



GILBERTO FREYRE & A EDUCAÇÃO

AMURABI OLIVEIRA



Fundação
Joaquim Nabuco
Editora Massangana

Gilberto Freyre é um dos nomes mais reconhecidos do campo das ciências sociais brasileiras. Apesar do grande número de trabalhos que pensaram sua obra a partir de ângulos originais, poucos deles se dedicaram à relação entre o pensador pernambucano e o campo educacional, apesar de ele ter tido uma inserção significativa nesse debate. A maior parte de suas observações sobre a educação é anterior à era dos grupos escolares e ginásios, e, em alguns casos, é também anterior mesmo às aulas régias e cadeiras isoladas. Isso não significa, contudo, que haja uma ausência de referências à educação em sua obra, compreendida num sentido mais amplo do termo, mais antropológico.

O desafio para se fazer um mapeamento das ideias educacionais no pensamento de Gilberto Freyre encontra-se na sua produção extensa, uma vez que o sociólogo engajou-se na elaboração de um trabalho profundamente transdisciplinar. Seguindo o estilo próprio de escrita e de produção do conhecimento, ele dissolveu o debate sobre a educação ao longo de sua vasta obra, tendo escrito apenas alguns trabalhos pontuais mais diretamente ligados ao tema.

Em meio a suas obras, que incluem livros, artigos em revistas e jornais, prefácios e entrevistas, encontram-se traços de um pensamento educacional que se articula aos temas que perseguiram sua trajetória, como a relação entre região, nação, raça e patriarcado. Este foi o percurso adotado neste trabalho, mapeando a questão educacional no pensamento do autor, assim como sua atuação em instituições de ensino.

Em parte, o que se apresenta neste livro é fruto de uma série de reflexões que o professor e cientista social Amurabi Oliveira vem realizando sobre o pensamento de Gilberto Freyre. A partir dessas reflexões, tem sido enfatizada a relevância do sociólogo pernambucano como um pensador das ciências sociais que possui uma contribuição valiosa para a educação, destacando assim seu lugar como pensador educacional. A relevância de revisitar o pensamento de Gilberto Freyre a partir desse ângulo

GILBERTO FREYRE
& A EDUCAÇÃO

GILBERTO FREYRE & A EDUCAÇÃO

AMURABI OLIVEIRA



Fundação
Joaquim Nabuco
Editora Massangana

ISBN 978-65-5737-029-2
© 2023 Do autor

Reservados todos os direitos desta edição.
Reprodução proibida, mesmo parcialmente, sem autorização
da Editora Massangana, da Fundação Joaquim Nabuco

Fundação Joaquim Nabuco | www.fundaj.gov.br
Diretoria de Memória, Educação, Cultura e Arte (Dimeca)
Rua Henrique Dias, 609 – Ed. Ulysses Pernambucano – Derby
Recife-PE | CEP 52010-100 | Telefone (81) 3073.6767
Editora Massangana | Telefone (81) 3073.6321

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Camilo Santana

PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
Márcia Angela da Silva Aguiar

DIRETOR DE MEMÓRIA, EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTE
Túlio Augusto Velho Barreto de Araújo

EDITORA MASSANGANA:

COORDENADORA
Elizabeth Mattos

CHEFE DO SETOR DE EDITORAÇÃO
Antonio Laurentino

EDIÇÃO
Marcelo Abreu (colaborador)

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Hiago Henrique (colaborador)

REVISÃO
Tikinet Edição Ltda.

FOTO DA CAPA
Visita de grupo de alunos ao antropólogo e escritor
Gilberto Freyre no Solar Santo Antônio de Apipucos, sua residência.
Acervo da Fundação Joaquim Nabuco, sem data.

Foi feito o depósito legal
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco – Biblioteca)

0148G Oliveira, Amurabi
Gilberto Freyre & a educação / Amurabi Oliveira. Recife: Fundação
Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2023.
152 p.

