



A educação nas pesquisas de Florestan Fernandes sobre as relações raciais entre negros e brancos: o Inquérito ANHEMBI-UNESCO

Education in Florestan Fernandes' researches on racial relations between black and white people: the ANHEMBI-UNESCO Survey

Mario Borges Netto

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5277-5789>
Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, Brasil,
mario.netto@ufu.br

André Pompolini da Cruz

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7620-0445>
Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, Brasil,
apompolini10@gmail.com

Lais Rodrigues dos Santos

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0020-4145>
Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, Brasil,
rodrigues01sl@gmail.com

DOI: 10.21680/2596-0113.2022v5n01D28027

Citation: Netto, M. B.; Cruz, A. P. da; Santos, L. R. dos. (2022). A educação nas pesquisas de Florestan Fernandes sobre as relações raciais entre negros e brancos: o Inquérito ANHEMBI-UNESCO. *History of Education in Latin America - HistELA*, 5, e28027.

Competing interests: The author have declared that no competing interests exist.

Editor: Olivia Morais de Medeiros Neta

Received: 10/02/2022

Approved: 18/02/2022

OPEN ACCES

Resumo

Este texto tem por objetivo problematizar o potencial da educação no processo de integração do negro na sociedade de classes, a partir das pesquisas de Florestan Fernandes sobre as relações raciais entre negros e brancos. Trata-se do resultado de uma pesquisa bibliográfica, metodologicamente orientada pelo materialismo histórico dialético, cuja fonte foi o relatório da pesquisa coordenada por Roger Bastide e Florestan Fernandes, *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo* (1955), usualmente denominado de Inquérito ANHEMBI-UNESCO. Concluímos que a educação não é central nos escritos de Florestan Fernandes organizados no Inquérito ANHEMBI-UNESCO, porém sempre é resgatada e mencionada na relação com as possibilidades de ascensão social e ocupacional pelo negro.

Palavras-chave: História da Educação. Florestan Fernandes. Educação e relações raciais.

Abstract

This work aims to question the potential of education in the process of black people's integration into class society, based upon Florestan Fernandes' research on racial relations between black and white people. This is the result of a bibliographical research, methodologically guided by dialectical and historical materialism, which source was the report of the research coordinated by Roger Bastide and Florestan Fernandes, "Racial relations between blacks and whites in São Paulo" (1955), usually called the ANHEMBI-UNESCO Inquiry. We conclude that education is not the focus of the writings of Florestan Fernandes organized in the ANHEMBI-UNESCO Inquiry, but it is always rescued and mentioned concerning the possibilities of social and occupational ascension of black people.

Keywords: History of Education. Florestan Fernandes. Education and race relations.

Introdução

Este texto tem como objetivo problematizar o potencial da educação no processo de integração do negro na sociedade de classes, a partir das pesquisas de Florestan Fernandes sobre as relações raciais entre negros e brancos. As análises sociológicas de Florestan Fernandes (1966; 1971) sobre a educação nacional tomam como base o processo de transição da ordem social escravocrata para a ordem livre competitiva que configurou o capitalismo brasileiro na virada do século XIX para o século XX. O Brasil passava por transformações na esfera produtiva, resultantes da desintegração do modo de produção escravista, que dinamizaram o processo de urbanização e a recomposição da política nacional. Em um momento de mudanças sociais, quando o padrão social escravista, que engendrou a dinâmica da sociedade brasileira desde o período colonial, passou a ser substituído por um padrão cujas bases estavam no trabalho assalariado e na livre competição entre os indivíduos, a educação se tornou um elemento de integração social. Por meio dela, pensava-se ser possível o ajustamento do indivíduo à sociedade em mudança, pois permitiria alinhar as condutas dos sujeitos aos valores e princípios próprios da nova ordem social.

Apropriamo-nos de uma metáfora de Alvaro Bianchi (2013, p.128) para melhor expressarmos o contexto histórico do modo como foi compreendido nos trabalhos de Florestan Fernandes: o Brasil se encontrava no “vértice do tempo”. Vértice pode ter o significado de ponto de encontro de duas ou mais retas. Neste estudo, porém, denotará o período de transição de uma ordem social para outra. O período analisado por Florestan Fernandes, à luz da mudança social, representa o vértice – o ponto de encontro – de duas ordens sociais distintas, expressões de duas temporalidades: a ordem social senhorial escravocrata e a ordem social livre competitiva. Esse vértice representa uma singularidade histórica, cuja organização da vida social foi marcada fortemente pela coexistência de padrões, instituições, princípios, comportamentos e ideais de ambas as ordens que se prolonga na primeira metade do século XX. Neste contexto, havia forças sociais que impediam o processo de consolidação da nova ordem social, em vista da manutenção dos seus privilégios sociais e de classe, cujas raízes estavam nos elementos permanentes da ordem social senhorial escravocrata e no padrão de dominação patrimonialista.

Na ótica de Florestan Fernandes (2008a), o processo de construção da ordem social livre e competitiva brasileira tem nas suas raízes um movimento de desagregação de uma ordem social escravocrata. O modo de viver e trabalhar dos negros na transição de uma ordem para outra expressa as contradições que são próprias da estrutura da sociedade de classes, cujo passado predominou a força de trabalho escravizada: sociedade autoritária, excludente, patrimonialista, preconceituosa e racista. Como demonstra Florestan Fernandes (2008a), a maneira como se deu esse processo de desintegração do cativo numa produção escravista e a reintegração do liberto em uma produção livre de trabalho assalariado foi o elemento que pautou o processo de construção e consolidação do capitalismo brasileiro no século XX.

