



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

FLORESTAN FERNANDES E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NUMA SOCIEDADE CONSERVADORA

FLORESTAN FERNANDES Y LA EDUCACION PARA LAS RELACIONES
ÉTNICO-RACIALES EN UNA SOCIEDAD CONSERVADORA

FLORESTAN FERNANDES AND EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL
RELATIONS IN A CONSERVATIVE SOCIETY

Elson dos Santos Gomes Junior
Instituto federal Fluminense - IFF
elsonuenf@yahoo.com.br

Cláudio Alves Pereira
Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG
claudioapessoal@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta a contribuição de Florestan Fernandes para a educação das relações étnico-raciais considerando, como variável analítica, o conservadorismo evidenciado em sua sociologia. Para o sociólogo paulista, uma das principais características da gramática política das elites nacionais encontra-se no fato de atribuir aos interesses particularistas e de classe o status de interesse nacional. Neste sentido, operando com uma ideologia de valores nacionalistas, democráticos, jurídicos, em suma, modernos, a questão racial permanece sendo negada como uma das fissuras mais profundas da sociedade brasileira. A metodologia é de cunho qualitativo-bibliográfico cuja análise, considerando uma delimitação temática, privilegia as obras de Florestan Fernandes de cunho educacional e seus estudos sobre a população negra. Os resultados apontam para a justificativa da educação para as relações étnico-raciais como pilar de um mundo possível e imprescindível negado pela ideologia de totalidade nacional conservadora. Além disso, evidencia a necessidade de desconstrução desta ideologia, uma vez que restringe a modernidade à dimensão econômica sem, com isso, atentar para a histórica marginalidade da população negra e de sua necessidade de desenvolvimento humano multidimensional.

Palavras-chave: Educação. Relações étnico-raciais. Conservadorismo.

Resumen: Este trabajo presenta la contribución de Florestan Fernandes a la educación de las relaciones étnico-raciales, considerando el conservadurismo evidente en su sociología como variable analítica. Para el sociólogo paulista, una de las principales características de la gramática política de las élites nacionales reside en el hecho de que atribuyen el estatuto de interés nacional a intereses particularistas y de clase. En este sentido, operando con una ideología de valores nacionalistas, democráticos, legales y, en definitiva, modernos, se sigue negando la



cuestión racial como una de las fisuras más profundas de la sociedad brasileña. La metodología es de carácter cualitativo-bibliográfico cuyo análisis, considerando una delimitación temática, privilegia las obras de Florestan Fernandes de carácter educativo y sus estudios sobre la población negra. Los resultados apuntan a la justificación de la educación para las relaciones étnico-raciales como pilar de un mundo posible e indispensable negado por la ideología de una totalidad nacional conservadora. También destaca la necesidad de deconstruir esta ideología, ya que restringe la modernidad a la dimensión económica sin prestar atención a la marginación histórica de la población negra y a su necesidad de desarrollo humano multidimensional.

Palabras clave: Educación. Relaciones étnico-raciales. Conservadurismo.

Abstract: This paper presents Florestan Fernandes' contribution to the education of ethnic-racial relations, considering the conservatism evident in his sociology as an analytical variable. For the São Paulo sociologist, one of the main characteristics of the political grammar of the national elites lies in the fact that they attribute the status of national interest to particularist and class interests. In this sense, operating with an ideology of nationalist, democratic, legal and, in short, modern values, the racial question continues to be denied as one of the deepest fissures in Brazilian society. The methodology is of a qualitative-bibliographical nature whose analysis, considering a thematic delimitation, privileges the works of Florestan Fernandes of an educational nature and his studies on the black population. The results point to the justification of education for ethnic-racial relations as a pillar of a possible and indispensable world denied by the ideology of a conservative national totality. It also highlights the need to deconstruct this ideology, since it restricts modernity to the economic dimension without paying attention to the historical marginalization of the black population and its need for multidimensional human development.

Keywords: Education. Ethnic-racial relations. Conservatism.

Introdução

Florestan Fernandes desponta como um dos grandes nomes do pensamento social brasileiro sendo, por isso, estudado por sua vasta obra e contribuições que se espalharam por diversos campos, entre os quais, a Antropologia (Fernandes, 1963; 2006), Ciência Política (Fernandes, 2010; 2011) e Sociologia Política (Fernandes, 2008a; 2005). Além destes, atendendo às finalidades deste trabalho, destacamos sua contribuição no campo educacional por meio de quatro obras que sintetizam sua sociologia da educação (Fernandes, 1966; 1975; 1984; 1989) e seus estudos sobre a população negra, com significativas inferências para a interpretação de sociedades como a brasileira (Fernandes, 2008b; 2008c; 2007), de passado colonial, escravocrata e de capitalismo periférico.

Neste pequeno panorama – longe de esgotar toda produção e contribuição do sociólogo paulista –, com exceção de seus trabalhos antropológicos e estudos sobre folclore, podemos identificar uma crítica ao conservadorismo que perpassa toda a sua obra. Assim, propondo uma prática científica que “[...] produz, literalmente, para erguer um edifício novo [...]”, Florestan reitera



constantemente a constituição de nosso terreno sociocultural, político e econômico caracterizado pelo predomínio de elites das camadas sociais que “[...] ora merecem o epíteto de ‘esclarecidas’, ‘avançadas’ e ‘revolucionárias’, ora aparecem como ‘conservantistas’, ‘reacionárias’ e ‘obscurantistas’” (Fernandes, 1976, p. 190).