ISBN: 978-65-5737-029-2

1. Freyre, Gilberto de, 1900-1987. 2. Educação. I. Título

CDU: 92(Freyre, Gilberto):37

SUMÁRIO

PREFÁCIO | 7

INTRODUÇÃO | 11

1. A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INTELECTUAL DE GILBERTO FREYRE | 17

O capital cultural herdado | 17

Os estudos no Colégio Americano Batista | 20

O início da vida acadêmica nos Estados Unidos | 24

“O encontro com Franz Boas”: a formação na Universidade de Colúmbia | 27

2. GILBERTO FREYRE NO CAMPO EDUCACIONAL: PROFESSOR E DIRETOR | 35

Um cientista sem cátedra? | 35

O contexto de criação da cátedra de sociologia na Escola Normal de Pernambuco | 37

Gilberto Freyre, professor de sociologia | 40

Anísio Teixeira e a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) | 47

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife | 52

Diretor do CRPE do Recife | 59

3. O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE GILBERTO FREYRE | 67

A educação no pensamento indisciplinado de Gilberto | 67

Contra o excesso de especialismos | 69

Empíria e ensino: a negação do ensino “livresco” | 72

O regional e o nacional | 80

Região e educação | 87

A criança no pensamento de Freyre | 92

4. RAÇA E EDUCAÇÃO | 107

Raça, educação e democracia étnica | 107

Educação e ascensão social de negros e mulatos | 114

Como Freyre pode contribuir para o ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas? | 123

CONSIDERAÇÕES FINAIS | 135

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 139

SOBRE O AUTOR | 151

PREFÁCIO

Roberto Motta¹

Fiquei muito honrado com o convite que recebi de Amurabi Oliveira para redigir o prefácio deste livro. Muito honrado, muito gratificado, por dois motivos que se completam. Amurabi é meu grande amigo. Tenho nele grande confiança e muitas vezes o trato como uma espécie de conselheiro e orientador intelectual. Quantos conselhos úteis ele me tem proporcionado, quando, por exemplo, eu resolvo pleitear uma bolsa do CNPq. Amurabi possui o dom da “prudência”, no sentido aristotélico do termo, conotando o juízo sobre o que é mais oportuno e viável numa dada situação. Eu inclusive chego a pensar que esse dom da prudência, da *recta ratio agibilium* (que era como os escolásticos latinos traduziam a prudência de Aristóteles), do que se deve fazer em situações concretas, conduzirá meu amigo a cargos importantes dentro do sistema educacional brasileiro e não só neste. Arremato dizendo que “este rapaz vai longe”. E isto não só dentro do Brasil. Amurabi já é personalidade internacional. Tem contatos na América Latina, na Espanha, na Polônia, na América do Norte e noutros lugares. Sou perfeitamente capaz de antevê-lo, por exemplo, ocupando um alto cargo na Unesco. Ou, como já referi, no CNPq, ou ainda, quem sabe, nas Nações Unidas. De tudo isto meu amigo é muito capaz.

Comecei o prefácio com uma argumentação *ad hominem*, com o justo elogio de algumas das qualidades pessoais de meu colega,

¹ Doutor em Antropologia pela Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, e professor titular da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisador sênior do CNPq.

conselheiro e grande amigo. E vou continuar argumentando *ad hominem*, porém agora me concentrando mais em Gilberto Freyre, que é, como ele próprio, Gilberto, haveria de dizer, o “indivíduo-assunto” do livro que agora prefacio. E enuncio aqui uma de minhas teses preferidas. A recepção de Gilberto Freyre pela intelectualidade brasileira ainda não se completou. Continua a ser um processo cheio de mitologias (muitas vezes criadas pelo próprio Gilberto) e de contramitologias.