As relações sociais e de produção capitalistas não foram capazes de integrar o negro na nova configuração social. Florestan Fernandes (2008a) destaca que, mesmo São Paulo aparecendo na virada do século XIX para o século XX como o primeiro centro urbano especificamente capitalista e burguês do país, historicamente demonstrou que não foi uma cidade propícia para absorver os recém egressos da escravidão, por sua forte concepção tradicionalista de mundo e da dominação patrimonialista. Os princípios, a mentalidade da sociedade e as condições

econômicas tornavam a cidade paulistana imprópria para receber o liberto. As deformações sociais que a escravidão introduziu no meio negro limitaram-no a se ajustar e integrar numa sociedade de classes, pois não lhe foram propiciadas as condições materiais e morais para a concorrência por espaços ocupacionais e políticos com os outros sujeitos livres, ainda que de grupos sociais subalternos, como parte dos imigrantes e os brancos pobres. “Nessa fase de transição, viver na cidade pressupunha, para ele [o negro], condenar-se a uma existência ambígua e marginal” (Fernandes, 2008a, p. 34-35).

A raiz dos problemas que reverberaram na vida e no convívio dos negros da cidade de São Paulo estava na inviabilidade dos libertos de conquistar as condições materiais e objetivas e garantir a sua existência de forma compensadora e constante. Os postos de trabalho alto e intermediário da ordem social livre e competitiva estavam fora de cogitação para os negros, pois a eles concorriam somente as camadas dominantes e os estrangeiros em ascensão e/ou seus descendentes. As posições no mercado de trabalho, criadas pela industrialização e expansão urbana, eram altamente concorridas porque disputadas por estrangeiros e trabalhadores brancos nacionais (em menor proporção), tidos como mais aptos, competentes e produtivos, o que mantinha os negros às margens da produção.

As questões até então pontuadas denunciavam a realidade vivenciada no país: numa ordem social livre, em que o negro se torna senhor de seu destino, a ele são vedados os meios materiais e morais para a sua integração e ascensão social e econômica. Disso, criou-se um círculo vicioso em que os negros, ao serem excluídos, não tinham como participar econômica, social e culturalmente daquela nova ordem social, tornavam-se condenados ao isolamento, ao pauperismo e ao ajustamento deficiente ao mundo capitalista por meio de ocupações urbanas degradantes ou no campo. Processo social denominado por Florestan Fernandes (2008a, p.122) como “déficit negro”. Em consequência disso, parte dos libertos reagiram com resistências ao trabalho assalariado e à vida urbana o que contribuiu para ajustar os outros grupos sociais à sociedade, reforçar a pauperização e o preconceito aos negros e mulatos e cooperar para a manutenção do estado de latência de consolidação da ordem social livre e competitiva.

Em síntese, para Florestan Fernandes (2008a, p.29) o fim do regime escravocrata transformou abruptamente o cativo em “senhor de si mesmo”, tornando-o responsável por si e por seus dependentes sem que dispusesse dos meios necessários, materiais e morais para se integrar na sociedade de economia competitiva. Para o autor, os negros e mulatos viram-se destituídos de qualquer assistência e garantias que o protegessem na transição para o trabalho livre. As contradições materiais e objetivas originadas e mantidas pelas coexistências de duas ordens sociais no “vértice do tempo” (Bianchi, 2013, p. 128) (livre-competitiva e senhorial escravocrata) passou a impactar no funcionamento da sociedade e retardar o processo de mudança social ou o tornar mais oneroso para a coletividade. Em termos teóricos, os efeitos negativos desses comportamentos sociais no ritmo e na continuidade das mudanças constituem fenômenos de “demora cultural” (Fernandes, 2008c, p.315). Em vista dos processos sociais, trata-se de um descompasso entre uma herança cultural e as mudanças socioeconômicas em curso.

A educação assumiu relação direta com esse fenômeno. A perspectiva funcionalista permitiu a Florestan Fernandes captar dois elementos importantes sobre a educação brasileira: 1) a operação dos processos sociais recorrentes, ou melhor, os efeitos desse processo na vida social; 2) as condições de alteração da ordem, as perspectivas inovadoras de mudanças. Nos estudos de Florestan Fernandes sobre a educação encontramos a *função manifesta* da educação, os efeitos da educação na

estrutura social e nos processos sociais da sociedade brasileira. No caso brasileiro, a educação se apresentava como um dilema social, um descompasso entre o comportamento social concreto e os valores morais básicos da ordem social livre e competitiva, o que contribuía para a constituição de um quadro de demora cultural no país. Por outro lado, encontramos a função *latente* da educação, a partir da qual o processo educativo é entendido como condição de alteração da ordem. Ao lado da ciência, a educação se constitui como elemento de transformação social provocada. A sociedade moderna se fundamenta na secularização e racionalização da vida social, por isso a democratização da cultura se tornou um requisito intelectual da vida prática e conferiu à educação funções socializadoras, relacionadas a todas as atividades sociais fundamentais da civilização industrial e urbana (Fernandes, 1971).

Os escritos educacionais de Florestan Fernandes cotejado com seus estudos sobre as relações raciais entre negros e brancos nos permite problematizar o potencial integrador da educação quando se trata do cidadão negro. Nosso texto será norteado pelo seguinte questionamento: nas pesquisas de Florestan Fernandes sobre as relações raciais, quais funções a educação exerceu no processo de integração do negro na sociedade de classes pós-abolição? Selecionamos como fonte a pesquisa sobre as relações raciais no Brasil encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo* (1955), supervisionada e coordenada por Roger Bastide e Florestan Fernandes, usualmente conhecida como Inquérito ANHEMBI-UNESCO. Trata-se de um relatório de pesquisa com textos de autores diversos, dentre eles, do próprio Florestan Fernandes, que versam sobre as questões referentes aos preconceitos e discriminações raciais vivenciadas no país, ao passo que problematiza os fundamentos da constituição e organização da sociedade brasileira na transição do século XIX para o XX.

De acordo com Marcos Chor Maio (1999), no início da década de 1950 a questão racial encontrava-se no centro das preocupações da UNESCO. Paralelamente, as ciências humanas no Brasil, principalmente a Antropologia e a Sociologia, ainda incipiente, também voltavam “atenção especial ao estudo do negro e indígena para a tarefa de sua integração ao mundo moderno” (Maio, 1999, p.141-143), incorporando gradualmente o passado escravocrata como explicativo aos empecilhos à integração da população afro-brasileira e ao desenvolvimento nacional.