Assim, considerando o supracitado, as Ciências Sociais possuem um papel imprescindível no que tange a educação, principalmente, no sentido de ir além de uma “[...] comunicação com o seu público restrito [...]”, reconhecendo, desta maneira, que “[...] a integração da ciência ao sistema civilizatório em gestação possui importância equivalente para o desenvolvimento do saber científico” (Fernandes, 1976, p. 127). Neste sentido, tratando da questão racial na sociologia de Florestan, Shiota (2018) identifica que, para aquele, a persistência do racismo, da marginalidade da população negra e de uma economia política excludente para os negros, constata, como a maior das evidências, as inconsistências de nossa modernidade. Seus esclarecimentos, avanços e revoluções são, em termos de efetividade histórica, apropriados pelas elites de maneira restrita e egoística.

Com esse quadro histórico-social de “longa duração” (Fernandes, 2010, p. 38), Florestan justifica a necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais que tenha, entre os seus objetivos, espalhar-se para além do mundo acadêmico. Para isso, salienta que a educação escolar se apresenta como oportunidade ímpar de construção de uma sociedade civil civilizada, humanizada, capaz de construir laços de solidariedade social que sejam duradouros e que tornem obsoletos as lógicas economicista, individualista e meritocrática. Em síntese, é o que ele chama de educação para o “homem novo” (Fernandes, 1989, p. 18).

Neste sentido, este trabalho apresenta a contribuição de Florestan Fernandes para a educação para as relações étnico-raciais, considerando como variável analítica a crítica ao conservadorismo presente em sua sociologia. Assim, o percurso explicativo para tal empreitada seguirá através da (I) análise das especificidades da modernidade brasileira, cujo processo e consolidação se mostrou excludente para a população negra e seu status enquanto “povo”, (II) a delimitação da sociologia da educação de Florestan Fernandes e de sua contribuição a respeito do conservadorismo e, por último, (III) uma síntese desses dois campos de estudos que justificam, a partir das especificidades socioeconômicas, políticas e culturais da sociedade brasileira que a caracteriza como conservadora, a necessidade da educação para as relações étnico-raciais. Esta última, como requisito para a construção da própria modernidade em andamento.



A questão racial na modernidade conservadora

A revolução burguesa, enquanto uma problemática de pesquisa, apareceu na sociologia de Florestan Fernandes em 1964, quando foi publicada a obra “A integração do negro na sociedade de classes”. Este trabalho representou uma clivagem na sociologia de Florestan que, até sua integração na pesquisa solicitada pelo Projeto UNESCO (1950) e desenvolvida em conjunto com Roger Bastide, tinha na população imigrante o foco de seu interesse sociológico (Shiota, 2018). A partir de então, a relação entre a população negra – apreendida “em sentido literal” com status de “[...] como o povo emerge na história” (Fernandes, 2008b, p. 21) – e a revolução burguesa tornou-se presente em seus trabalhos como questão imprescindível de sua sociologia (Fernandes, 2007; Bastide; Fernandes, 2008), como também, de seus anseios socialistas.

Reis (2007, p. 210), ao tratar da escravidão e da questão racial na obra de Florestan, evidencia que esse estudo constitui a constatação dos “efeitos devastadores” sobre a “condição humana e psicológica” da população negra. Com isso, introduziu a questão de fundo que caracterizou o processo de modernização brasileiro, ou seja, uma modernização conservadora que, entre outros fatores, destaca-se pela exclusão do negro. Além disso, marcou o início de uma tônica discursiva meritocrática que insiste em responsabilizar os excluídos por forças que, como afirma Engels (2010, p. 69), são geradas por meio de processos sociais, entre as quais, a própria capacidade de promoção do “assassinato social”. Foi, por isso, que “em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideias de ser humano [...]” (Fernandes, 2008b, p. 35).

Diante disso, Fernandes (2008b, p. 29) destacou que “o liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes [...]”. Dessa forma, segue o sociólogo paulista, “[...] embora não dispusesse de meios materiais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva”, passou a contar única e exclusivamente consigo mesmo e, portanto, “essas facetas da situação humana do antigo agente do trabalho escravo imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel” (idem).

A desintegração da sociedade escravocrata, embora tenha em seu processo um conteúdo humanista, “[...] fermentou, amadureceu e eclodiu como um processo histórico de condenação do ‘antigo regime’ em termos de interesses econômicos, valores sociais e ideais políticos da ‘raça’ dominante (Fernandes, 2008b, p. 30). Sendo assim, a abertura prometida pela institucionalidade republicana, estabelecida um ano depois da abolição, começou a demonstrar os contornos de um processo de modernização conservador, uma vez que não foi



inclusivo para o negro. Melhor, o autor afirma que esse processo foi restrito aos cidadãos de fato que, oriundos das classes dominantes, puderam desfrutar de forma historicamente efetiva das dimensões jurídico-políticas, econômicas e culturais que ensaiava o nascente regime.

No trabalho dedicado a análise sócio-histórica da revolução burguesa no Brasil e, portanto, do processo de modernização (Fernandes, 2005), Florestan apresenta uma linha argumentativa baseada em quatro grandes processos, sendo o primeiro marcado pela independência (1808-1822), o segundo caracterizado “[...] pela mudança do padrão das relações entre capital internacional e a economia interna [...]” a partir de 1822, o terceiro movido pela “[...] emergência dos dois novos tipos humanos: o fazendeiro do café e o imigrante (a partir de 1870) [...] e, por último, “[...] a abolição e a expansão da ordem social competitiva (pós-1888)” (Reis, 2007, p. 220). Portanto, vê-se que o negro não foi considerado e/ou valorizado em nenhum deles, sendo que, até o início da ordem social competitiva, não possuía sequer status de humanidade. Considerando a condição humana da população negra, como se desenrolou esse processo conhecido como revolução burguesa? Modernização?