Nesse debate, entre mitos mais próximos da realidade do que o próprio Gilberto Freyre admitiria, e uma atitude, digamos assim, criticamente negacionista desses mitos, o autor deste prefácio viria a intervir de maneira irrefutável, como logo em seguida explicarei. Gilberto, desde a primeira edição de *Casa-grande & senzala*, reivindicava a orientação, talvez até mais, a inspiração, de Franz Boas. Porém, este prefaciador, que é mestre e doutor em antropologia pela Universidade de Colúmbia, na cidade de Nova Iorque, conseguiu, com toda facilidade, descobrir que, lá mesmo em Colúmbia, Gilberto foi – durante um ano e não mais do que um ano – aluno, não do Departamento de Antropologia, mas do de História. Ele nunca, jamais foi orientando de Franz Boas.

O que eu gostaria de denominar de “boasificação” de Gilberto data de bastante depois de seus estudos em Columbia. Há hipóteses complicadas para a explicação desse processo, mas este não é o momento nem o lugar para a exposição dessas hipóteses.

O leitor talvez se interesse em saber que foi criado um verdadeiro escândalo no Recife quando publiquei dados irrefutáveis negando a “orientação”, em Columbia, de Gilberto por Franz Boas. Não neguei, porém, a inspiração, a influência boasiana que, sem dúvida, terá chegado a Gilberto Freyre indiretamente.

Acho também que podemos tranquilamente aceitar o seguinte pressuposto: desde a publicação, em 1933, da primeira edição de

Casa-grande & senzala, praticamente nada escrito sobre o Brasil, no próprio Brasil ou no estrangeiro, especialmente sobre relações de raça e de culturas, deixa de conter um diálogo implícito ou explícito, com as ideias de Gilberto.

O livro de Amurabi Oliveira, que estamos aqui querendo prefaciá-lo, inclui-se, muito honrosamente, dentro dessa tendência. Trata-se, para repetir, de *Gilberto Freyre & a Educação*. O nome é o anúncio – *nomen omen*, como diziam os antigos. Eu diria que a publicação desse livro possui caráter iniciático. Amurabi se qualifica como membro – membro ilustre – do selecionado grupo dos gilbertólogos, que são também, *ipso facto*, brasilianistas, constituindo, podemos dizer, a nata, a elite, dos praticantes dessa disciplina.

Tratando de Gilberto Freyre, Amurabi o faz através do seu próprio viés, que é largamente aquele, como já vimos, de um educador. Não quero entrar nos detalhes mais técnicos, de caráter pedagógico. Meu amigo e prefaciado realizou trabalho marcadamente erudito e, ao pinçar, no vastíssimo currículo de Gilberto, os trechos de caráter mais educacionais, abrange inclusive a educação do próprio Gilberto. Não me consta que antes do livro de Amurabi, tais assuntos tivessem sido tratados de modo tão técnico, erudito e original. Ao meu muito admirado e estimado Amurabi, aos leitores que venham a lucrar com a leitura do seu texto, meus parabéns. Ficamos todos enriquecidos com este trabalho.

INTRODUÇÃO

Gilberto Freyre (1900-1987) é um dos nomes mais reconhecidos do campo das ciências sociais brasileiras, possuindo obras traduzidas para diversos idiomas. Sua recepção tem sido normalmente calorosa no exterior, especialmente na França, nos Estados Unidos e na América Latina (Pallares-Burke; Burke, 2009), ainda que tenha se complexificado nos últimos anos devido a inúmeras revisões críticas elaboradas por pesquisadores brasileiros e estrangeiros (Lehmann, 2008). Sua obra mais conhecida, *Casa-grande & senzala* (2005 [1933]) tem sido constantemente revisitada como um importante paradigma interpretativo da sociedade brasileira. Analisada a partir de diferentes ciências humanas e sociais, tornou-se lugar-comum, replicando a expressão cunhada por Antônio Cândido (1918-2017), dizer que essa é uma das obras que inventou o Brasil.¹

Como nos aponta Lima (2013), a recepção de *Casa-grande & senzala* e do trabalho de Freyre em geral passou ao menos por três períodos distintos: o primeiro iria da publicação até a metade dos anos de 1960, quando haveria mais avaliações positivas do que negativas sobre o livro, ainda que houvesse ataques por parte dos conservadores no que diz respeito ao uso da linguagem coloquial, à crítica aos jesuítas e à apologia da cultura afro-brasileira; o segundo iria da metade dos anos de 1960 até a década de 1980, período em que o trabalho é combatido por sua suposta falta de cientificidade e pela interpretação assumida sobre a sociedade brasileira (porém, muitas críticas eram realizadas sem que o trabalho fosse lido); e, por fim, o terceiro momento inicia-se