A escolha para o financiamento de pesquisas no Brasil não ocorre por acaso, visto a existência de uma concepção idílica do país como sendo um paraíso racial, construída e reformulada no decorrer de todo o século XIX, a ser corroborada ou contraposta. Fomentadas por este prognóstico, elas tinham então como objetivo examinar “os aspectos que influenciaram ou não a existência de um ambiente de relações cooperativas entre raças e grupos étnicos, com o objetivo de oferecer ao mundo uma nova consciência política que primasse pela harmonia entre as raças” (Maio, 1999, p. 143), dado a recente experiência do holocausto, que também se alicerçou nas ideologias raciais do século XIX e as fortaleceu.

Mesmo com a latente face política presente no projeto gerido pela UNESCO, os pesquisadores brasileiros se incumbiram de não apenas se contrapor a essa perspectiva, mas também respaldaram o objetivo de conduzir investigações que garantissem uma compreensão efetiva e consistente das relações sociorraciais no Brasil e das diversas contradições pertinentes às relações entre a desigualdade racial e a desigualdade social, tão íntimas a realidade brasileira. O empreendimento desta pesquisa financiada pela UNESCO promoveu a produção de conhecimentos sobre o racismo e as relações raciais, com o objetivo de assinalar suas origens e impactos, assim como de garantir subsídios teóricos para a sua superação.

Em vista de responder ao questionamento norteador, organizamos nosso texto em duas partes. Na primeira, tratamos da relação preconceito, discriminação racial e educação escolar no Inquérito ANHEMBI-UNESCO, observando os aspectos estruturais que se conservaram na sociedade brasileira desde o período escravagista até as primeiras décadas da República. Em um segundo momento, em busca de organizar as nossas conclusões, tecemos nossas considerações destacando que a educação não é central nos estudos de Florestan Fernandes organizados no Inquérito ANHEMBI-UNESCO, porém sempre é resgatada e mencionada na relação com as possibilidades de ascensão social e ocupacional do negro.

Preconceito, discriminação racial e educação escolar no Inquérito ANHEMBI-UNESCO

Nos anos de 1951 e 1952, a UNESCO patrocinou pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, as quais foram realizadas tanto em áreas modernas economicamente, localizadas no Sudeste, quanto em áreas tradicionais, no Nordeste. A proposta era apresentar mundialmente as experiências interracialis divulgadas como singular e bem-sucedidas. A pesquisa no Sudeste foi realizada na cidade de São Paulo e contou com a supervisão de Roger Bastide e Florestan Fernandes. A proposta era investigar as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor na capital paulista. (Maio, 1999).

Foi a estreia de Florestan Fernandes no campo sociológico em uma ampla investigação sobre a temática racial, pois até aquele momento, ele havia abordado o tema dos negros somente em estudos monográficos empíricos sobre os temas folclóricos. (Maio, 2014). Contudo, Florestan Fernandes já se fazia conhecido no meio acadêmico pelos seus estudos étnicos sobre os Tupinambá, com a dissertação defendida na Escola Livre de Sociologia e Política intitulada *A organização social dos Tupinambá*, defendida em 1947.

Este reconhecimento levou Roger Bastide, inicialmente o único convidado pela UNESCO para a supervisão da pesquisa em São Paulo, a estender o convite a Florestan Fernandes para assumir a codireção da investigação. A relação de ambos já era antiga. Roger Bastide foi seu professor na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo. Em um primeiro momento, Florestan Fernandes recusou o convite por estar envolvido com a sua tese de doutorado sobre *a Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá*, mas diante da insistência de Roger Bastide, aceitou e incorporou a equipe. Na divisão do trabalho, Florestan Fernandes ficou responsável pela elaboração do projeto, o qual contou com as ponderações de Roger Bastide (Maio, 2014).

Os resultados dessa pesquisa foram registrados no relatório intitulado *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*, publicado em 1955, pela *Anhembi*, que se convencionou denominar de Projeto Unesco ou Inquérito ANHEMBI-UNESCO. Além dos textos de Florestan Fernandes e Roger Bastide, compõem o relatório o texto de Virgínia Leone Bicudo e o de Aniela Meyer Ginsberg, sobre as manifestações de preconceitos de cor nos grupos escolares de São Paulo, e os textos de Oracy Nogueira, dentre eles, o que posteriormente foi publicado em forma de livro, *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil* (Bastide; Fernandes, 1955).

Essas pesquisas sob a tutela da UNESCO constituíram uma virada na forma de interpretar as relações raciais no Brasil e ofereceu um singular desenvolvimento das ciências sociais no Brasil a partir de então. No Inquérito ANHEMBI-UNESCO encontramos uma análise objetiva sobre a vida da população negra do Brasil, a qual nos revela que a questão da escravidão foi elemento estrutural na organização da sociedade brasileira. Por seu turno, os escritos de Florestan Fernandes (1955a; 1955b; 1955c) ali publicizados, reorientaram os estudos raciais posteriores, seja quanto à interpretação das relações raciais no Brasil, seja quanto aos seus fundamentos sócio-históricos. Duas são as suas principais contribuições: [1] raça e classe tornaram chaves interpretativas das assimetrias raciais no Brasil, que passaram a ser explicadas, também, pelas desigualdades sociais; [2] marcar com tintas fortes a existência de preconceito e discriminação raciais baseada na cor, o que reverberou historicamente em interações raciais conflitantes em território brasileiro.

