas algum tipo de participação direta de Williams nesses eventos locais e internacionais governamentais ligados ao movimento de educação de adultos — salvo o Colóquio Internacional: “L'Éducation populaire et les responsabilités des techniques modernes de diffusion: cinema, presse, radio et télévision”, de 14 de dezembro de 1958, em Charleroi, Bélgica, que contava também com membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ligados à educação de adultos²⁸. Por outro lado, ele parecia estar afinado com as discussões em andamento, conforme lemos em um dos seus artigos.

Em “Three years hard: a comment on Tutorial Class” (s.d.), critica o caráter utilitário atribuído à educação de adultos pelos professores universitários, que comumente associam esse tipo de ensino ao trabalho de extensão acadêmica. Para ele, as práticas de ensino devem ser outras, daí a necessidade de a universidade pensar a educação de adultos não como uma extensão, algo que reproduz a mesma lógica universitária, com suas regras e seu currículo, mas criar um outro projeto educacional próprio: “I have nothing against undergraduates; they are a proper and necessary class of persons. But is it not rather absurd that it should be an ideal of *adult* education to imitate the conditions of the undergraduate”²⁹. A proposta era ultrapassar a “extensão” e construir um novo projeto democrático educacional: “I am sure this approach is right, for the working class, in spite of the Welfare State, is still socially alienated, to a marked degree by comparison with other groups”³⁰.

Essa alienação social dos trabalhadores, a despeito do Estado do Bem-estar social (HARVEY, 2008, p. 124-134), de que está tratando Williams acima, é um fenômeno complexo e difícil de ser superado, posto que, apesar das garantias sociais conquistadas, isso não impediu de emergir, entre outras coisas, um tipo de alienação dos adultos trabalhadores, relacionado sobretudo aos processos comunicativos.

Observa-se que as formas culturais, graças à circulação de jornais e aos programas de rádio e televisão, modificaram-se de todas as maneiras diante de novos leitores e telespectadores, todavia, os processos de “transmissão, recepção e resposta” não se deram de forma efetiva, pois as condições de acesso à cultura escrita ou midiática permaneceram desiguais. O que significa que a organização da comunicação no pós-guerra foi feita para lucrar, e não para ser “útil” (WILLIAMS, 2011b, p. 337-350). Sendo que quanto mais se expandiram os métodos e as atitudes dentro do mundo dos negócios da publicidade, mais se desenvolveram os meios de comunicação, não na direção da educação, mas da propaganda.

A síntese aparece em tom de contradição: democracia e propriedade dos meios de comunicação se desenvolveram juntas e promoveram tanto a expansão genuína para o desenvolvimento da comunicação humana quanto o lucro de grandes empresas de publicidade (WILLIAMS, 1962, p. 23). Os dois maiores processos culturais do pós-guerra aconteceram juntos e se resumiram na expansão dos setores populares e na ênfase no mercado consumidor por meio das grandes massas de audiências. Esses eventos são, ao mesmo tempo, consequência, de um lado, do desenvolvimento da democracia inglesa e, de outro, da expansão da propriedade, formando uma nova cultura, só que “sintética”, isto é, planejada para uma venda rápida e descartável para as “massas” (WILLIAMS, 1962, p. 25-26).

Considerações finais: desafios e dilemas

Em *The Long Revolution*, Williams (2011b) encoraja-nos com a seguinte assertiva: se pretendemos que nosso pensamento seja relevante, necessitamos de uma pressão contínua, pois uma democracia educada e participativa é uma complexa reflexão entre ideias abstratas e relações concretas, materializadas de muitas maneiras e constantemente mudadas em muitos aspectos. São mudanças desse tipo que desafiam todos os adultos trabalhadores em sociedade, sendo que por meio da educação pode-se aprofundar e refinar a capacidade de dar respostas significativas a essas mudanças.

Mas, diante de tais dilemas e desafios, o que podemos fazer? “Retirar essa pedra fundamental?”, pergunta-se Williams. A resposta, mais uma vez, é negativa. Em seu horizonte não vislumbramos nenhum desejo de ruptura, mas o de resolver os problemas que surgiram no pós-guerra, começando por compreender quais são as sementes de vida e de morte desse processo. Nos últimos momentos de *Culture and Society*, Williams afirma que essa é a medida para o futuro. Mas, enquanto não o alcançamos, ele acredita que algo pode transformar nosso presente, e isso é a democracia.