¹ Cândido refere-se às obras *Casa-grande & senzala* de Freyre, *Raízes do Brasil* (1936) de Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) e *Formação do Brasil contemporâneo* (1942) de Caio Prado Junior (1907-1990) como os livros que inventaram o Brasil.

nos anos de 1990 e acelera-se com as comemorações do centenário de seu nascimento nos anos 2000, quando surgem novos trabalhos que visam a aprofundar a análise de sua obra.

Apesar dessa ampliação de trabalhos que pensaram a obra de Freyre a partir de novos e originais ângulos, poucos deles se dedicaram à relação entre o pensador pernambucano e o campo educacional, apesar de ter tido uma inserção significativa nesse debate. Como bem aponta Freitas (2005b), a maior parte do tempo observado por Freyre é anterior à era dos grupos escolares e ginásios, e, em alguns casos, é anterior mesmo às aulas régias e cadeiras isoladas. Isso não significa, contudo, que haja uma ausência de referências em sua obra à educação, compreendida num sentido mais amplo do tempo, mais antropológico, por assim dizer. Como bem destaca Lima (2010, p. 12):

Pensamento-ação: assim se pode resumir o trabalho daquele que a partir de *Casa-grande & senzala* – sua obra germinal – deu início por assim dizer a uma vocação de “reeducador” do Brasil. Tanto em seus livros e conferências quanto com seus discursos e suas aulas. A sua metodologia e suas intervenções culturais fazem as vezes de manifestos, cartilhas didáticas.

Assim sendo, seria no mínimo impreciso afirmar que a reflexão educativa está ausente no trabalho de Freyre. O trabalho de Meucci (2015a, 2015b) chama a atenção para a inserção de Freyre no campo educacional, tanto através da docência² quanto da direção do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, constituindo uma contribuição bastante original nesse campo. Todavia, suas pesquisas enfatizam o papel que Freyre teve na institucionalização da sociologia

² Meucci (2015a) analisou principalmente a atuação de Freyre como professor de sociologia na Escola Normal de Pernambuco e na Universidade do Distrito Federal (UDF), entre as décadas de 1920 e 1930.

brasileira, não explorando as contribuições desse autor de forma mais específica para o pensamento educacional.

Todavia, para mim – diante de uma ampla revisão dos trabalhos que foram publicados nos últimos anos sobre a obra de Freyre – permanecia a impressão de que não havia sido realizado ainda um esforço na busca por um mapeamento das ideias educacionais no pensamento de Gilberto Freyre; afinal, no conjunto de sua vasta obra havia inúmeras referências aos processos educativos, bem como aos escolares. O desafio, obviamente, encontra-se no mapeamento dentro de sua produção tão extensa de tais questões, uma vez que Freyre engajou-se na elaboração de um trabalho profundamente transdisciplinar, que numa mesma obra abordava diferentes elementos para a composição de suas análises.

Se pensarmos os cânones das ciências sociais brasileiras, encontraremos de forma mais robusta um bom número de trabalhos dedicados à questão educacional na obra de Florestan Fernandes (1920-1995), que, apesar de não ter feito da educação o centro de sua agenda de pesquisa, publicou numerosos trabalhos sobre o tema. Freyre, por outro lado, seguindo o estilo próprio de escrita e de produção do conhecimento, dissolveu o debate ao longo de sua vasta obra, tendo escrito apenas alguns trabalhos pontuais mais diretamente ligados ao tema (Oliveira, 2014).

