

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.005

FLORESTAN FERNANDES: CRÍTICO DA EDUCAÇÃO CONSERVADORA

ELSON DOS SANTOS GOMES JUNIOR

Doutorando do curso de Pós-Graduação em Sociologia Política – PPGSP da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, elsonuenf@yahoo.com.br;

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a crítica realizada pelo sociólogo paulista Florestan Fernandes (1920-1995) a educação conservadora no Brasil. Esta análise integra uma pesquisa mais ampla sobre o conservadorismo no pensamento social brasileiro e, no que tange a educação e ao referido autor, manifesta uma análise fundamentada, principalmente, no humanismo socialista como contraponto ao conservadorismo e o formalismo de seu discurso meritocrático. Esta pesquisa, em termos metodológicos, é de cunho qualitativo-bibliográfico e tomou a obra educacional de Florestan Fernandes como instância empírica de análise. Além disso, dialoga com trabalhos teóricos do autor que, na busca pela consolidação de uma sociologia arquetada metodologicamente, almejou a cientificidade em oposição ao que chamou de conservadorismo cultural. Os resultados evidenciam a existência de uma crítica ao conservadorismo e de seus desdobramentos sobre a esfera educacional, principalmente, com a valorização de uma lógica humanista, comprometida com a dignidade humana e com uma ideia de desenvolvimento que suplanta o estritamente econômico como norteadores dos fundamentos e da prática educativa como proposta para o Brasil. Assim, ao evidenciar as históricas fissuras socioeconômicas, aponta para o conservadorismo como uma cultura política que faz sentido em determinadas instâncias de classe, principalmente, as favorecidas. Para as demais, as ideias conservadoras contribuem apenas para a produção e reprodução destas mesmas fissuras que, em termos educacionais, significa negar a importância de heranças materiais e culturais como marcas do privilégio educacional escamoteadas pelo discurso meritocrático conservador.

Palavras-chave: Florestan Fernandes, Conservadorismo, Novo homem, Humanismo socialista, Educação.

INTRODUÇÃO

O conservadorismo desponta entre as três principais correntes políticas da modernidade, manifestando perspectivas político-sociais, culturais, literárias, teológicas e entre outras, educacionais. Seus pilares, como descritos por Gahyva (2017), são constituídos por uma gama de orientações e direcionamentos que buscam corroborar a ideia de que “conservar” é melhor que reformular e, infinitamente melhor, que “revolucionar”.

As principais fontes sobre o conservadorismo político e social encontram-se presentes nas obras dos grandes nomes desta vertente política que, de forma quase consensual, possui no inglês Edmund Burke o pilar seminal de seu arcabouço analítico como também, podemos dizer, de todo escopo do conservadorismo. Assim, em termos fundantes, podemos dizer que a obra “Reflexões Sobre a Revolução em França” (BURKE, 2012), representa a gênese analítica do pensamento político e social conservador que, em seu bojo, deslocou uma série de questões de cunho teológico, social, filosófico, como também educacional.

Ressalta-se assim que essa corrente política surgiu como uma espécie de espectadora da Revolução Francesa, onde, Burke e sua crítica ácida direcionada a destruição do Antigo Regime francês, compreendeu que aquele processo estava demolindo não apenas a monarquia, como também, uma sabedoria secular de convivência social. Para ele, entendendo os processos sociais como oriundos de forças da natureza – uma natureza regida por vontade divina, divergente da perspectiva histórica de correntes como a marxista –, o processo revolucionário foi uma manifestação de barbárie.

Neste conjunto, considerando as forças das ideias iluministas, Burke (2012) inseriu no conservadorismo uma dose de aversão e, mais precisamente, a qualquer forma de imaginação sociológica. Toda sociedade – independentemente de suas fissuras –, compreende Burke (2012) e demais autores conservadores (OAKESHOTT, 1980; 2021; TOCQUEVILLE, 1998; KIRKE, 2021a; 2021b; MOREIRA, 2019), encontra-se pronta, de maneira axiomática sua existência é a maior prova de que está no caminho certo. Nesta via, trocar o certo pelo duvidoso, o existente por uma possibilidade, o tangível por uma ideologia igualitária e/ou de reconstrução progressista ou melhorada, pode levar um povo a derrocada civilizacional. Portanto, conservar é valorizar a “natureza” da sociedade que, neste sentido, é justificada pela vontade divina que permitiu-a existir e, assim, contribuiu em corroborar sua manutenção.

Com Tocqueville (1998) a ideia de mudança é vista com tamanha resistência que, segundo ele, as classes desfavorecidas não deveriam se quer ser encorajadas a desejar o estilo de vida das classes dirigentes. A sociedade é boa como está. Uma fração subalterna da sociedade, ao sonhar em romper sua condição social, coloca em risco o equilíbrio da sociedade. Veja bem, a ideia de equilíbrio é muito marcante nos autores conservadores que, em momento algum, o descreve como realmente é, ou seja, desequilíbrio.