Quem então acreditaria na democracia? A resposta é bem simples: as milhões de pessoas na Inglaterra que ainda não tem

acesso à democracia, onde trabalham e vivem. Como sempre, há uma energia transformadora e o negócio do intelectual socialista é o que sempre foi: atacar as travas da energia — nas relações industriais, na administração pública, na educação, para começar; e trabalhar para o seu próprio campo para que essa energia, como dissemos, possa ser concentrada e fertilizada (WILLIAMS, 2015, p. 27).

Parto da proposição de que Williams está encontrando força para gerar essa nova energia democrática nos projetos coletivos, políticos e intelectuais que vem desenvolvendo desde 1946, como a educação de adultos, bem como por meio da nova esquerda, do partido socialista, do sindicato etc., e em tantos outros acontecimentos importantes em sua vida que não poderiam ser arrolados aqui (WALLACE *et al.*, 1997).

“Os meios técnicos são difíceis o bastante, mas a maior dificuldade é aceitar, profundamente em nossas concepções, os valores de que eles dependem: que as pessoas comuns possam governar; que a cultura e educação são questões comuns, ordinárias” (WILLIAMS, 2015, p. 27-28). Uma sociedade mais educada e participativa se formaria, portanto, por intermédio dessa cultura ordinária, algo cotidianamente conquistado em meio à luta constante e comum pela compreensão, aprendizado e ação, afinal, educação sim, propaganda não.

Notas

1. “Educação, não propaganda” — *tradução do autor*. Extraído de *Adult Education. The Quarterly Journal of the British Institute of Adult Education* (CAMERON, 1943, p. 44). Destaco que, quando necessário, apresentarei as citações na língua original acompanhadas de tradução na nota de rodapé, com base no “método da explicação de textos”, que expõe os excertos originais para que o leitor possa colocar à prova as escolhas e os pensamentos do intérprete. Tal método é modelar, guardadas as devidas proporções, em Auerbach (2001), Candido (2002) e Williams (2013b).
2. Para o documento na íntegra, ver: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/wp1943/educational-reconstruction.html#11>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
3. Sobre a WEA, ver: <<https://www.wea.org.uk/about-us>>. Acesso em: 17 jan. 2018.
4. Burke (2008) separa a história intelectual da história cultural dizendo que se trata de duas abordagens distintas, à medida que a história intelectual enfatiza as ideias ou sistemas de pensamento, enquanto a história cultural trabalha mais com mentalidades, suposições e sentimentos (BURKE, 2008, p. 69). Da minha parte, considero que tanto as ideias e sistemas de pensamento quanto as mentalidades, as suposições e os sentimentos fazem parte da cultura, de todo um modo de vida, que cabe à sociologia pensar com o aporte da história cultural.