Da perspectiva sócio-histórica do negro, a independência – desejada pelas elites nativas com propósitos restritos a autonomia econômica – continuou representando a condição subumana e de mercadoria. Embora a nascente onda liberal tenha oxigenado sua condição com esperança de paridade, a igualdade e liberdade, afirma Florestan (2005), ficaram restritas aos iguais; ou seja, a concepção ontológica de gente continuou circunscrita aos círculos elitistas (Fernandes, 2008b) enquanto, para o negro, restaram representações cristalizadas na “instância biológica” (Souza, 1983, p. 28). Portanto, a independência política iniciou um processo de reacomodação das elites internas que, escapando das imposições metropolitanas, passou a gerenciar os excedentes econômicos. Além disso, essa nova relação mediou a transição do capitalismo comercial para o capitalismo competitivo no Brasil, uma vez que as elites nativas se empoderaram mediante maior autonomia nas negociações junto ao comércio internacional.

Em termos econômicos – a partir de 1822 –, o capitalismo competitivo se consolidou e estabeleceu forma através da relação “interna” e “externa” (Fernandes, 2005) onde, mesmo sem condições de imprimir os ritmos dessa relação, o Brasil desencadeou o processo de acumulação primitiva de capital. Seu excedente, conquistado a partir da mais-valia absoluta do trabalho do negro escravizado, foi futuramente direcionado para os setores urbanos de importação e exportação, contudo, sem que o negro tivesse sido eleito como um “agente” dinamizador. Com isso, desenvolveram-se os chamados “tipos humanos” da modernização – o fazendeiro de café e o imigrante – que, em nada,



se aproximam do negro e/ou de sua emancipação, embora tenham sido constituídos através da exploração de seu trabalho, corpo e vida. Assim, a transição para a etapa do capitalismo dependente confrontou a débil condição humana do negro com os proprietários rurais, de um lado e, do outro, com sujeitos socializados na nova ordem e, portanto, aptos para a experiência na nova institucionalidade. Disto, afirma Florestan, o negro caminhou para lutar por uma segunda abolição que, desta vez, seria a libertação dos grilhões sociais (Fernandes, 2008b).

Assim, apesar de agremiações, movimentos, associações e periódicos em defesa da igualdade racial, o negro experimentou alguma atenção somente a partir da intensificação da atividade industrial no período pós-1930 e, mesmo assim, por conta de uma “[...] escassez de mão-de-obra, especializada e não-especializada” (Bastide; Fernandes, 2008, p. 79). Neste passo, às portas do capitalismo monopolista, tivemos uma população alijada da propriedade da terra, da condição de gente, do mercado de trabalho, de experiência educacional formal e, entre outros fatores, amargou uma rejeição estética, geográfico-espacial, em síntese, racial.

Com isso, afirma Reis (2007, p. 230-231), a modernização conservadora foi “técnica e econômica” e evitou “[...] a divulgação de valores de independência e revolução nacional”. Nesta via, com o intuito de “[...] neutralizar aspirações democráticas no interior da sua própria classe e reprimir projetos nacionalistas e populares”, segue o autor, “a modernização seria feita, mas seu objetivo não será a nação, mas a classe” (idem). Neste quadro, Florestan percebeu que:

O fato de o mito da “democracia racial” sofrer a elaboração social mencionada, associando-se a manipulações conservantistas do poder, indica claramente que a ordem social e a ordem racial da sociedade inclusiva se transformavam com intensidades bem desiguais. A primeira respondia rapidamente às alterações da estrutura econômica da cidade, embora revelasse maior lentidão no ajustamento aos requisitos jurídico-políticos do regime democrático republicano. A segunda não absorvia de modo sensivelmente uniforme tais influências. Como se o modelo da organização de castas ainda imperasse, o setor constituído pelo estoque racial “branco” se engrenava nos fluxos das transformações históricas da ordem social, enquanto o estoque racial “negro” permanecia estagnado e as inter-relações dos dois continuavam a ser reguladas pelos velhos padrões (Fernandes, 2008b, p. 321).

Considerando o exposto, o estudo de Bastide e Fernandes (2008, p. 76), apontou para a existência de um “déficit negro” que, não tendo nada a ver com qualquer tipo de “incapacidade adaptativa” ou “fatores de ordem fisiológica”, indicou, antes, que “[...] a falta de vitalidade da população negra seria fruto da



miséria [...]”. Uma miséria estabelecida socialmente através das relações egoísticas e de privilégio das classes dirigentes que, antes de tudo, se preocupam com a manutenção do status quo e que, para isso, fazem uso indiscriminado de ações que possam restringir o acesso à efetividade de direitos – políticos, econômicos, sociais e culturais. Portanto, é nesta linha que atua o conservadorismo de classe que, na sociologia de Florestan, possui na dimensão racial uma de suas chaves de operacionalidade e atuação (Shiota, 2018).

Assim, cria-se um círculo vicioso: a modificação das atitudes dos brancos sobre os negros e os mestiços depende da alteração da posição social destes; de outro lado, porém, a perpetuação de atitudes desfavoráveis aos negros e aos mestiços tende a limitar o acesso deles, pelo menos em condições de igualdade com os brancos, às probabilidades de atuação social asseguradas pelo regime de classes, em cada um de seus níveis sociais. Em suma, quanto a esse aspecto, deveríamos convir que na herança do passado estão compreendidas tendências que atuam como forças de conservantismo cultural e social (Bastide; Fernandes, 2008, p. 149-150).

Neste sentido, considerando a relação direta entre modernização conservadora e marginalização racial (Fernandes, 2007; Bastide; Fernandes, 2008; Fernandes, 2008b), a supracitada “herança” tem um papel fundamental como elemento explicativo da exclusão da população negra dos espaços de prestígio, poder, educação, direção, ou seja, persiste, além destes fatores, a existência do que chamou Shiota (2018) de economia política racial. Assim, o processo de modernização em sociedades de capitalismo dependente – em que Florestan toma o Brasil como cerne de suas análises – é conservador, autoritário, economicamente pouco dinâmico e politicamente dinâmico para perpetuação das classes elitistas – leia-se também “brancos” – manterem o seu status quo (Fernandes, 2005).