Conservar é, assim, uma atitude, afirma o pensador inglês Oakeshott (1980), caracterizada pela capacidade de escolher o melhor para a manutenção do **status quo** social. Isso, sem sobra de dúvidas, passa também por uma perspectiva educacional (OAKESHOTT, 2021) que, para este autor, deve contemplar a liberdade. Assim, sua ideia de liberdade flerta diretamente com a possibilidade de nos desvencilharmos do que Giddens (1991) chamou de “sistema perito”, ou seja, de um sistema acadêmico-científico que corrobore – mediante procedimentos metodológicos e de reprodutibilidade – a verdade na sociedade moderna.

Para o estadunidense Russel Kirk, essa liberdade desloca qualquer proposta que considere importante o espaço escolar, uma vez que a escola não deve desperdiçar o tempo das crianças com atividades lúdicas ou ensinando formas de compartilhar (KIRK, 2021b). A educação deve proporcionar uma formação para a liberdade, para a conquista e para a soberania da vontade individual sobre qualquer perspectiva progressista. Assim, ao descrever a função da escola, Kirk (2021b) afirma que:

Apesar de tudo, os conservadores não se esquecem daquele objetivo essencial e do principal benefício da educação formal, que é criar pessoas inteligentes e boas. Por si mesmas, as escolas não podem criá-las. A família e a comunidade exercem influência direta sobre as inclinações naturais ou a falta delas nos jovens, sobre o fato de serem sábios ou tolos, bons ou maus. As escolas, contudo, ajudam no processo. E se negligenciarem essa função primária em favor de mecanismos vagos como “atividades em grupo”, “desenvolvimento da personalidade”, “aprender fazendo” ou “absorver boas maneiras em sociedade”, logo essas mesmas instituições se tornarão ambientes prejudiciais (KIRK, 2021b, p.99-100).

Veja que Kirk (2021b) fala de “inclinações naturais”, ou seja, a existência social, assim como de cada indivíduo, responde por uma ontologia carregada de certa rigidez, assim, em oposição ao homem rousseauiano tão duramente criticado por

Burke (2012), desconsidera toda e qualquer capacidade de perfectibilidade. Com isso, identificamos a exposição de um dos mais importantes pilares do conservadorismo, ou seja, a ideia de natureza humana onde, em termos ontológicos, esta se constitui basicamente de duas dimensões, sendo elas corpo e espírito.

Portanto, nesta via, conseguimos identificar a dificuldade dos conservadores em reconhecer a possibilidade de um pluralismo ontológico – principalmente em termos de gênero –, uma vez que a ideia de natureza conserva uma correlação binária homem-mulher, macho-fêmea que impossibilita qualquer perspectiva existencial que se espraie desta limitada ontologia “natural”. Assim, como se fosse uma espécie de verniz civilizacional, a ideia de natureza cristalizou a existência humana através de formas convencionadas, entre outras coisas, pelo forte crivo da religião, mais precisamente, do cristianismo (MOREIRA, 2019).

Neste pequeno quadro teórico-conceitual, expressamos uma leitura reduzida do que pretende o pensamento conservador, de modo que salientamos alguns de seus pilares para que pudéssemos compreender as motivações pelas quais cada uma delas sofre críticas severas. Assim, pensando a sociedade brasileira em conjunto com uma perspectiva educacional, partimos das críticas contidas ao conservadorismo na obra do sociólogo paulista Florestan Fernandes. Em seus trabalhos estritamente educacionais (FERNANDES, 1966; 1975; 1984; 1989a) temos uma ácida crítica a educação conservadora e seu aparato ideológico de cunho meritocrático.

Este estudo se justifica pela necessidade de pensarmos a marginalidade histórica experimentada por milhões de crianças no Brasil que, sem desconsiderar os avanços, não poderão experimentar qualquer mudança qualitativa e/ou quantitativa se entendermos que suas condições são frutos de pura e simples “natureza” da sociedade. Para Florestan a via de construção da sociedade se faz através de escolhas, onde, a partir da autocrítica e da compreensão de nossas fissuras sociais, poderemos melhorar a condição humana da população.

Nestes termos, o percurso explicativo (I) segue a apresentação crítica da relação entre sociedade e educação, (II) a valorização do humanismo socialista como parâmetro para a dignidade humana e, por último, (III), evidencia uma forma de radicalismo democrático em âmbito educacional. Este último marcado pela ideia constante de reforma-revolução do aparelho educacional, enquanto este não estiver acessível a toda população.

METODOLOGIA

A metodologia empregada é de cunho qualitativo-bibliográfico que estabeleceu uma abordagem temática da obra de Florestan Fernandes. Assim, para definição de uma sociologia da educação em sua obra, definimos quatro trabalhos estritamente educacionais (FERNANDES, 1966; 1975; 1984; 1989a) que, entre outros debates, tratam diretamente da elaboração de uma crítica a educação conservadora. Apesar de nos determos neste conjunto, tangenciaremos outras obras, com o objetivo de subsidiar a crítica a educação conservadora contida em sua sociologia.