Em meio a suas obras, que incluem livros, artigos em revistas e jornais, prefácios, entrevistas etc., podemos encontrar o desenho de um pensamento educacional que se articula aos temas que perseguiram sua trajetória, como a relação entre região, nação, raça, patriarcado etc. Este foi o percurso adotado nesse trabalho, mapeando a questão educacional no pensamento do autor, assim como em sua atuação institucional, principalmente junto à Escola Normal de Pernambuco e ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife.

Não é objetivo do presente trabalho realizar um longo apanhado das principais ideias de Freyre, o que já foi realizado por obras bastante emblemáticas, tais como Araújo (1994), Bastos (2006), Larreta e Giucci (2007), Pallares-Burke e Burke (2009), Motta e Fernandes (2013), Cardão e Castelo (2015), dentre outras. Sem perder do horizonte o diálogo com os aspectos mais gerais de seu pensamento, circunscrevo-me aqui na análise de como a questão educacional aparece em sua obra.

Em parte, o que apresento neste livro é fruto de uma série de reflexões que venho realizando sobre o pensamento de Gilberto Freyre. Essas reflexões têm tomado forma em publicações especializadas, em periódicos no campo das ciências sociais e da educação, compreendendo que os trabalhos de Freyre sobre a educação são do interesse tanto de educadores quanto de cientistas sociais. A partir delas tenho enfatizado a relevância de Freyre como um pensador das ciências sociais que possui uma contribuição valiosa para a educação, reivindicando assim seu lugar como pensador educacional.

A meu ver, a relevância de revisitar o pensamento de Gilberto Freyre a partir desse ângulo (seu diálogo com a educação) deve-se ao fato de que sua proposta pedagógica a partir de uma forte articulação entre o mundo social e os conhecimentos teóricos continua atual. Acredito que ela é necessária para pensarmos numa escola que consiga dialogar com os jovens que nela se encontram. A impressão que tenho é que a proposta de Freyre para a educação não está superada. Muito pelo contrário: parece-me que a sociedade brasileira ainda está em um período pré-freyreano, com escolas que tendencialmente apartam o mundo social dos alunos dos conhecimentos que são aprendidos entre seus muros.

Para atingir os objetivos aos quais me proponho aqui, organizei o livro a partir de quatro capítulos: a) no primeiro, enfatizo a formação intelectual de Freyre, seu ambiente educacional familiar e

sua relação com as instituições de ensino pelas quais ele passou no Brasil e nos Estados Unidos; b) passo, então, a apresentar sua atuação institucional no campo educacional, com destaque para o período em que esteve à frente da cátedra de sociologia na Escola Normal de Pernambuco, portanto, atuando na formação de professores, assim como sua inserção como diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife; c) no terceiro capítulo apresento o pensamento educacional de Freyre, no qual destaco os pontos ligados a sua oposição ao excesso de especialismos, defendendo uma posição mais transdisciplinar, a valorização de um ensino mais empírico e “menos livresco”, e, por fim, a relação entre região e educação; d) no quarto e último capítulo desenvolvo o debate em torno da relação entre raça e educação, destacando principalmente como a educação poderia ser um fator de ascensão social.

Nesse percurso, pretendo apresentar a relação de Freyre com o campo educacional, destacando suas ideias pedagógicas e sua contribuição para o debate. A meu ver, essa síntese dialoga diretamente com o campo das ciências sociais da educação no Brasil e, principalmente, com o âmbito da formação de professores. Em que pese ser recorrente o diálogo com os clássicos das ciências sociais nos cursos de formação docente, muito raramente estabelecemos um diálogo mais robusto com os clássicos brasileiros das ciências sociais nestes espaços. Compreendo assim que esse trabalho tanto contribui para a consolidação de uma agenda de pesquisa que se desenvolve na interface entre as ciências sociais e a educação quanto com o campo da formação docente, expandindo o debate.