Como a modernização é para Fernandes (2008b) representante da emergência do negro/povo na história, ele aprofunda essa leitura para demonstrar que a efetividade do exercício institucional e cultural prometidos pela modernidade burguesa são excludentes e fruto de privilégio. Evidencia, assim, a produção e reprodução de uma população “branca” na hegemonia de uma economia política no Brasil (Shiota, 2018). Por isso, Shwarcz (2007, p. 19) salienta que Florestan, no fundo, estudou “[...] as descontinuidades da modernidade, tendo como suporte a problemática racial”. Nesta linha, fica claro o fato de Florestan questionar a modernização conservadora em seus estudos sobre a população negra, como também, de militar pela inclusão do negro no horizonte do exercício da cidadania efetiva.



Florestan Fernandes: uma sociologia da educação

A sociologia da educação de Florestan – além de trabalhos que tangenciam a educação – está contida em quatro obras (Fernandes, 1966; 1975; 1984; 1989) que, apesar das respectivas centralidades temáticas, se caracterizam, também, por textos plurais. Contudo, a necessidade de romper o conservadorismo e uma formação humana condizente com a modernidade são elementos que permeiam estes escritos. Por isso, salienta que a “formação do homem” deve ser uma prioridade a ser considerada para qualquer projeto de desenvolvimento socioeconômico, pois, “[...] toda vez que uma sociedade pretende explorar, nos limites máximos, as potencialidades de autocrescimento proporcionadas por certo padrão de civilização, ela precisa dar relevo especial ao fator humano” (Fernandes, 1966, p. 140, destaque do autor).

Neste sentido, Florestan entende a educação a partir de uma “função social”, onde é tomada pela “[...] contribuição que ela dá para manter ou transformar certa ordem social; ela tanto pode ser uma agência de controle social, quanto um fator de mudança social no seio do sistema societário global” (Fernandes, 1966, p. 165). Assim, diferencia a educação para uma sociedade em mudança de uma educação conservadora que ele ironicamente definiu como “educação ideal”. A primeira, “[...] exige que os agentes sociais saibam discernir criticamente, nas situações novas, o caminho a seguir entre vários ajustamentos contraditórios possíveis” (Fernandes, 1966, p. 149).

Na segunda, ele demonstra “[...] como a educação se articula às diferentes instituições, às necessidades sócio-culturais e ao ritmo da vida social numa sociedade tradicionalista, sagrada e fechada” (idem). Nestes termos, apresentando os fundamentos da prática educativa pautada no conservadorismo, afirma que esta educa para que o indivíduo seja capaz de proporcionar a “[...] reintegração do padrão de equilíbrio social” e, neste sentido,

A “educação para uma sociedade estável” exige que os agentes sociais saibam discernir criticamente, nas situações sociais de vida, o que contraria e solapa as normas tradicionais e sagradas de organização das atividades humanas; a educação ideal seria aquela que preparasse os indivíduos para as escolhas que respondessem, em termos da dinâmica do sistema social, às exigências de perpetuação do padrão de equilíbrio da ordem social (Fernandes, 1966, p. 149, destaque do autor).

Neste quadro de diferenciação, Florestan enfatiza que, apesar da modernidade, o país insiste em “[...] preservar modelos de organização das escolas e padrões de avaliação do ensino de uma era em que a educação escolarizada se destinava a elites de composição rala, altamente fechadas,



privilegiadas e egoísticas” (Fernandes, 1966, p. 349). Portanto, lutou para que ao processo educativo fosse incorporada uma perspectiva nova, considerando a necessidade de desenvolvimento multidimensional dos educandos contida no conceito “axiomático do humanismo socialista” (Fernandes, 2011, p. 243). Em outra obra, assim diz o autor:

Ora, uma coisa é a educação de elites e para as elites; outra, bem diversa, é a educação do Povo para o Povo. Será inútil falar em fórmulas mágicas, como “desenvolvimento econômico”, “progresso social ou “democracia”, enquanto não se substituir o sistema educacional que possuímos, montado para elites, por um sistema educacional aberto a todos, capaz de preparar o homem para uma sociedade na qual o trabalho é uma fonte de dignificação da pessoa e todos aspiram à liberdade, à igualdade de oportunidades e à segurança social (Fernandes, 1966, p. 349).

Considerando a equivalência na sociologia de Florestan entre “Povo” e “Negro”, sua análise aponta para a superação de uma estrutura educacional racista que, na perspectiva de “longa duração”, possibilita a visualização do “circuito fechado” para estes sujeitos. Neste sentido, as necessidades inclusivas do negro não são levadas no ritmo do “radicalismo sistemático”, uma vez que “ele tem que ser sufocado dentro do meio negro (Fernandes, 2010, p. 112). Assim:

A sociedade permanece fechada a essas impulsões de humanidade do negro, pois o uso aberto da tensão e do conflito continua a ser um privilégio dos estratos sociais dominantes da “raça dominante”. [...] isso significa que o inconformismo negro pode ser uma realidade psicológica, cultural e moral, mas não pode tornar-se uma força social atuante e uma realidade política. [...] No passado, ele [o conflito] era expurgado da ordem legal e fortemente reprimido, como uma “ameaça às instituições e à civilização”. No presente, ele é deliberadamente confundido com o conflito de classe ou com a “subversão comunista da ordem” – e exposto à solução policial (Fernandes, 2010, p. 113).