Vale ressaltar que a educação conservadora criticada por Florestan se manifesta, principalmente, na busca pelo conservadorismo de classe onde, a instância educacional, é vista como esfera privilegiada de sujeitos pertencentes as classes dirigentes. Portanto, o aparato analítico deste trabalho direciona sua atenção na identificação desta crítica através da eleição de práticas e atitudes de classes e frações de classes que, de modo geral, preocupam-se em conservar, por um lado e, por outro, naturalizar as fissuras socioeducacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Para Florestan (1966) existe uma relação entre sociedade e educação que, longe de ser natural, é marcada por construções históricas, escolhas, tensões de classe, imposições, marginalidade e tantas outras relações de conflito. Nesse sentido, como apresentado por Engels (2010) ao tratar da ideia de “assassinato social”, Florestan aponta para uma série de questões relacionadas a educação que, segundo ele, não devem ser compreendidas sob a ótica da vontade do indivíduo. Entre estas encontra-se a evsão escolar, a reprodução da desigualdade social a partir de forças sociais impostas as famílias e indivíduos, o reduzido horizonte de escolhas, o trabalho infantil, entre outros.

Florestan inicia sua crítica salientando que as relações sociais em sociedades de capitalismo periférico fragilizam os sujeitos oriundos das classes populares, impondo-lhes uma condição existencial fragilizada por diversos aspectos. O Estado, nestas conformações sociais, é apropriado pelas classes dirigentes e acaba servindo aos seus interesses de forma muito circunscrita (FERNANDES, 2008). Assim,

toda vez que avanços progressistas ganham proporções minimamente satisfatórias em atendimento as necessidades da massa marginalizada, estas classes voltam o aparelho estatal para a população através de dinâmicas e estratégias autoritárias e restritivas (FERNANDES, 2005).

Neste sentido, a educação se torna uma esfera privilegiada para a reprodução das elites que, de forma conservadora, naturaliza sua permanência e desenvolvimento educacional, ao mesmo tempo, que julga a partir da lógica meritocrática os sujeitos oriundos das classes populares que evadem da escola, justamente, por motivações de cunho sócio-econômicas – em sua grande maioria. A ausência da ideia de “vida toda pela frente” não é visualizada no projeto social conservador quando se trata das classes populares, demonstrando que qualquer incômodo só pode surgir se os integrantes da elite não estiverem nos espaços de prestígio, portanto, assegurando a hegemonia das condições e perspectivas de “futuro” (FERNANDES, 1966).

Para Florestan (1966, p.149) a educação pode ser visualizada a partir de dois extremos, sendo um o da “educação para a sociedade estável” e, outro, o da “educação ideal”. Na primeira, “[...] a educação se articula às diferentes instituições, às necessidades sócio-culturais e ao ritmo de vida social numa *sociedade tradicionalista, sagrada e fechada*”. Neste sentido, segue, o “[...] foco da educação deriva, material, estrutural e dinamicamente, de tendências de perpetuação da ordem social estabelecida. [...] Isso pressupõe que o indivíduo seja adestrado tanto para ‘fazer’ *certas coisas* quanto para ‘ser’ homem segundo certo ideais [...]”. Esses “ideais” são definidos como “ideais de pessoa”.

Isso significa que existe uma ontologia hegemônica difundida socialmente, assim, em conformações sócio-históricas conservadoras, a existência fica refém de uma perspectiva que, no caso brasileiro, se refere a ontologia conservadora – dual, corpo-espírito. Nesta via, a educação deve ser para transpor o estabelecido socialmente e isso, segundo Florestan (1966), pelo desenvolvimento de uma educação “ideal”, progressista, dinâmica que, em tudo, difere da perspectiva estática conservadora. Assim:

A educação para uma “sociedade em mudança” exige que os agentes sociais saibam discernir criticamente, nas situações novas, o caminho a seguir entre vários ajustamentos contraditórios possíveis; *a educação ideal* seria aquela que preparasse os indivíduos para as escolhas que respondessem, em termos da dinâmica do sistema social, às exigências de reintegração do padrão de equilíbrio da ordem social (FERNANDES, 1966, p.149).

Portanto, considerando a sociedade como projeto inacabado e cheio de fissuras sociais, Florestan questiona o conservadorismo, uma vez que existe muito a ser feito. A educação ideal, neste sentido, atende as necessidades de uma sociedade conservadora cujos papéis e expectativas estão traçadas. Por outro lado, devemos educar para uma sociedade em mudança, uma vez que temos milhões de marginalizados, instituições educacionais que não recebem a totalidade das crianças e que, no ensino superior, esse contingente cai drasticamente, principalmente, no que se refere a representatividade de sujeitos das classes populares (FERNANDES, 1966).