1. A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INTELLECTUAL DE GILBERTO FREYRE

O capital cultural herdado

Como é sabido por muitos, Gilberto Freyre nasceu em um lar profundamente estimulante intelectualmente. Seu pai, Alfredo Alves da Silva Freyre Júnior (1875-1961), atuou principalmente como educador; sua mãe, Francisca Teixeira de Mello (1878-1943), fora dona de casa dotada de uma educação esmerada. É bastante conhecida a influência do pai sobre a vida intelectual de Gilberto, que:

“Forçou-o a uma precoce maturidade, que lhe deixaria, para sempre, a nostalgia da vida infantil mais livre e lúdica de menino de engenho. O futuro tópico freyreano do ‘menino triste’ tem aqui sua origem psicológica.” (Larreta; Giucci, 2007, p. 19).

Alfredo Freyre possuía uma biblioteca particular com livros pessoais que herdou de seu pai, Alfredo Alves da Silva Freyre, o que aponta para o capital cultural familiar que possuía capital tanto incorporado quanto objetivado (Bourdieu, 1998). Assim como outros homens de seu tempo, ele atuou em distintos campos, foi advogado, professor e vice-diretor do Colégio Americano Batista do Recife, instituição fundada em 1906 com seu apoio, inicialmente denominada Collegio Americano Girealth. Atuou ainda como membro do Conselho Superior de Ensino, Promotor Público, Delegado de Polícia, Juiz Municipal, Suplente na Judicatura Federal, diretor da Escola

Normal de Pernambuco, além de professor de Direito e de Economia Política na Faculdade de Direito do Recife.

Veio de seu pai a afinidade com os autores de língua inglesa, marca em termos de formação intelectual bastante idiossincrática no cenário intelectual de Recife no começo do século XX. Em grande medida, pode-se afirmar que essa influência foi decisiva para as demais escolhas acadêmicas que Gilberto Freyre acabou por realizar em sua formação (Pallares-Burke, 2005).

Não sem melhor relevância, Coelho (2017) destaca que Alfredo Freyre fora um importante idealizador e construtor de ideias no campo político-pedagógico, participando ativamente dos embates existentes em Pernambuco em seu tempo, defendendo principalmente a ideia de uma educação laica.

O próprio Gilberto Freyre destaca esse papel de renovador intelectual que seu pai havia assumido no campo educacional. Em suas palavras, Alfredo Freyre havia lutado principalmente:

Pelo ensino prático e intuitivo. Pela fundação de grupos escolares na capital e na sede dos municípios de Pernambuco. Pelo limite de alunos para cada classe a quarenta, no máximo. Pela construção de edifícios escolares com áreas suficientes para recreio dos alunos. Pelos trabalhos manuais por todos os alunos. Por melhores livros escolares. Por exercícios fora da escola e visitas a fábricas, “guiados os alunos pelos mestres que lhes completarão o ensino pela observação”. Pelo contrato de professores estrangeiros para certas matérias. Pelas reuniões freqüentes do professorado para a troca de idéias, sugestões, discussão “de quanto possa interessar ao ensino”. Pela criação de uma revista de educação. Pela “fundação de uma sociedade tendo por fim o desenvolvimento da escola e tratar das questões relativas ao

ensino”. Sugestões, para a época, revolucionárias. Renovadoras. Pioneiras (Freyre, 1964a, p. 9-10).

Como veremos mais adiante, a ideia de renovar o campo educacional e de um ensino que não fosse “livresco” serão marcos significativos na forma como Freyre compreenderá sua própria inserção no campo educativo.

Todavia, seria um equívoco ignorar o papel também relevante que sua mãe teve em sua formação. Suas leituras eram mais francófilas, o que também influenciaria Freyre mais tarde. Ela era mais próxima da literatura e das artes que seu marido, fato relevante principalmente no processo de autorrepresentação do próprio Gilberto Freyre, que se via antes de mais nada como um escritor (Freyre, 1968b).

O que podemos perceber com esses breves indicativos é que Freyre cresceu num ambiente intelectualmente privilegiado e estimulante. Ainda que sua família não pudesse ser classificada exatamente como abastada economicamente, em termos de capital cultural ele era um herdeiro no sentido que Bourdieu e Passeron (2014) atribuíram ao termo. Quero ressaltar, com isso, que compreender a envergadura que o legado de Freyre tem para as ciências sociais brasileiras só é possível ao situarmos as condições para sua produção, o que inclui o trabalho de inculcação de capital cultural realizado por sua família.