Dessa forma, o objetivo consiste em “civilizar a sociedade civil” por meio de uma proposta educacional que toma o espaço escolar como a primeira experiência desta natureza, cujo objetivo é eliminar a “existência e a multiplicação dos oprimidos”. Para isso, afirma Florestan, “o vetor primordial volta-se para a humanização do indivíduo e sua liberdade, da maneira que cada classe, raça ou região não perca seus valores ou interesses e sua capacidade de lutar ativa e decididamente por eles” (Fernandes, 1989, p. 31).



Assim, a educação se apresenta como alternativa ao modelo “ideal” que, ao representar os estratos conservantistas, salienta seu “[...] medo sociopático à mudanças” como a motivação maior da manutenção de uma estrutura educacional, social, política e cultural excludente. Para estes setores, “[...] o medo de perder o monopólio de poder é tão grande que não se tolera uma transformação cujas consequências não podem ser controladas a partir de cima”. Dessa forma, “[...] quando é perceptível que se pode controlar a partir de cima está tudo bem, mas se não se pode, criam-se logo os mecanismos de controle” (Fernandes, 1989, p. 184).

Considerando a dinâmica social marcada pelo conservadorismo de classe e, além disso, a experiência totalitária imposta pelo regime civil-militar a partir de 1964, Florestan salienta um quadro onde “[...] a ordem social vigente prefere castrar a universidade, sufocar sua contribuição ao pensamento inventivo e degradar todo o sistema de ensino superior a admitir maior tolerância no fluxo do conflito cultural e educacional”. Neste sentido, o conflito, que não pode ser “controlado a partir de cima”, é tomado como uma forma de confrontação direta, de ameaça à integridade social e a toda sociedade estabelecida sob a égide de uma suposta integração nacional. Portanto, a resistência dos estratos elitistas em negar políticas públicas como a de cotas raciais é, no fundo, a forma conservadora de “[...] contenção e de dissuasão de conflito” (Fernandes, 1984, p. 23).

Por isso, já alertava Florestan, carecemos de uma reforma educacional que, mais precisamente, se aproxima de uma necessidade revolucionária, uma vez que almeja desconstruir estruturas de exclusão naturalizadas pelas elites conservadoras no que tange o acesso à educação. Isso “põe em evidência que a incapacidade das soluções conservadoras advém da conciliação de interesses antagônicos, que se destroem mutuamente e impedem qualquer espécie de atuação política produtiva e construtiva” (Fernandes, 1975, p. 60-61). Essa “incapacidade” é, na verdade, a manifestação da racionalidade política conservadora que, ao se alocar nos espaços de gestão pública, entende a paralisia administrativa como uma forma efetiva de manifestação do status quo (Anderson, 2012).

Portanto, representando elementos constitutivos da gramática política conservadora (Burke, 2012; Tocqueville, 1998; Kirk, 2021; Honderich, 1993), as elites e estratos hegemônicos no capitalismo periférico entendem, segundo Florestan, que a estrutura social só deve mudar se for para conservar. Assim, a sociologia da educação de Florestan evidencia o processo de apropriação e desenvolvimento educacional, universitário e científico como um privilégio que, antes de desenvolver a nação (Fernandes, 1975), deve atender aos interesses egoísticos de classe e servir, antes de tudo, como meio de distinção social e de



aprofundamento das fissuras causadas pela desigualdade sociocultural.

A estratégia da paralisia, segundo Florestan, é fundamental para a manutenção de estruturas de poder, uma vez que “quaisquer que sejam as deficiências do Estado, em particular o Estado sob Governos conservadores mais ou menos predispostos a resistir à mudança, a pressão das necessidades é incontornável” (Fernandes, 1975, p. 143). Portanto, o conservadorismo de classe, em termos educacionais, busca negar justamente as “necessidades” para os estratos marginalizados e que mais sofrem os efeitos das desigualdades sociais intensificadas pelas especificidades do capitalismo dependente (Fernandes, 2005). Dessa forma, utilizando-se de semióforos (Chauí, 2001) e de ideologias meritocráticas como a ideia de competência (Chauí, 2016), a desigualdade educacional é negada e, com ela, o verdadeiro âmbito de sua produção e reprodução.

Para Florestan, “os talentos que chegam ao tope [...] devem ter a seu favor certas condições econômicas e culturais herdadas. Sem elas, a competição se tornaria efetivamente igualitária e racional [...]” (Fernandes, 1989, p. 69). Portanto, não existe meritocracia que possa – diante da sociedade burguesa, desigual e caracterizada pelos bens escassos – permitir, a partir do simples esforço individual, a superação de estruturas sociais excludentes edificadas historicamente. Com isso, o histórico processo de afunilamento e de exclusão educacional (Fernandes, 1966), as políticas conservadoras e de naturalização e negação das desigualdades (Fernandes, 1975), a formação de um contingente elitista e avesso a democratização do ensino (Fernandes, 1989), bem como de uma educação com interesses mercadológicos, este conjunto e seus desdobramentos, é negado pelo pacote ideológico conservador atuante no âmbito educacional.

Florestan aponta para a necessidade de superação destas estruturas pelo fato de que estas afetam a saúde mental de jovens estudantes e profissionais, principalmente, pela usurpação ontológica advinda dos interesses elitistas de classe (Fernandes, 1989). Assim, ao sobrepor tais interesses aos da nação, temos, de um lado, a pressão ocasionada pelas fissuras socioeconômicas, culturais e políticas e, de outro, a ideologia meritocrática como forma de legitimar a existência das desigualdades através da culpabilização individualizada. Este é, assim, o mecanismo de operacionalização da racionalidade de classe conservadora, que busca na ideologia de nação e totalidade o guarda-chuva ideal para acomodar e negar todas as fissuras sociais.