Embora em uma sociedade conservadora estes elementos sejam aceitáveis pela perspectiva de previsibilidade norteadas na tentativa de perpetuação de estruturas sociais e de classe, quando analisamos em perspectiva crítica, compreendemos que devemos educar para “transgredir” (HOOKS, 2017), para espriar as oportunidades educativas para além da elite que se encontra nas universidades (FERNANDES, 1984) e, dessa forma, apontar para necessidade de se reformar o sistema educacional que, na perspectiva do radicalismo democrático, significa “revolucionar” a educação brasileira (FERNANDES, 1975).

Portanto, neste quadro, a sociedade conservadora experimenta um movimento contra hegemônico que coloca em xeque o *status quo* para, dessa forma, buscar o que Lessa (1998) chamou de “mundo possível”. Embora os conservadores prefiram manter as estruturas – mesmo que sejam excludentes –, Florestan traz a necessidade da imaginação sociológica para a educação, pois, somente ela, pode nos remeter ao esforço de transformar as estruturas classistas e de perpetuação das elites em arranjos democratizantes do acesso à educação, às universidades públicas, como também aos espaços deliberativos e de prestígio profissional.

Considerando a sociedade conservadora (FERNANDES, 2005), Florestan aponta para o caminho de uma educação do vir a ser, uma “educação em mudança” que possa atender a todas as dimensões excluídas pela ontologia conservadora. Somente assim, ultrapassando as dimensões biológicas e espirituais, conseguiremos demarcar lugar no direito a existência de maneira plural, digna, humana e condizente com as novas necessidades civilizatórias que, apesar de muitos avanços, ainda insistem em resistir aos desígnios da complexidade humana como, por exemplo, os descritos pela antropologia filosófica (SCHELER, 2008).

Em termos de reprodução das desigualdades, Florestan (1989a) salienta a forma silenciosa com que se mantém e se perpetua, onde, se por um lado, as elites apregoam aos berros que a meritocracia é o caminho para ascensão social, por

outro, apropriam-se e usufruem discretamente de condições privilegiadas de classe para manutenção de seus projetos conservantistas. Neste sentido:

A distribuição das oportunidades educacionais (e, portanto, a seleção dos talentos) é feita de acordo com a situação de classe das famílias. Os talentos que chegam ao tope, mesmo em uma sociedade capitalista tão “aberta” e “democrática”, devem ter a seu favor certas condições econômicas e culturais herdadas. Sem elas, a competição se tornaria efetivamente igualitária e racional (FERNANDES, 1989a, p.69).

O discurso meritocrático serve justamente para isso, ou seja, escamotear as formas de produção e reprodução das elites que, em condições muito diferentes das enfrentadas pelas classes populares, conseguem manter uma corrente de ocupação dos espaços de prestígio, entre estes, os espaços educacionais e de formação de elites – como, por exemplo, os profissionais liberais. Assim, a relação entre Estado e Sociedade é marcada por engrenagens que proporcionam constância de condições para a reprodução dos interesses das elites enquanto que, para as classes populares, as intempéries de uma “sociedade assassina” (ENGELS, 2010).

Florestan (1966) salienta que houve a participação do Estado no processo de correção dos fluxos da educação, ou seja, onde as instituições particulares e confessionais – com exceção do ensino primário – tinham hegemonia muita coisa mudou. A estratégia destes setores passou a ser então a arena política onde, através do financiamento de representantes de seus projetos privatistas e comerciais, passaram a atuar no sentido de regulamentar a educação, de acordo com seus interesses. Assim,

O jogo das influências que se fizeram sentir é muito claro. Os estabelecimentos de ensino particular convertem-se, em sua maioria, em grupos de pressão e compeliram os deputados a optar por soluções que representem sério golpe na proverbial tendência laicista de nossa legislação e de nossa política educacional. Ora, tais estabelecimentos de ensino não estão diretamente interessados em todas as direções e implicações da democratização do ensino, mencionados acima. Quando eles tomam consciência desses problemas, fazem-no tendo em vista os interesses e os fins da própria clientela (FERNANDES, 1966, p.131).

Quem é a clientela destes estabelecimentos? Quem difunde o discurso meritocrático apoiando-se em histórico de heranças culturais e materiais? Florestan, em sua sociologia da educação (FERNANDES, 1966; 1975; 1984; 1989a), salienta

que as elites conservadoras integram a clientela destas instituições e que, assim, espriaram-se para o universo político com o intuito de controlar a institucionalidade educacional com o fito de adequá-la aos seus interesses privatistas.