Para Florestan Fernandes (1955c; 2008a; 2008b), a distinção racial entre os sujeitos no pós-abolição assegurou a consolidação da sociedade de classes no Brasil. A dominação sociorracial e a manutenção da hierarquia social estabelecida desde o escravismo, foram reelaboradas para atender as novas demandas da organização do regime de trabalho nacional, não mais escravo e servil, mas livre-competitivo e da ordem social que as sustentava. Fundamentada nas ideologias do racismo e patrimonialismo, o desajustamento estrutural do negro no Brasil, denominado por Florestan Fernandes (2008a) de déficit negro, durante todo o pós-abolição foi mantido, preservando a condição de marginalidade, de miséria, de analfabetismo generalizado, da anomia social e entre outros diversos distúrbios sociais compartilhado pela população de cor.

Como abordamos anteriormente, a partir da análise da obra de Florestan Fernandes, podemos inferir à educação um papel potencializador à integração dos negros nas novas configurações da sociedade. Através dela se tornaria viável a conformação dos indivíduos às mudanças das estruturas sociais e culturais, garantiria subsídios para a disputa no mercado de trabalho, inaugurado a partir da configuração do regime de trabalho livre e possibilitaria a superação do estado anômico que, de acordo com o autor, dominava parte significativa da população negra paulista. Contudo, o que constatamos foi a influência das teorias raciais eugenistas e do racismo na organização social e da manutenção da hierarquia entre negros e brancos após a dissolução da escravidão e da ordem social vertical que a assentava.

Ao longo do Inquérito UNESCO-ANHEMBI, Florestan Fernandes e Roger Bastide, contando com a contribuição de outros pesquisadores, procuraram compreender um conjunto de fatores e de instituições sociais que serviram como impedimentos para a integração social do negro no Brasil. Apesar de salientar esse potencial integrador da educação, ao analisar os processos concretos vivenciados por estes indivíduos na instituição escolar, especialmente nos colégios católicos e nas escolas primárias públicas, e considerando também o próprio projeto educacional coordenado pelos grupos hegemônicos, os autores evidenciam o oposto: a instituição escolar atuou como constituinte e reprodutora das relações sociais que balizaram negativamente a integração do negro como cidadãos plenos na sociedade de classes brasileira. As instituições escolares se apresentaram como instrumento de controle da ascensão social do negro e de manutenção de seu posicionamento na estrutura social, mobilizando e manifestando a discriminação e o preconceito racial. (Bastide, 1955b; Bicudo, 1955).

O processo de escolarização das crianças negras pós-abolição foi caracterizado por diferentes manifestações de discriminação e preconceito racial. Ao apontar as barreiras de cor nas escolas, Roger Bastide indica que, “sob diversas

formas, há uma tendência para repelir o negro” (Bastide, 1955b, p.142) nestas instituições de ensino, barreiras informais não referendadas por um conjunto jurídico-legal, mas construídas social e culturalmente, que obstaculizam o acesso e a permanência de crianças negras. Alguns dos exemplos de preconceito e discriminação racial apontados se referem principalmente na dinâmica estabelecida entre os diversos sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Enquanto instituição social, a escola gerida e efetivada concretamente em um determinado contexto histórico, social, cultural e político, foi perpassada pelo conjunto dos sistemas simbólicos, ideológicos e representacionais de tal contexto, que atuaram diretamente na justificativa e legitimação dos constrangimentos da prática escolar empregada. Ao nos determos na relação entre sociedade e a escola, seguindo o pensamento de Florestan Fernandes (1955b), a discriminação e preconceito racial estaria intimamente relacionada com a estrutura social e cultural da sociedade brasileira pós-abolição, visto a permanência das estruturas de dominação sociorracial remanescentes da escravidão.

Para o autor, é na cor da pele que se encontra um dos principais marcadores da diferença social entre negros e brancos (Fernandes, 1955b). Isso porque a escravidão, enquanto sistema econômico, ao ser incorporada à dinâmica social garantiu a constituição de representações sociais relacionadas a raça e a cor, produzindo uma dimensão simbólica e ideológica do fenótipo dos negros que os associava diretamente ao seu posicionamento na hierarquia social e econômica, que justificava e legitimava sua condição de inferioridade e subalternidade.

O estigma e, mais que isso, a recepção destes estereótipos e representações sociais garantiram a formulação de uma auto-concepção a respeito de si mesmos, de seus papéis sociais, de seus comportamentos e de suas expectativas. Sendo assim, no período seguinte à Abolição, a população negra paulista se via duplamente vetada pela nova ordem que se formara: pela marginalidade empregada pela dinâmica da sociedade de classes e pela cor. Durante toda a escravidão, a cor foi essa marca racial que serviu para identificar socialmente os negros e mestiços (Fernandes, 1955b), um símbolo este que não foi dissolvido com a abolição e que lastreou a especificidade do racismo no Brasil.

Logo nos primeiros momentos de socialização escolar as crianças negras já eram submetidas ao preconceito e a discriminação racial em sua escolarização. Ao mencionar alguns exemplos, Roger Bastide (1955a; 1955b) cita sua ocorrência especialmente na relação professor-aluno, na qual o professor, mobilizando os estereótipos raciais que tem na cor o estigma da inferioridade, o repreende com maior intensidade, o culpa por qualquer eventual desordem, reforçando as representações e as crenças comum que associam estas crianças à marginalidade, subalternidade e sub-humanidade. Em concordância com Roger Bastide, Virgínia Bicudo (1955) verificou ainda que era na escolarização primária destas crianças que se introjetavam o senso de inferioridade e de submissão, tornando a educação em instrumentos psicológicos fundamentais para o processo ativo de legitimação da dominação e hierarquização racial, associado intimamente com a manutenção condição estrutural na sociedade de classes.

Outra evidência do preconceito racial na escolarização de crianças negras que pode ser encontrado no Inquérito ANHEMBI-UNESCO, diz respeito as pesquisas realizadas pela socióloga e psicanalista Virgínia Bicudo no capítulo intitulado “Atitude dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas” (Bicudo, 1955). De caráter interdisciplinar, o estudo de caso buscou, a partir de um questionário aplicado em 4.520 escolares e de entrevistas com os familiares de um grupo

específico de alunos, identificar sentimentos e mecanismos psíquicos, bem como a influência das relações intrafamiliares nas dinâmicas sociais e nas atitudes em relação a cor dispostas entre os alunos de escolas primárias em São Paulo.