Neste sentido, a sociologia da educação de Florestan se mostra crítica e, apesar de avanços institucionais e democráticos, os toma como insuficientes. Com isso, a educação é compreendida como uma forma de emancipação ideológica – principalmente, tendo na gramática política conservadora seu



contraponto –, como também, do desenvolvimento multidimensional (Fernandes, 1989). Considerando que esta via só pode ser alcançada por meio da promoção da perspectiva existencial do humanismo socialista através da “[...] mutação revolucionária do homem e da sociedade [...]” para culminar no “homem novo” (Fernandes, 1979, p. 148), ou seja, uma condição humana caracterizada pela dignidade, lazer, arte, trabalho, cultura, liberdade política, etc., Florestan reforça sua crítica sobre o lugar do povo na modernidade periférica.

Portanto, ao conectarmos seus estudos sobre o negro no Brasil e seus trabalhos sobre educação, temos, na verdade, um questionamento a respeito do negro e da importância de uma educação que seja capaz de transpor as cortinas ideológicas e pseudo explicativas do social. Assim, em conjunto, podemos justificar a necessidade da educação para as relações étnico-raciais não apenas como requisito para uma educação para a diversidade, como também, para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica que dissocia, de forma sistemática, ideologia de classe de fatores excludentes construídos historicamente.

Educação para as relações étnico-raciais ou a sociedade como devir

A sociologia da educação de Florestan aponta para a integração do negro na sociedade de classes como uma abertura do “circuito” (Fernandes, 2010), onde o “Povo” poderá experimentar a efetividade histórica da participação cidadã, como também, dos bens materiais e culturais produzidos socialmente. Neste quadro de expectativas e de militância (D’Incao, 1987), educação para as relações étnico-raciais encontra-se para além de um conteúdo que contemple uma fração da população em suas especificidades culturais e identitárias, mostrando-se como importante pilar do processo de reconstrução social, portanto, de uma sociedade em devir.

Com isso, longe da prontidão propagada pelo criacionismo social conservador que, entre outros fatores, defende que a existência social é sustentada por vontade divina e, como tal, encontra-se pronta e acabada, Florestan assumiu o compromisso de promover uma educação crítica, compactuada com a valorização efetiva dos sujeitos até então excluídos. Assim, considerando que as ações de movimentos sociais de luta pela igualdade racial, a educação antirracista e a educação estética de valorização do negro buscam existir e resistir em uma sociedade conservadora, a educação para as relações étnico-raciais se faz imprescindível; ou seja,

Na medida em que os vários grupos e classes sociais não possuem meios próprios de autoconsciência e de autoexplicação das condições adversas do ambiente, ele tem de voltar-se para os “intelectuais críticos”, em geral, e para a “sociologia militante”, em particular, na busca de uma visão



inconformista articulada [...]. Essa conexão, condenada pelo pensamento conservador e temida pelos “intelectuais acomodados” [...]. (Fernandes, 2010, p. 103).

A sociologia da educação de Florestan se apresenta como uma via de educação para a transformação, cujo objetivo é contestar as estruturas educacionais que naturalizam desigualdades e a ausência de determinados estratos sociais, mais precisamente, da população pobre e negra (Fernandes, 1966). Assim, a educação para as relações étnico-raciais, considerando o aguardado momento da “segunda abolição” (Fernandes, 2008) – constituída pela eliminação das estruturas sociais historicamente estabelecidas –, mostra-se, por um lado, como a reafirmação do compromisso de reconstrução social e, por outro, como negação da “natureza” social conservadora (Burke, 2012; Honderich, 1993; Coutinho, 2014).

Com isso, Fernandes (1989, p. 242) alerta que a educação para a classe trabalhadora – como também para o negro – recebe críticas conservadoras ao ser designada “exclusivista”, tendo com isso seu problema “solucionado” a partir de sugestões que estabelecem que o pobre “[...] precisa ser instruído, não educado; ele precisa ser adestrado, não polido, intelectualizado!”, enquanto as elites recebem “[...] nas escolas uma educação de classe e adquirem uma cultura geral que é uma cultura formativa”. O negro/povo “[...] precisa desta mesma educação [...]”. Ele precisa, inclusive, se possível, percorrer todos os graus de ensino” (idem).

Portanto, o espaço escolar como primeira experiência política de uma sociedade civil civilizada (Fernandes, 1989) é manifesta através da supracitada proposta de educação, onde a “cultura formativa” deve impulsionar à igualdade. Com isso, a democracia efetiva, apresenta-se como um dos princípios pedagógicos da educação para as relações étnico-raciais, onde a experiência histórica e a vida valem mais do que o formalismo institucional e/ou político. Nesta via, o inconformismo deve ser cultivado e, somado à educação crítica, deve proporcionar uma “formação” para vida que seja incompatível com a acomodação naturalizada pelo conservadorismo.

Segundo Florestan, os estratos elitistas e, portanto, brancos, é que historicamente monopolizam as mudanças que deveriam ser implementadas, de modo que as fissuras sociais foram negadas por meio de pautas e discursos nacionalistas totalizantes (Fernandes, 2010). Com isso, as estruturas de exclusão permaneceram intocadas, tornando cada dia mais urgente a necessidade de revisão das relações sociais raciais e de classe, uma vez que:

As massas populares, nas quais está inserida a maioria da população negra e mestiça, ficaram reduzidas ao silêncio e à inatividade. Foram



neutralizadas politicamente, embora possam participar culturalmente do desenvolvimento socioeconômico e ritualmente do “processo político”. [...] Ao ápice da revolução capitalista corresponde uma marginalização maciça do grosso da população, convertida em uma maioria silenciosa dócil e intimidada. (Fernandes, 2010, p. 116).

Neste sentido, a educação para uma sociedade em devir deve contemplar a ocupação de novos espaços, de modo que a “maioria silenciosa” seja impactada para uma experiência de efetividade democrática. Isso não implica na eliminação da pobreza ou no atendimento de todas as necessidades, contudo, fortalece o avanço na igualdade de condições (Fernandes, 1989). Igualdade essa que, como citado anteriormente, deve ter como propósito a superação do simples atendimento de necessidades socioculturais, apontando para o espraiamento do empoderamento da população negra – historicamente marginalizada – para os espaços de prestígio e dignidade social.