FLORESTAN E O HUMANISMO

A crítica de Florestan ao conservadorismo se faz, entre outras esferas, na instância da condição humana, ou seja, através de seu diagnóstico da distribuição e socialização dos bens sociais, dos aparelhos culturais, das condições de vida, do acesso a arte, ao lazer, ao trabalho digno e, como discutimos até aqui, o acesso à educação (FERNANDES, 1966; 1989a). Portanto, as condições de vida dizem muito a respeito de nossa sociedade que, nem de longe, idealiza a erradicação da pobreza pelo acesso simples e mecanizado a educação, mas sim, preza, por condições de dignidade (FERNANDES, 1978).

Foi neste sentido que Florestan (FERNANDES, 1978; 1989), ao tratar da Revolução Cubana, se referiu a dignidade, ou seja, o acesso mínimo a condições de dignidade que, assim, podem fortalecer as relações democráticas de maneira efetiva, como também afirma Wallerstein (2001). Neste sentido, temos uma elite conservadora que se diz defensora das instituições e da Constituição que, contudo, não reconhece o estado "inacabado" (FERNANDES, 1989b) das instituições e, por conseguinte, da sociedade. Esta, enquanto marginalizar e for norteadora de ações que vulnerabilizam e matam (ENGELS, 2010), não deverá ser conservada, a não ser, como projeto de manutenção do *status quo* conservador.

Portanto, urge o espriamento de uma perspectiva ontológica que seja reconhecidamente – nas relações sociais, políticas, institucionais, constitucionais, jurídicas, etc. – mais ampla e necessária do que o apregoado pelo horizonte conservador. Neste quadro analítico, a naturalização das desigualdades e a meritocracia tomam sentido de anacronias insuficientes, uma vez que se entende que a inclusão e o desenvolvimento humano em suas mais diversas formas de existência são imprescindíveis para a democracia efetiva – sem falar da importância de tais pilares para o horizonte revolucionário (FERNANDES, 1978).

Neste sentido, o humanismo defendido por Florestan é do tipo "socialista" (FERNANDES, 1978; 2015), entendido como a priorização do melhoramento da condição humana em detrimento da lógica economicista que impera na sociedade moderna. Assim, a crítica ao conservadorismo se faz no sentido de nortear a

educação para valores novos que, em termos qualitativos, mostram-se superiores as regras simplistas do mercado que, como já citamos, reproduz as desigualdades de maneira silenciosa. Portanto:

Aquilo que se poderia chamar de “educação para uma nova era” ou “educação para o século XXI” é, literalmente, uma educação que lança suas raízes em nosso presente, ou seja, nas necessidades psicológicas, culturais e políticas das classes trabalhadoras. O *homem novo* que devemos formar e a *humanidade* que deve ser o produto do sistema de ensino que teremos que montar, daqui para frente, se configura em termos da situação de interesses de classes do operário, do trabalhador agrícola, do homem pobre. Essas figuras poderiam ser atendidas e suas necessidades humanas satisfeitas por uma educação que estabelecesse como mira o cidadão. O cidadão, entretanto, foi circunscrito, pela política educacional “republicana”, às fronteiras históricas das classes burguesas (FERNANDES, 1989, p.18).

Portanto, existe um “formalismo” (FERNANDES, 2011) na dominação burguesa que, mesmo as relações sociais republicanas, replicam esse formalismo que, como afirma Florestan (1989a), evidencia-se através da marginalidade das classes populares em relação as classes burguesas – as classes dirigentes. Portanto, o humanismo é uma chave de equalização das desigualdades, uma vez que a condição humana e seu desenvolvimento com dignidade tornam-se objetivos históricos, e não formais e/ou institucionais.

Embora o regime republicano e democrático seja um avanço em relação ao passado Colonial e Imperial, urge, para as classes populares, a implementação de uma política que contemple a integração dessas classes na história. Portanto, neste sentido, o humanismo deve ser norteado de acordo com as necessidades dos excluídos (FERNANDES, 1989a), principalmente das classes trabalhadoras, que acabam sendo apresentados como coparticipes da cidadania pelo discurso conservador. Dessa forma, importa o esclarecimento de que:

Não é exagero afirmar-se que a normalidade da ordem social democrática constitui o requisito fundamental de qualquer desenvolvimento da sociedade brasileira. [...] Ainda lutamos pela implementação de hábitos e de valores democráticos em nosso meio. Nem mesmo os partidos políticos e os agentes humanos responsáveis pelo funcionamento do Estado demonstram fidelidade a esses hábitos e valores. [...] Todos carregamos, em maior ou menor grau, uma herança cultural adversa ao estilo democrático de pensamento, de ação e de vida. Os homens, quando são

“cultos”, com frequência provêm de famílias acostumadas à deformação do mandonismo; quando são “incultos”, procedem de camadas humildes, tradicionalmente submetidas aos despotismos dos mandões ou ainda mal polidas pela prática autônoma dos deveres cívicos. Assim, o jogo democrático se arruína pela base: o comportamento e a mentalidade dos homens são variavelmente penetrados por atitudes, impulsões e representações sociais pró ou antidemocráticas (FERNANDES, 1966, p.431).