O questionário foi formulado no intuito de que os alunos demonstrassem, dentre os colegas da turma, aquele que detinha sua afeição e outro que dispunha de sua aversão. ao mesmo tempo que elencavam as motivações de suas escolhas (Bicudo, 1955, p. 227-229). A partir de uma análise estatística das respostas ao questionário, Virgínia Bicudo constatou a estreita relação de dependência racial nas escolhas de preferência e rejeição entre os alunos. Tanto no que se refere a preferência e a rejeição, o branco foi o grupo com maior percentual. Nas atitudes de preferência, foram “acentuada em geral pelo branco, o qual determinou o padrão das escolhas dos grupos, seguindo-se por porcentagem muito mais baixas as preferências pelo negro, pelo japonês e pelo mulato”. (Bicudo, 1955, p.231-235). Já nos casos das atitudes de rejeição, na avaliação total “o branco recebeu as porcentagens mais altas de rejeição entre todos os escolares e entre os escolares não brancos as porcentagens mais altas decaíram sobre o negro”. (Bicudo, 1955, p.231-235).

Para a pesquisadora, a dependência racial nos padrões de escolha se encontra no reconhecimento da atuação das atitudes do escolar branco como referência para as escolhas dos outros alunos, o que atestaria um “sinal de identificação desses grupos com os ideais do grupo dominante” (Bicudo, 1955, p.235). No caso de a maior taxa de rejeição ser do escolar branco, por exemplo, seria o reflexo da rejeição do próprio branco dos escolares de sua cor. O que de fato nos interessa diz respeito aos motivos explicitados para as escolhas de preferência e de rejeição dos alunos.

Mesmo que nenhuma das motivações tenham sido diretamente associadas a cor dos escolares, e as justificativas raciais para rejeição tenham computadas em apenas 0,22%, a relação entre a cor dos que preferem em relação aos preferidos e a cor de quem rejeita com a dos rejeitados, formularam duas hipóteses a serem comprovadas: [1] a ocultação consciente ou inconsciente da cor como justificativa para as escolhas dos escolares; [2] o desempenho da representação social que associa os valores e comportamentos consideráveis para a preferência ou rejeição à cor dos escolares – o branco como bom aluno, adiantado, bem educado em contraposição ao negro mau aluno, briguento, malcriado (Bicudo, 1955, p.240), ocultando a hostilidade direcionada explicitamente a cor dos colegas e as revestindo pela caracterização de seus atributos.

A entrevista com professores e pais de 30 alunos, escolhidos entre os mais preferidos e os mais rejeitados, ratificaram as hipóteses apresentadas, visto que os escolares manifestavam a reprodução dos ideais e preconceitos familiares, ou a falta deles. Em síntese, pode-se perceber uma relação entre a atitude dos escolares e os pensamentos dos familiares e dos professores referentes as pessoas de cor, na qual se constata a transmissão do complexo sistema simbólico que justificaria a discriminação e o preconceito racial. Tal complexo apresentou ser dinâmico, portanto, constantemente ressignificado e remodelado, a partir das experiências destes escolares e de seu desenvolvimento psicocognitivo, independentemente de sua cor. (Bicudo, 1955).

Segundo o que Roger Bastide assinala, no pós-abolição, devido a politização da questão racial, a manifestação do preconceito de cor e a prática discriminatória em São Paulo gradualmente adquiriu o estado de um tabu, dissimulando-se nas formas mais sutis de falar ou lidar com os negros nas dinâmicas sociais. A isso, ele denominou de manifestações larvais do preconceito de cor, entendendo-a como

tentativa furtiva de manutenção da antiga ordem social que predominava na cidade. (Bastide, 1955a; 1955b).

Podemos perceber que a concepção de raça no Brasil exerceu (e ainda exerce) uma função construtora de estruturas sociais, políticas e culturais, servindo como sustentáculo ideológico que justificou as práticas de discriminação com base no preconceito racial e legitimou as configurações da tecitura da sociedade brasileira no pós-abolição. Florestan Fernandes, entendendo a escravidão como instituição social que se articulou com as estruturas econômicas e produtiva, a interpreta como um fator construtivo da ordem social escravista, exercendo influência no arranjo das estruturas e compondo suas dinâmicas concretamente observáveis (Fernandes, 1955c). Para o autor, com a dissolução da escravidão em 1888 e com a instauração da república em 1889 identificou-se o início de um processo de deslocamento da ordem social escravista rumo à ordem livre competitiva que não rompeu com a lógica racial do antigo regime servil, transportando e reformulando um complexo sistema simbólico e cultural que perpassou a urdidura das estruturas da sociedade brasileira e que moldaram a condição precária dos recém egressos da escravização.

Simultaneamente, a nova ordenação social que se constituiu e se fortaleceu no decorrer do pós-abolição manifestava um renovado sistema de valores, preceitos e ideais, tais como as categorias de progresso, civilidade e entre outros, a serem incorporados pelos cidadãos. Contudo, como aponta Florestan Fernandes (1955b; 1955c), a população negra foi estruturalmente impossibilitada de se adaptar e integrar à nova ordem, bem como de usufruir dos direitos sociais garantidos pela República, sendo conduzidos a marginalidade. Em vista disso, mesmo Florestan Fernandes (1955b) atribuindo grande importância às estruturas econômicas ele não desconsidera a relevância das estruturas sociais, culturais e políticas para a subalternização das pessoas de cor neste contexto histórico.

A constatação da precarização da condição de vida da população negra, a partir de sua inserção inepta na sociedade de classes permaneceu invariável no contexto pós-abolição. Petrônio Domingues, por exemplo, ao abordar a situação dos negros no pós-abolição reafirma que

na medida em que foi excluído ou incluído marginalmente no mercado de trabalho, na vida social e no mundo político e submetido às agruras do racismo na ordem republicana, o ex-escravo e seus descendentes passaram a viver no “mundo dos brancos”, em regime de semicidadania ou subcidadania. (Domingues, 2008, p.16).