Florestan enfatiza que “para tornar-se um fator operativo de desenvolvimento econômico, político e social, a instrução precisa ser vista como um todo”, além disso, precisamos fugir do “caráter instrumental” para buscarmos uma “autêntica experiência” que, antes de direcionar ou acomodar pessoas para determinadas profissões e/ou setores, busque afetá-las ontologicamente, enquanto sujeitos históricos. Isso tem por objetivo alcançar uma educação que “[...] rasgará novos horizontes, imporá novas exigências intelectuais e implicará novas expectativas morais, revolucionando a mentalidade do homem, seu amor-próprio e sua ânsia de renovação” (Fernandes, 1966, p. 287-288).

Esta educação para uma sociedade em devir – que reconhece a necessidade de se refazer – busca impedir a reprodução do “produto humano da escola autocrática”, ou seja, “a personalidade autoritária”. Em uma sociedade marcada pelo conservadorismo de classe, como também pelas profundas desigualdades sociais, os mecanismos de perpetuação do status quo são historicamente violentos e tendem a se voltar contra a população pobre e negra que busca ampliar sua participação nos bens sociais escassos. Considerando o quadro sócio-histórico de sociedades como a brasileira – de passado colonial, escravocrata e de capitalismo dependente –, Florestan afirma que “[...] a simples proposição de novos modelos de organização da escola não iria, por si só, modificá-la de um dia para o outro. Contudo, ela contribuiria positivamente para fixar novos objetivos [...]” que, segue o autor, serviria para “[...] concentrar o esforço escolar brasileiro em torno de ambições ou aspirações essenciais à reconstrução social do Brasil” (Fernandes, 1966, p. 439).

Considerando o supracitado, o essencial é uma educação que seja inclusiva



e que, vista de forma holística, possa se fazer necessária para além da comunidade escolar e, assim, integrando suas necessidades a necessidades que são sociais. Entre estas, encontra-se a evasão escolar que, entre outros fatores, afeta diretamente a população pobre (Fernandes, 1966) e que é majoritariamente negra. A educação para as relações étnico-raciais ganha assim status epistemológico, uma vez que a sociedade é vista sob uma perspectiva do sujeito cognoscente historicamente desenvolvido e, com ele, as experiências ontológicas e sociais de uma existência experimentada por tensões cotidianas (Fernandes, 2008b; 2007; Bastide; Fernandes, 2008).

A pretensa “democracia racial” salientada pelos estratos conservadores (Fernandes, 2008b), serve apenas para escamotear essas necessidades ontológicas, epistêmicas, culturais e políticas que possuem a seu favor “[...] certas condições econômicas e culturais herdadas [...]” (Fernandes, 1989, p. 69), portanto, de privilégio. A educação para as relações étnico-raciais tem por objetivo descortinar essa espessa camada ideológica e elitista conservadora, justamente, para alcançar seus objetivos de desenvolvimento humano e social. Sua importância se coloca, repito, primordial para abrir o “circuito fechado” historicamente para a população negra (Fernandes, 2010), de modo que sua integração e desenvolvimento esteja efetivamente no mesmo patamar de prioridade dos demais estratos.

O status quo conservador dirige sua preocupação para uma pretensa “paz social” e, com isso, os estratos religiosos e empresariais que atuam na educação silenciam as necessidades da população negra com a ideologia de unidade e interesses nacionais (Fernandes, 1989, p. 35). Com isso, quando estes estratos esquecem a sua “condição humana” a atuam a partir da “ética conservadora-liberal”, dificultam o entendimento de que, além do processo histórico excludente, existe um dilema posto em relação ao que “deverá e poderá ser” (Fernandes, 1984, p. 28-29). Essa é a questão que a sociologia de Florestan coloca para a sociedade brasileira, em geral, e para a educação, em particular.

Nesta via políticas públicas de inclusão, fortalecimento de movimento sociais pela educação inclusiva e diversificada contribuem para o avanço em relação às estruturas conservadoras onde, sua elite, “apega-se e mantém, assim, o preconceito de não ter preconceito, limitando-se a tratar o ‘negro’ com tolerância, entretendo o velho cerimonial de polidez nas relações entre ‘pessoas de raças diferentes’[...]” e que, no entanto – segue o autor –, permanece “[...] excluindo dessa tolerância qualquer sentido ou conteúdo propriamente igualitário” (Fernandes, 2007, p. 200).

“A pressão exercida pelos ideais de integração nacional acima das diferenças raciais, muito importante em um país de formação étnica tão heterogênea, como o Brasil [...]”, afirma Bastide e Florestan, busca reforçar o



discurso de que os negros não possuem reivindicações a fazer. Entre os exemplos citados pelos autores encontram-se “[...] as garantias de igualdade jurídica e política perante a lei” (Bastide; Fernandes, 2008, p. 225-226). Para os autores, a instauração da modernidade burguesa e da ordem social competitiva contribui no desenvolvimento de tal via argumentativa conservadora, como forma de apresentar uma “opinião pública” comprometida no combate ao racismo, contudo, sem romper com o seu grau de formalismo.

A confluência da sociologia da educação de Florestan com seus estudos sobre a condição do negro no Brasil apontam assim para uma necessidade de inconformismo, uma vez que a hegemonia dos espaços de poder e deliberação encontram-se mais comprometidos com o formalismo do que com a transformação e inclusão social com vistas a superação do racismo (Bastide; Fernandes, 2008; Fernandes, 2008; 2010). Com isso, essa perspectiva coloca em xeque o status quo conservador e aponta para a necessidade de uma educação antirracista como estratégia civilizatória e efetivamente democrática.