Assim, segue Florestan (1966), “precisamos reformar o horizonte cultural”, o que significa estabelecer como “desafio educacional” (FERNANDES, 1989a), um projeto que não seja apenas educacional, como também, social, ontológico e político. Neste projeto o desenvolvimento humano não se contra restrito ao desenvolvimento econômico – que como vimos contempla apenas as elites – mas sim, a complexidade ontológica humana – além da ontologia conservadora – e que, assim, busque e se permita atender com dignidade e efetividade histórica a totalidade da população.

Neste quadro, o humanismo não se restringe a uma abordagem, mas sim, a um projeto de construção de uma nova sociedade civil, desta vez, civilizada (FERNANDES, 1989a). Nele, a escola ganha contornos de ensaio civilizatório e político que, entre outros fatores, estabelece a participação plural como necessidade. Assim, educação humanista não se conforma com a legitimidade burguesa, onde males sociais são naturalizados (ENGELS, 2010), mas sim, com uma proposta educativa transformadora que, além da lógica economicista, busca mudar o próprio homem.

Essa mudança passa pela reformulação institucional com caráter revolucionário (FERNANDES, 1975), uma vez que não aceita a reprodução do exclusivismo de classe via educação. Assim, a escola, as universidades e os espaços de construção de conhecimento e de formação cidadã e de prestígio social, devem ser democratizados, plurais e contemplar o máximo da complexidade social do país.

O conservadorismo entende a educação através do *status quo* e, dessa forma, não sente necessidade de ultrapassar os muros institucionais. Portanto, contra essa perspectiva, o olhar humanista propõe um olhar que carece da pluralidade, do melhoramento da condição humana e da extensão dos bens culturais, sociais, econômicos, políticos, artísticos, como forma de desenvolver relações democráticas efetivas (Fernandes, 1989a). Assim, quando frações diversas da população experimentam vivências educacionais significativas, ao atuarem na sociedade civil em prol de seus interesses, o farão em melhores condições de equidade. Esse é,

para Florestan, o início da efetividade histórica das relações democráticas e humanizadas na periferia do capital.

Nesse quadro, o humanismo como princípio educativo, passa pela necessidade de se fazer e realizar além da legitimidade burguesa (FERNANDES, 1980), além disso, de nos atentarmos para o fato de que, ações democráticas e humanizadoras, valem mais do que palavras ou textos que se autodeclaram críticos. A criticidade do humanismo educacional em Florestan está condicionado a vida do sujeito histórico que, a partir dela, delimita cotidianamente sua existência política através de suas práticas e escolhas.

EDUCAÇÃO CRÍTICA DO CONSERVADORISMO

Muitos pensadores conservadores entendem que o pensamento crítico se resume ao discurso, a movimentos filosóficos e/ou teóricos que, dessa forma, seriam capazes de alterar as fundações sociais e toda herança civilizatória por elas estabelecida. Contudo, para Florestan (1980), isso está longe de ser verdade. Florestan é um crítico das ideias sem ressonância histórica, principalmente, pelo fato de que estas são constituintes de forças conservadoras da ordem burguesa moderna. Neste sentido, a melhor estratégia contra o conservadorismo educacional é, justamente, a ação.

Portanto, o desafio educacional (FERNANDES, 1989a), se encontra, primeiramente, no reconhecimento de que as estruturas educacionais na maneira que se apresentam são indiscutivelmente segregadoras. Sem a devida consideração dos fatores sociais que historicamente alijam milhares de crianças, jovens e adultos das classes populares do sistema educacional, sem esse reconhecimento, torna-se impraticável qualquer ação. Dessa forma, longe de qualquer nacionalismo descabido – que apregoa a igualdade a partir de valores ideológicos conservadores – vale, antes de tudo, a constatação das estruturas de, como diz Engels (2010), assassinato social.

Longe de identificar as fissuras e desigualdades como processos naturais legitimados pela vontade divina como fazem os conservadores (KIRK, 2021a; HONDERICH, 1993; MOREIRA, 2019), Florestan (2008) salienta a apropriação das classes privilegiadas do aparelho estatal e as disputas pela produção e reprodução do conservadorismo de classe. Neste sentido, através do exercício de sua gramática política, como no sentido expresso por Nunes (2004), os conservadores

reproduzem ideologias nacionalistas que, no fundo, buscam construir uma retórica de totalidade e de negação das desigualdades historicamente construídas. Assim, o inimigo da sociedade acaba sendo sempre o discurso crítico, as ações de mudança que, ao contrário de serem identificadas em sua natureza, são apresentadas como inimigos da nação. Dessa forma, muitos educadores críticos são identificados como inimigos da pátria, por isso, Florestan afirma que:

O Estado capitalista conta com certas vantagens sobre a iniciativa privada e quando é um mau patrão, como acontece no Brasil, ele se resguarda por trás do arbítrio, da chantagem política e da "essencialidade" dos serviços públicos. Maneja a publicidade, a procrastinação e o encurralamento das negociações ou dos reivindicadores, buscando estigmatizá-los como inimigos da ordem, "irresponsáveis" e "demissíveis legalmente". Os funcionários são indigitados como dilapidadores do orçamento e fatores de desorganização dos programas administrativos ou das políticas governamentais, exigindo da autoridade mão-de-ferro e intransigência na fixação dos parâmetros das "concessões" (FERNANDES, 1989a, p.62).