5. Na versão em espanhol *Lectura y crítica* (WILLIAMS, 2013b).
6. Aspectos deste texto foram comunicados em dois GTs durante o ano de 2017 (ANPOCS e ALAS), seguido de significativas revisões, seja por conta das discussões nos eventos, seja em razão de novas fontes pesquisadas em janeiro de 2018 nos arquivos do Reino Unido. Devo destacar também que todas fontes primárias e secundárias relacionadas a Raymond Williams e à educação de adultos são mantidas pelo Richard Burton Archives, Swansea University, País de Gales.
7. Tradução do autor: “Nesse sentido, Williams, sem dúvida, desempenhou um papel central no desenvolvimento do ensino com adultos e educação superior dos anos 1950”.
8. Tradução do autor: “Se nós quisermos estar realmente alertas e independentes, como deve ser numa democracia, nós temos que avaliar criticamente o conteúdo e os métodos que temos utilizado para esse fim, assim como, o que escolhemos não participar”.
9. O termo em inglês é *sane* (são).
10. Sobre “Going on Learning”, conferir McIlroy e Westwood (1993). Acerca das outras fontes, consultar Richard Burton Archives, Swansea University, nas localizações, respectivas: WWE/2/2/1/3/4; WWE/2/2/1/3/4; 2/1/7/1/49/ WWE/2/1/14/1/1/ WWW/2/1/14/1/1.
11. Alguns desses títulos mencionados sobre os escritos de educação de Williams foram traduzidos e organizados por mim e poderão ser consultados num livro (*e-book*) a ser publicado pela Editora da Faculdade de Educação/Unicamp, com o título *Raymond Williams e Educação: Coletânea de Textos sobre Extensão, Tutoria, Currículo e Métodos de Ensino* (no prelo).
12. Refiro-me a British Library e ao Richard Burton Archives (UK).
13. Consultar: <<http://www.oxforddnb.com/view/10.1093/ref:odnb/9780198614128.001.0001/odnb-9780198614128-e-39847;jsessionid=3B15C10BEF7587A1D770436EC795A6A0?do-cPos=1>>. Acesso em: 30 jan. 2018.
14. Cf. Richard Burton Archive, Swansea University, localização: WWE/2/1/14/1/1 WEA Courses.
15. Particularmente, sobre Williams e o cinema, consultar o artigo de autoria de Alexandro Paixão e Anderson Trevisan “Cinema educativo em cena: Raymond Williams, análise fílmica e a produção de um saber”, a ser publicado na Revista ETD (no prelo).
16. Tradução do autor: “A crise humana é sempre uma crise de compreensão: o que genuinamente compreendemos podemos fazer”. Ver também as traduções das editoras Companhia Editora Nacional (1969) e Vozes (2011).
17. Tradução do autor: “É uma verdadeira crise de consciência, e qualquer pessoa preocupada com sua própria vida e a vida de sua sociedade, neste processo de mudança geral, deve, obviamente, fazer o que pode para tentar resolver e esclarecer”.
18. Tradução do autor: “Cultura”; “civilização”; “arte, “estética”; “escada-grau-classe-grau-nível”; “padrões”; “consciência”; “orgânico”; “valores”; “liberal”; “humano” e “pedante”.
19. Cito três deles apenas: J. H. Smith, Martin Harrison e T. A. Pritchard.

20. Richard Burton Archive, Swansea University, localização: WWW/2/1/14/1/1.
21. Acerca da categoria “public educator” (NIXON, 2008, p. 144-145), o autor inclui Raymond Williams e Edward Said nessa categorização. Segundo ele, ambos são educadores públicos, primeiro, porque acreditam na educação como elemento constitutivo da “esfera civil” — uma esfera aberta ao debate e deliberação, de acesso equitativo e de igual reconhecimento de valores, de mutualidade e verdade (os termos são do autor); segundo, porque esses autores nos mostram que essa esfera pode ficar seriamente ameaçada de erosão e redução, fragmentação, divisão, privatização etc., por conta dos inúmeros abalos na vida democrática. Da minha parte, inseri Hoggart e Thompson também nessa categoria, por reconhecer em suas práticas de ensino para adultos e em seus escritos princípios semelhantes. Quanto à lista de professores dedicados à educação de adultos, em “Teacher, Critic, Explores”, McIlroy apresenta uma rede de tutores de adultos tomando Williams como ponto de cruzamento (*apud* MORGAN; PRESTON, 1993, p. 14-46).
22. Tradução do autor: “A experiência da literatura é, pois, um tipo de treinamento para experiência geral”.
23. Tradução do autor: “É, como eu disse, um método de ensino da literatura, mas pode ser estendido, pelo menos, à sociologia crítica. Eu dei aulas de tutorial que cuja primeira sessão consistia no estudo de jornais, propagandas, propaganda, revista e best-seller de ficção, filmes, radiodifusão e outros recursos da civilização contemporânea. Os extratos são usados exatamente da mesma maneira para discussão...”.
24. Tradução do autor: “O que genuinamente compreendemos podemos fazer”.
25. Ainda sobre a televisão ver, do autor *Televisão: Tecnologia e Forma cultural* (2016).
26. Hoje as conferências mundiais sobre a educação de adultos são chamadas de CONFINTEAS (Conférence Internationale sur l’Education des Adultes), sendo que a última aconteceu em 2009, em Belém, no Brasil (TRELAND; SPEZIA, 2012).
27. No caso da sociedade brasileira, na mesma época, vemos emergir ações por parte de Lourenço Filho. Em seu arquivo no CPDOC/FGV-RJ, há um conjunto de documentos relativos às ações governamentais brasileiras dedicadas à educação de adultos, como a Campanha de Educação de Adultos de 1949 (Fonte: Arquivo Lourenço Filho — LF 85f.). O fundo Lourenço Filho é vastíssimo e apenas mobilizei essas poucas informações para apresentar a seguinte síntese: os documentos consultados apontam para o vazio da discussão e ação voltados para educação de adultos no Brasil na década de 1940, confirmando a regra da situação marginal em que se encontra a educação de adultos também em nosso país. Quanto às décadas vindouras e que coincidem com o legado de Paulo Freire, o assunto e a realidade nacional são outros e fogem ao nosso recorte.
28. Richard Burton Archives, Swansea Universtiy, localização: WWE 2/1/15/2/1.
29. Tradução do autor: “Não tenho nada contra alunos de graduação; eles são um tipo autêntico e necessário de pessoas. Mas não parece um tanto absurdo que um dos objetivos da educação de adultos seja imitar as características de uma graduação” (Raymond Williams, “Three years hard...”).