Apesar de algumas pesquisas atuais contestarem a concepção de anomia que atingiu a população negra neste contexto, conceito ligado a escola funcionalista utilizado por Florestan Fernandes (2008a), o percebimento da incapacidade das recém instituídas estruturas republicanas em integrar o cidadão negro ainda se mantém consolidado. A investigação de Florestan Fernandes sobre as relações entre brancos e negros no município de São Paulo, mesmo que insuficiente para abordar as diferentes experiências pós-abolição no território brasileiro, nos revela muito. A cidade na primeira metade do século XX desde a época era considerada como um dos grandes centros industriais e econômico do país e um exemplo da pretensa modernização brasileira. Para Florestan Fernandes (2008a), trajetória das relações interraciais no interior da grande lavoura paulista no decorrer de todo o século XIX, perpetuadas a partir da exploração do trabalho do negro escravizado, garantiram, para além do desenvolvimento da infraestrutura social da capital, a instituição de padrões

entre as relações entre negros e brancos, demarcadas principalmente pelo patrimonialismo e pela espoliação dos ex-escravizados.

Florestan Fernandes evidenciou que mediante as inovações provenientes da industrialização e do enraizamento do capitalismo dependente, característico dos países da América Latina, a estratificação social e racial remanescente do escravismo, entendidas enquanto produto dos processos sociais que operam no plano econômico da vida social (Fernandes, 1955c), foram paulatinamente reajustadas para se adaptar à nova ordem social e ao novo modelo produtivo. Neste sentido a escola e a escolarização assume, inconscientemente ou conscientemente, uma importância estratégica de transmissão ideológica, de construção de sentido e de representações sobre o negro e de novos delineamentos para a sociedade brasileira.

No que se refere aos negros, essa concepção da instrução como instrumento de dominação não é inaugurada no pós-abolição. Como destaca Célia Maria de Azevedo, ainda durante a escravidão a elite escravista já havia arquitetado um projeto de instrução moralizante do negro escravizado, no qual

as fases da correção e instrução sob a responsabilidade direta dos senhores de escravos eram essenciais não só para um melhor funcionamento da escravidão, como também para o futuro das relações sociorraciais. Isto porque, sem a interiorização da dominação pelo dominado, os negros continuariam a fugir e a ameaçar os interesses dos brancos, ou então permaneceriam cativos, porém como temíveis domésticos-inimigos. Ao mesmo tempo, ficava implícito o desejo de preparar a própria subjetividade dos futuros trabalhadores livres, os quais deveriam continuar a considerar o branco como seu superior. (Azevedo, 1987, p. 54-55).

Neste sentido, a autora evidencia que a dominação racial, para além da concretude do trabalho forçado e da violência escravista, também precisava ser introjetada no íntimo da subjetividade dos indivíduos. Como já apontamos nos resultados de nossa pesquisa, Florestan Fernandes e Roger Bastide (1955), em seu estudo do pós-abolição, já constatariam a ação do preconceito de cor na autoconcepção de negros e negras, marcadas pela presença de um complexo de inferioridade, que exprimiria novos sentidos na sociedade de classes, e variando de acordo com o posicionamento do negro na hierarquia social (Bastide, 1955a).

Para Florestan Fernandes (1955b; 1955c; 2008a), vinculado a ideologia da autoconcepção de inferioridade, o preconceito e a discriminação racial endossavam uma postura inerte em relação a sua condição e realidade social. Partindo de uma concepção weberiana de ação social, a personalidade-status do negro enquanto subalterno, inábil e desqualificado, impossibilitava a movimentação dos negros enquanto grupo social organizado. Ainda assim, dado as novas experiências de ascensão social possibilitadas com o fim da escravidão, com a concepção de liberdade e a com a assimilação, curta, mas crescente, dos negros na qualidade de trabalhadores livres, os comportamentos e as expectativas foram se transfigurando na medida em que estes se incorporavam na estrutura de classe.

As experiências vivenciadas pelos diferentes segmentos da população negra paulista, em sua maioria localizados nas classes sociais inferiores, formularam diferentes concepções e formas de se relacionar com a vida social. Esse processo forjou novos comportamentos e identidades, entendendo que “[...] a facilidade de instrução, [e] as oportunidades da industrialização [...] permitiram ascensão do negro já não como indivíduos isolados, mas como grupo social” (Bastide, 1955b, p. 141),

acirrando a disputa inter-racial na cidade de São Paulo. Roger Bastide ao refletir sobre os efeitos do preconceito racial e de cor salientou uma dicotomia entre os comportamentos e expectativas dos negros da classe média e de baixa classe. Para ele, enquanto o primeiro grupo de certa maneira consentia com o arranjo da ordenação social, o que permitiria sua elevação social ao status da classe média a partir da obtenção de recursos econômicos e de instrução, o outro grupo, de baixa classe se mantinham apático ao seu posicionamento inferior na hierarquia social, indicando que eles consideravam “que o esforço de ascensão, numa sociedade dominada pelo branco, não é recompensada” (Bastide, 1955a, p. 159-163).

Ou seja, no decorrer do período pós-abolição, os negros enquanto grupo social se vê desagregado perante a organização das classes sociais, ocasionando *ethos* específicos segundo sua posição na estrutura de classes. Ainda segundo Roger Bastide (1955a), enquanto os negros da classe média confiavam na possibilidade de tirar proveito da industrialização para sair da plebe, da massa dos trabalhadores não especializados, a classe baixa, dominados pelo complexo de inferioridade, se mantinham em estado anômico diante das expectativas formuladas por sua própria autoconcepção e pela sua posição social. Nas diferentes classes sociais observam-se diferentes posturas e expectativas destes sujeitos à vista de sua integração, sendo constituídas no íntimo das relações sociais e da experimentação da discriminação e do preconceito. Para Florestan Fernandes (1955a; 1955b; 1955c), foi a partir das novas possibilidades propiciadas pela sociedade de classe que segmentos específicos da população negra paulista elaboraram diferentes expectativas em torno da instrução e o ensino e sua relação com a ascensão social e ocupacional.