A política educacional dirigida pelos conservadores, segundo Florestan, tende a reconhecer no pensamento crítico e nas reivindicações progressistas o fulcro das fissuras sociais sem, contudo, identificá-las em perspectiva histórica. Neste sentido, existe uma culpabilização dos profissionais da educação por questões que, em grande parte, são de origem social, ou seja, da lógica mercantilista e economicista que compreende o processo educacional como um negócio e não, como defende Florestan, um projeto forjado como a primeira experiência de sociedade civil dos jovens brasileiros (FERNANDES, 1989, p.134). Nesta via:

A escola tem que abrir o horizonte intelectual do estudante, colocando conteúdos que tornem a educação um instrumento não só para a vida, mas para a transformação da vida e da sociedade". [...] é necessário que os conteúdos da educação sejam operados pelo professor de tal forma que "a personalidade dos estudantes, filhos da classe trabalhadora, não fique deformada e nem adestrada como correias de transmissão de uma máquina operada a distância" (FERNANDES, 1989a, p.1949).

Portanto, como supracitado, Florestan (1989a) compreende que a educação não deve ser voltada para conservar – principalmente, considerando o quanto deve ser feito para amenizar o desastre social mais acentuado nas sociedades de capitalismo periférico –, mas sim, para transformar. Neste quadro, sua crítica espalhou-se

para a juventude universitária que, muitas vezes, viu seu horizonte de atuação política restrito aos muros universitários (FERNANDES, 1984), demonstrando assim a reprodução do ideário conservador. Florestan compreendeu, portanto, a necessidade de um radicalismo democrático que, além da esfera política (FERNANDES, 2011), estendesse sua presença para as mais diversas áreas, dentre as quais, a educacional (FERNANDES, 1975).

O conservadorismo educacional, além da miopia social, possui em sua perspectiva de natureza uma limitada concepção ontológica e, por isso, não consegue visualizar a variedade de dimensões que necessitam de desenvolvimento para que as crianças possam almejar um mínimo de plenitude e, portanto, uma existência plena apesar das inúmeras disparidades. Nestes termos, a educação se faz para uma sociedade que se encontra em formação, e não uma sociedade pronta e acabada como defendem os conservadores (BURKE, 2012; KIRK, 2021a; MOREIRA, 2019). Com isso, Florestan apresenta o papel da escola pública para a construção de uma sociedade sob novas bases, onde:

[...] uma escola pública, com compromissos com a civilização, com a sociedade civil civilizada, com o padrão de vida dos trabalhadores, com a preservação dos recursos naturais e, principalmente, com a eliminação de iniquidades sociais, econômicas e políticas. O desenvolvimento desigual é a pior praga que pode atingir uma coletividade humana. E nós vivemos sob o desenvolvimento desigual, como se ele fosse uma benção (FERNANDES, 1989a, p.244).

Assim, ao identificar na sociedade brasileira uma intransigência conservadora caracterizada pela “resistência sociopática a mudança” (FERNANDES, 1989a, p.184), Florestan identifica no conservadorismo político-social a marca hegemônica da gramática política das classes dirigentes no Brasil. Portanto, uma educação crítica, transformadora e para um novo homem – nova humanidade, nova ontologia, nova disposição social – se faz urgente e extremamente necessário.

O conservadorismo educacional, partindo do pressuposto de que a sociedade está pronta, fecha o horizonte do desenvolvimento humano e social, impondo uma perspectiva ontológica violenta e excludente. O reconhecimento da humanidade, nesta via, se faz através do espelhamento das lentes conservadoras em relação a sociedade histórica, portanto, tudo que desejar mudança – social, de gênero, religiosa, cultural, educacional, entre outras – estará sujeita aos ataques conservadores. Por isso, Florestan aponta para uma educação para a vida (FERNANDES, 1989a),

principalmente, de uma vida que seja construída historicamente (FERNANDES, 2005) e que, através da identificação dos pilares (ultra)conservadores e autoritários, possa, através da educação, semear uma sociedade civil civilizada e comprometida com a democracia como experiência histórica.

Portanto, existe uma demanda histórica infindável, utópica, cujo desafio se encontra na abertura do espaço educacional para as classes populares e seus mais variados seguimentos, como também, uma virada em relação ao discurso meritocrático como exposto por Sandel (2020). Florestan ataca a ideia de meritocracia em sua sociologia educacional (FERNANDES, 1966; 1975; 1984; 1989a), demonstrando que existe estruturas de privilégio, de manutenção do *status quo*, de financiamento de políticos em prol da defesa legislativa e de alterações constitucionais alinhadas a tais interesses conservadores, de associação destas classes com burocracias religiosas e segmentos religiosos que bloqueiam a democratização do ensino e, entre outros fatores, formam um robusto aparato conservador com grande peso e poder nos direcionamentos educacionais do país.