Considerações finais

A sociologia de Florestan traz questionamentos sobre a modernidade na periferia do capital que, mais do que se preocupar com as instituições, detém-se em questionar a condição humana e a distribuição dos bens sociais necessários para seu desenvolvimento pleno. Por isso, ao tratar da relação entre modernidade e capitalismo dependente, concentrou parte significativa de seus esforços na identificação de tais estruturas com o intuito de torná-las visíveis, enquanto alvo de ações de políticas públicas e de estratos realmente preocupados com o desenvolvimento nacional.

No entanto, o egoísmo de classe e a reação “sociopática à mudança”, insistem em não reconhecer a necessidade de tais mudanças e reformulações, sendo, por isso, uma das marcas da modernidade em sociedades de formação social e histórica semelhante à brasileira. Foi isso que tentamos demonstrar, ou seja, a manutenção do status quo por parte das elites e estratos dirigentes que, embora utilizem a gramática discursiva da modernidade, em termos de efetividade histórica, não se mobilizam com propósitos inclusivos, mas sim, de perpetuação da cidadania efetiva como um privilégio.

Neste quadro, a sociologia da educação de Florestan busca romper com o conservadorismo que faz do seu acesso uma forma de distinção social e de prestígio, contudo, desconsidera formas herdadas de capital econômico e cultural na formação de nossas elites. Por isso, a meritocracia apresenta-se como um discurso que justifica o domínio dos estratos elitistas a partir de um “esforço” com robusta herança, enquanto, para a fração negra e pobre, criou-se o desafio



de superar estruturas seculares de exclusão partindo da simples “vontade” e/ou “escolha”. Portanto, sua sociologia da educação aponta para uma questão que é social e, assim, para uma forma de educação que torne os problemas escolares – em todos os níveis – parte de questões sociais. Somente assim, iremos alcançar melhores níveis de desenvolvimento – econômico, político, social e educacional.

Essa abordagem dialoga com diversos autores da pedagogia crítica e, embora a análise não tenha sido encaminhada no sentido de esclarecer estas conexões, podemos identificar, por exemplo, a relação com a crítica freireana a respeito da liberdade, emancipação, como também, do conservadorismo presente no discurso meritocrático (FREIRE, 2018; 2019). Contudo, buscamos evidenciar a obra de Florestan, uma vez que entendemos que parte de seu conteúdo crítico do conservadorismo, como também, de uma educação para as relações étnico-raciais, encontram-se esquecidos dos debates educacionais.

Por fim, a sociedade em devir encontra-se na perspectiva revolucionária e socialista de Florestan que, em diversos trabalhos, aponta para a necessidade de não aceitarmos o acordo da modernidade burguesa dependente, principalmente, pela sua forma “selvagem” de relações sociais de classe. Nesta via, educação para as relações étnico-raciais encontra-se em equivalência com uma educação transformadora que, além dos sujeitos dos espaços formais de educação, objetiva espalhar-se para o social. Com isso prioriza uma relação dialógica e simbiótica onde, tanto uma quanto a outra, não conseguem se desenvolver, exceto, mutuamente. Por isso, Florestan enfatiza a necessidade de uma perspectiva mais holística a respeito da educação e do social, uma vez que se complementam e se afetam diretamente. Isso mostra que a epistemologia negra, a educação antirracista e, de modo geral, a educação para as relações étnico-raciais são, em conjunto, elementos seminais de um projeto social muito mais amplo e ambicioso.

Referências

ANDERSON, Perry. Espectro: da direita à esquerda no mundo das ideias. São Paulo: Boitempo, 2012.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. Brancos e negros em São Paulo. 4ª ed. São Paulo: Global, 2008.

CHAUÍ, Marilena. A ideologia da Competência. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016.

CHAUÍ, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.



COUTINHO, João Pereira. As ideias conservadoras explicadas a revolucionários e reacionários. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

D'INCAO, Maria Angela (Org.). O saber Militante: ensaios sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Paz & Terra/São Paulo: UNESP, 1987.

ENGELS, Friedrich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2010.

FERNANDES, Florestan. A função social da guerra na sociedade Tupinambá. 3ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Globo, 2008b. 2 volumes.

FERNANDES, Florestan. A organização social dos Tupinambá. São Paulo, Instituto Progresso Editorial, 1949; 2ª.ed.. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1963.

FERNANDES, Florestan. A questão da USP. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Florestan. A Sociologia numa era de revolução social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERNANDES, Florestan. Brasil: em compasso de espera – pequenos escritos políticos. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011.

FERNANDES, Florestan. Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Globo, 2010.

FERNANDES, Florestan. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus Editora/ Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

FERNANDES, Florestan. Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Florestan. O negro no Mundo dos Brancos. São Paulo: Global, 2007.



FERNANDES, Florestan. Sociedade de classes e subdesenvolvimento. São Paulo: Global, 2008a.

FERNANDES, Florestan. Universidade Brasileira: reforma ou revolução?. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1975.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

HONDERICH, Ted. El conservadurismo: un analisis de la tradición anglosajona. Barcelona: Península, 1993.

KIRK, Russel. A mentalidade conservadora: de Edmund Burke a T. S. Eliot. São Paulo: É Realizações Editora, 2021.

REIS, José Carlos. As identidades do Brasil 1: de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça sempre deu o que falar. In: FERNANDES, Florestan. O negro no Mundo dos Brancos. São Paulo: Global, 2007.

SHIOTA, Ricardo Ramos. Brasil: Terra da contrarrevolução – revolução brasileira e classes dominantes no pensamento político e sociológico. Curitiba: Appris, 2018.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TOCQUEVILLE, A. A democracia na América. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1998.

Recebido em: 14/06/2024

Aceito em: 10/03/2025