Como destaca Roger Bastide, era recente a descoberta do valor da educação. Com a incorporação destes sujeitos em escolas primárias e técnicas, a promessa de ascensão social vai sendo paulatinamente estimulada e aguardada pelos negros da classe média. Contudo, o que posteriormente ficou evidente foi que a instrução por si só não a garantiria, dado as disposições das estruturas e aos diversos instrumentos políticos e econômicos para fazer a manutenção da condição de vida precária destes sujeitos (Bastide, 1955b).

Nos interessa demarcar o movimento da transmissão simbólica e ideológica da distinção racial, que remonta ao escravismo, e sua atuação no pós-abolição, especialmente no que se refere a educação escolarizada, bem como estas se relacionam com as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do contexto em questão. De acordo com Marta Maria Chagas de Carvalho (1989) é no decorrer da década de 1920 que a escola se torna objeto de interesse das elites políticas republicanas, apontando que as instituições de ensino durante a República passariam por um processo de redefinição de seus estatutos, alinhados a um imaginário que as concebe como um símbolo que garantiria a instauração de ordem e de efetivação do progresso.

Impulsionado pelas duras críticas empreendidas por setores intelectualizados à política republicana, as escolas passam a serem reputadas como as instituições capazes de garantir a superação do atraso social e da erradicação dos milhões de analfabetos de letras e de ofícios, responsáveis pela inviabilização do progresso e do desenvolvimento nacional. É neste contexto em que a escola se alinhou aos interesses de grupos nacionalistas que idealizavam uma proposta de controle social autoritário direcionados aos anseios da elite de transformar o habitante a povo, torná-lo cidadão nacional (Carvalho, 1989). Ao abordar o imaginário de atraso nacional a ser combatido nos anos de 1920, marcado pelo processo de reorganização das estruturas sociais e econômicas, a autora ressalta, a partir da retórica do próprio discurso político, uma função regeneradora a ser desempenhada pelas escolas, tendo

nas representações e nos estereótipos do negro e do mestiço, como sendo contrários ao trabalho em favor do ócio, a personificação do antagonismo dos sentimentos e interesses nacionais.

Ainda que os diferentes projetos de educação em disputa presumissem a incorporação de negros e mestiços no incipiente setor público de ensino, concretamente exerceram sua exclusão. No caso de São Paulo, dado a adoção da política imigrantista como alternativa para a reorganização do trabalho nacional em regime livre-competitivo, a Escola Modelar, materializada inicialmente a partir da reforma educacional proposta por Caetano de Campos, em consonância com as teorias raciais, operariam sistematicamente, fundamentando-se em uma transportação cultural, “o branqueamento moralizador das populações negras” (Carvalho, 1989, p. 36-37).

Durante todo o pós-abolição o desarranjo estrutural dos negros no Brasil, abandonados em meio as desigualdades sociais introduzidas pela escravidão e preservada na transição para a sociedade de classes, sistematicamente foram desconsideradas em nome de uma retórica nacionalista branca e excludente, na qual

a classe dominante empreendeu um projeto político assentado nos postulados do “racismo científico e do darwinismo social e lançou o Brasil numa campanha nacional para [...] substituir a população mestiça brasileira por uma população branqueada e fortalecida por imigrantes europeus” (Andrews, 1991, p.32 apud Domingues, 2008, p. 20).

Considerando os estudos de Marta Maria Chagas de Carvalho (1989), a política educacional instituída nas décadas iniciais do século XX pela República brasileira não podem ser desvinculadas da tendência de racialização do problema nacional, visto o alto índice de analfabetismo que atingia parte significativa dos negros na cidade. Podemos perceber como a escola e o ensino, ao serem observadas a partir de sua estreita relação com o contexto histórico e social em que se inserem, nos servem como importantes instrumentos para a compreensão do arranjo das estruturas sociais, políticas e culturais, também nos auxiliando a conjecturar o projeto de nação e de cidadão que são articulados pelas políticas e pelas práticas educacionais.

De modo a concluir, a partir das análises e pesquisas relatadas no Inquérito ANHEMBI-UNESCO, entendemos que a discriminação e o preconceito racial no processo de escolarização das crianças negras, para além de um fenômeno concebido no cotidiano das relações entre negros e brancos, constituía parte de um projeto político elaborado com a finalidade de sustentar e legitimar as configurações estruturais da sociedade brasileira no contexto do pós-abolição. Tal projeto legitimou a manutenção da dominação inter-racial, a qual sustentou a exploração econômica do negro, enquanto força de trabalho. Neste sentido, a escola e as práticas educativas, fortemente enviesadas pelo racismo e pela discriminação racial, longe de desempenhar um espaço de possibilidade a estes sujeitos, preservaram sua marginalidade e sua não integração para a vida social e o exercício pleno da cidadania.

Considerações finais

Vimos até aqui que a educação contribuiu para a manutenção da dominação interracial no pós-abolição, diferente do propagado, um caminho seguro para o progresso nacional e para a ascensão e integração dos negros. Acreditava-se que a educação contribuiria para a superação das condições precárias de vida e das relações raciais e sociais discriminatórias, o que significaria caminhos possíveis para efetivação da liberdade do negro. A formação escolarizada presente nos textos do Inquérito ANHEMBI-UNESCO, carrega consigo uma ideia de ascensão social que ecoavam na mentalidade e nas falas dos negros entrevistados e inquiridos pelos pesquisadores. Ao analisar as entrevistas contidas em *Do escravo ao cidadão* (Fernandes, 1955c), concedidas por homens e mulheres negras sobre a importância da educação, a maioria das respostas era que a escolarização se fazia essencial para a sua ascensão social e ocupacional. Contudo, quando perguntadas sobre a ocupação no mercado de trabalho por eles desejado, esses homens e mulheres indicavam postos de trabalhos comuns, que não exigiam uma formação qualificada e especializada, senão o ensino primário e/ou técnico-profissional, a saber: costureira; motorista; mecânico e outros.