Com isso, a crítica de Florestan se faz pertinente enquanto existir o afunilamento educacional (FERNANDES, 1966), o alijamento de grande parte da população ao ensino superior (FERNANDES, 1975), a aceitação de uma crítica de gabinete tanto por parte dos intelectuais quanto da juventude universitária oriunda das classes privilegiadas e conservadoras (FERNANDES, 1984), como também, o não atendimento da complexidade ontológica humana – como descrito na antropologia filosófica de Scheler (2008) –, onde urge a educação para “um novo homem” (FERNANDES, 1989a). E, como bem salientou o sociólogo paulista, melhor a juventude experimentar uma escola que ensaie a sociedade civil civilizada e democrática do que, futuramente, essas pessoas terem que enfrentar o divã, diante das angústias e dores causadas pelas limitações e imposições – sociais, políticas, culturais, sociais e, principalmente, ontológicas – do conservadorismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho demonstramos a existência de um debate na sociologia de Florestan Fernandes que de forma ampla abarca o conservadorismo em muitos aspectos – principalmente cultural, econômico e político –, e no que tange a educação, não deixou de analisá-la, como também, os efeitos desta corrente político-social sobre alguns de seus pressupostos. Nestes termos, desconstruiu a ideia

de natureza ao confrontá-la ao processo histórico que, como apresentamentos aqui, se faz a partir das tensões geradas pelos interesses de classes e frações de classe. A sociedade não nasce pronta, não está pronta e jamais receberá esse status enquanto houver alijamento, exclusão e estruturas produzidas com a finalidade de assassinar socialmente.

Nesta via, a ontologia conservadora – corpo e espírito – não encontra ressonância ou razão de ser no pensamento crítico, uma vez que atende de forma muito limitada e autoritária a complexidade ontológica humana, demonstrando estar aquém das inúmeras dimensões constitutivas do ser. Por isso, ao tratarmos de formação humana, jamias nos limitamos em instâncias de formação religiosa e manutenção das necessidades biológicas e/ou corporais, mas sim, de uma infinidade de possibilidades que ajudam na aproximação dos sujeitos de um horizonte de plenitude ontológica – o que inclui o acesso a arte, cultura, lazer, saúde, consumo, educação, economia, política, inclusão ambiental, tradições, entre outros.

Por último, essa crítica importa no sentido de ampliar o horizonte educacional, como também, o reconhecimento do que necessitamos alcançar para contemplarmos a diversidade e a inclusão sócio-educacional em nosso país. Essas necessidades – negadas pelo conservadorismo – são, segundo Florestan, elementos que caracterizam o “desafio educacional”, uma vez que socializa a responsabilidade de todos os atores envolvidos que, como partícipes da educação e da sociedade, devem atuar no sentido de romper a cultura conservadora em prol do radicalismo democrático educacional.

REFERÊNCIAS

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a Revolução na França**. Rio de Janeiro: Top’books, 2012.

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

FERNANDES, Florestan. **A Constituição inacabada: vias históricas e significado político**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989b.

_____. **A contestação necessária: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **A natureza sociológica da Sociologia.** São Paulo, Editora Ática, 1980.

_____. **A questão da USP.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil.** 5ª ed. São Paulo: Globo, 2005.

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

_____. **Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1978.

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

_____. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez, 1989a.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** São Paulo: Global, 2008.

_____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

GAHYVA, Helga. Notas sobre o conservadorismo: elementos para a definição de um conceito. **Política & Sociedade.** v.16, n.35, p.299-320, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2017v16n35p299> . Acesso em: 09/11/2023.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

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

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

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

_____. **Breve manual de conservadorismo**. São Paulo: Trinitas, 2021b.

LESSA, Renato. Porque Rir da Filosofia Política?, ou a ciência política como técnica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n.36, p. 141-168, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69091998000100013>. Acesso em 09/11/2023.

MOREIRA, Ivone. **A filosofia política de Edmund Burke**. São Paulo: É Realizações Editora, 2019.

NUNES, E. **Gramática Política do Brasil**: Clientelismo e Insulamento Burocrático. Zahar. Rio de Janeiro, 2004.

OAKESHOTT, Michael. **A voz da educação liberal**. Belo Horizonte: Editora Âyné, 2021.

_____. Educação Política. In: KING, Preston. **O estado da Política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1980.

SANDEL, Michael J. **Justiça: o que é fazer a coisa certa**. 33ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SCHELER, Max. **A situação do homem no cosmo**. Lisboa: Texto e Grafia, 2008.

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

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