30. Tradução do autor: “Estou certo de que essa abordagem é correta, pois a classe trabalhadora, apesar do Estado de bem-estar, ainda está alienada socialmente, num grau acentuado em comparação com outros grupos” (Raymond Williams, “Going on Learning”, 1959) Conferir: McIlroy e Westwood (1993).

Referências

- APPLE, M.W. Raymond Williams and Root of Critical Cultural Studies in Education: an Essay Review. *Education Review*, v. 11, n. 6. 2008. Disponível em: <<http://edrev.asu.edu/index.php/ER/article/view/1387/58>>. Acesso em: 31 jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/er.v0.1387>
- AUERBACH, E. *Mimesis*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BURKE, P. Um novo paradigma. In: _____. *O que é história cultural?* 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CANDIDO, A. *Na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.
- CAMERON, A.C. The White Paper and Adult Education. In: CAVENAGH, F.A. (Ed.). *Adult Education: The Quarterly Journal of the British Institute of Adult Education*, v. 16, n. 1-2, 1943.
- CAVENAGH, F.A. (Ed.). *Adult Education: The Quarterly Journal of the British Institute of Adult Education*, v. 16, n. 1-2, 1943.
- CEVASCO, M.E.B.P. da S. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- DWORKIN, D.; ROMAN, L.G. *Views Beyond the Border Country*. Nova York e Londres: Routledge, 1993.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- KNOLL, J.H. The history of the UNESCO international conferences on adult education - from Helsingor (1949) to Hamburg (1997): International adult education policy through people and programmes. *Convergence*, v. 40, n. 3/4, p. 21-42, 2007.
- McILROY, J.; WESTWOOD, S. *Border Country: Raymond Williams in Adult Education*. Inglaterra e Gales: National Institute of Adult Continuing Education, 1993.
- MORGAN, W.J.; PRESTON, P. *Raymond Williams: Politics, Education, Letters*. Nova York: St. Martin's Press, 1993.
- NIXON, J. Public educators as interpretive critics: Edward Said and Raymond Williams. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 29, n. 2, p. 143-157, 2008. <https://doi.org/10.1080/01596300801966518>
- THOMPSON, E. Educação e experiência. In: _____. *Os românticos*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2002.

TRELAND, T.D.; SPEZIA, C.H. (Orgs.). *Educação de adultos em retrospectiva 60 anos Confitea*. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

WALLACE, J.; JONES, R.J.; NIELD, S. *Raymond Williams Now: Knowledge, Limits and the Future*. Londres: Palgrave MacMillan, 1997.

WILLIAMS, R. *Communications*. Harmondsworth: Penguin, 1962.

_____. *Cultura e Sociedade: 1780-1950*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

_____. *Marxism and Literature*. Oxford, Nova York: Oxford University Press, 1977.

_____. *Culture and Society: 1780-1950*. Nova York: Columbia University Press, 1983.

_____. *O Campo e a Cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhias das Letras, 2000.

_____. *Política do Modernismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011a.

_____. *The Long Revolution*. Gales: Parthian, 2011b.

_____. *A Política e as Letras*. São Paulo: Editora Unesp, 2013a.

_____. *Lectura y crítica*. Buenos Aires: EGodot Argentina, 2013b.

_____. *Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____. *Televisão: Tecnologia e Forma cultural*. Belo Horizonte: PUC-Minas; São Paulo: Boitempo, 2016.

WILLIAMS, T.G. Adult education: its place in post-war society. A record of the Eighteenth Conference. In: CAVENAGH, F.A. (Ed.). *Adult Education: The Quarterly Journal of the British Institute of Adult Education*, v. 16, n. 1-2, 1943.

Recebido em 19 de fevereiro de 2018.

Aceito em 19 de setembro de 2018.