Nota-se disso que a luta do negro por integração foi travada na conquista daquilo que é básico em uma sociedade de classes e de pretensões democrática, uma existência com dignidade e a garantia de acesso aos espaços de exercício da cidadania. O que não significa que pessoas negras não tiveram sonhos e conquistas maiores, não. Significa que naquele momento, em geral, tendo como referência as condições de existências impostas a eles, que conservava o *modus operandi* das relações raciais do período escravocrata, o básico já era objetivo legítimo para a sua luta.

A educação se faz presente também na discussão quando da concepção construída pelos negros de que a educação escolarizada era um meio para igualdade entre as raças e que a partir de um movimento reivindicatório, a escolarização seria primordial para integração de negros e brancos na sociedade de classes. Por isso, **congregar, educar e orientar** foi um dos principais lemas e propósitos da Frente Negra Brasileira, tendo como base, a consciência de que educação traria equiparações de igualdade com os brancos. Isso pode ser verificado em *A Luta contra o preconceito de cor* (Fernandes, 1955a, p. 223-224), onde constam duas tabelas cujo conteúdo são respostas de negros e negras sobre como, ou o que, pessoas negras tinham que fazer para ocupar cargos que somente eram concedidos aos brancos e para conseguir maiores oportunidades de ascensão econômica e social. Tanto entre os homens como entre as mulheres, majoritariamente, as respostas perpassaram por estudar, combater o preconceito de cor e unir-se entre si. Essas respostas ganharam maior destaque e se distanciou numericamente de outras como ter boa aparência, conseguir a consideração dos brancos e ter competência.

Então se torna perceptível, a partir da análise dos textos que o negro entendia a educação como meio de alcançar a ascensão social. O que torna questionável o significado de **ascensão social** sob a perspectiva negra daquele momento histórico, pois, nas duas tabelas seguintes (Fernandes, 1955a, p. 225-226) na qual a entrevista continua - mas com outras perguntas – fora perguntado quais seriam as profissões ideias para o alcance dessa igualdade racial e social. As mulheres negras reafirmaram suas respostas anteriores destacando profissões como costureira ou serviços de escritório. Do mesmo modo, os homens negros, que também reafirmando o que havia respondido anteriormente, indicaram as profissões de motorista e mecânico. Logo,

podemos perceber que naquele momento, a luta dos negros era pelas condições materiais e objetivas de existência: educação; erradicação do preconceito e discriminação de cor e; trabalho de melhor remuneração.

Para concluir, o que nos chama atenção é que a educação no Inquérito ANHEMBI-UNESCO não é central. O foco da discussão da obra não é em torno da educação, mas, em diversos momentos ela aparece ora como instrumento de reprodução e manutenção do preconceito e da discriminação de cor e das interações raciais, ora como aspiração e meio para a ascensão social dos negros. Isso se expressa nas teses de Florestan Fernandes (2008a; 2008b) sobre a integração do negro na sociedade de classes, a qual não ocorreu. Haja vista que dado momento em que a lei abolicionista foi promulgada, o negro se tornou cidadão livre, porém sem qualquer base material e objetiva garantida para a reprodução de sua existência, de efetivação de sua liberdade e de exercício da sua cidadania. Nota-se que ao negro foi negado as condições básicas de vida, enquanto indivíduo e grupo, tais como, educação, trabalho, segurança e igualdade de oportunidades. Em síntese, foi-lhe negada a cidadania e as condições para garantir a reprodução social de sua vida e de seus descendentes, colocando em xeque os valores e a ordem social nascente no que se refere a capacidade de promoção da igualdade e liberdade entre os indivíduos.

Referências

- Azevedo, C. M. de. (1987). *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites - Século XIX*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Bastide, R. (1955a). Efeito do preconceito de cor. In: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. (Org.). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi/Unesco, p.159-192.
- Bastide, R. (1955b). Manifestações do preconceito de cor. In: BASTIDE, R.; Fernandes, F. (Org.). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi/Unesco, p.123-158.
- Bastide, R.; FERNANDES, F. (Org.). (1955). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi.
- Bianchi, A. (2013). *Archeomarxismo: comentários sobre o pensamento socialista*. São Paulo: Alameda.
- Bicudo, V. L. (1955). Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. (Org.). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi/Unesco, p.227-310.
- Carvalho, M. M. C. de. (1989). *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense.
- Domingues, P. (2008). *A nova abolição*. São Paulo: Selo Negro.
- Fernandes, F. (2008a). *A integração do negro na sociedade de classes: o legado da "raça branca"*. Volume 1. 5ª ed. São Paulo: Globo.
- Fernandes, F. (2008b). *A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era*. Volume 2. 1ª ed. São Paulo: Globo.
- Fernandes, F. (1955a). A Luta contra o Preconceito de Cor. In: Bastide, R.; Fernandes, F. (Org.). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, p.193-226.

Fernandes, F. (1955b). *Côr e Estrutura Social em Mudança*. In. Bastide, R.; Fernandes, F. (Org.). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, p.67-122.

Fernandes, F. (1955c). *Do escravo ao Cidadão*. In. Bastide, R.; Fernandes, F. (Org.). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, p.16-66.

Fernandes, F. (1966). *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus.

Fernandes, F. (1971). *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira.

Fernandes, F. (2008c). *Mudanças sociais no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Global.

Maio, M. C. (2014). O contraponto paulista: os estudos de Florestan Fernandes e Oracy Nogueira no projeto UNESCO de relações raciais. *Antíteses*, v.7, n.13, p.10-39.

Maio, M. C. (1999). O Projeto Unesco e a Agenda das Ciências Sociais no Brasil dos Anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.14, n.41, p.141-158.