Freyre foi um menino que demorou para aprender a ler e a escrever, descobrindo primeiro o gosto pelo desenho e pela pintura. Sua infância foi, sobretudo, urbana, ao contrário do pai, que passou parte dos primeiros anos de vida no engenho e parte na cidade, porém costumava passar os verões no engenho São Severino dos Ramos, que pertencia ao ramo materno da família. Sua nostalgia desses tempos era tanta que cogitou escrever um livro que se intitularia *Em busca do menino perdido*, numa clara analogia ao trabalho de Proust, *Em busca do tempo perdido*, publicado entre 1913 e 1927. Apesar de nunca ter

escrito um livro específico sobre esse tema, seria impreciso dizer que Freyre o esqueceu, considerando a expressiva presença dessa temática em toda sua obra, incluindo aí alguns artigos mais específicos sobre “o mundo dos meninos” (Oliveira, 2015a).

Suas memórias de infância revelam dados interessantes sobre seu processo de formação. Normalmente ele tende a destacar as dimensões mais sensoriais de suas lembranças, o que parece se ligar ao próprio modo como ele veio a desenvolver sua escrita. O leitor que se debruça sobre *Casa-grande & senzala*, por exemplo, percebe claramente como o autor é capaz de guiar a narrativa do texto por meio de sensações que visam reconstituir certa atmosfera.

Os estudos no Colégio Americano Batista

Como já indicado, Alfredo Freyre fora professor e vice-diretor do Colégio Americano Batista e, pela própria afinidade com os métodos de ensino encontrados naquela instituição, matriculou seus filhos nessa instituição para realizarem seus estudos.

Gilberto obtém uma bolsa de estudos na instituição e, devido a tanto, ele também era responsável por atuar no “reforço escolar” de alunos mais atrasados, principalmente em latim, matéria na qual ele se destacava. Ao que tudo indica, essa não era uma atividade pela qual nutria muito entusiasmo, soando profundamente tediosa (Larreta; Giucci, 2007). *A posteriori*, ele chega a relacionar essa sua experiência no colégio com sua falta de interesse em atividades pedagógicas:

Sou desde os vinte anos a negação do pedagogo: talvez por me terem obrigado, quando menino de colégio, a ser mestre de gente não só da minha idade como mais velha do que eu. Mestre de várias matérias ásperas inclusive latim e gramática. Mestre, ainda adolescente chamado

pomposamente Professor: título que nada me entenece hoje aos ouvidos, de tal modo que recorda aquele sacrifício do tempo da infância a ofício de adulto.

Da aversão que desde adolescente criei à rotina pedagógica, talvez por ter ela, exercida antes de tempo, me roubado parte, para sempre perdida, da meninice – resultaram atitudes de minha parte – depois de homem de mais de vinte porém de menos de trinta anos, que espantaram amigos meus de idade proveta, desejosos de me confiarem, quando senhores de Pernambuco e quase donos da República, cargos de relevo pedagógico (Freyre, 1978b, p. 364).

De fato, Freyre era conhecido por sua aversão à cátedra, sendo poucas suas experiências como professor, como poderemos aprofundar mais adiante. Todavia, é interessante pensar como suas experiências educacionais ainda na juventude podem ter impactado sua relação com o espaço acadêmico e escolar na idade adulta. Como bem destaca Lima (2010, p. 16-17):

A motivação para que continue a ministrar suas aulas de latim ele a colhe de forma indireta, no exemplo. França Pereira, seu professor de literatura francesa, ao lhe contar da precocidade de Auguste Comte, que ainda menino ensinou matemática na Escola Politécnica de Paris, incentiva-o. Rapidamente o ‘menino-homem’ recifense se diverte em se comparar com o mestre do positivismo. A comparação, aliás, é algo que fará repetidas vezes na juventude: dos seus méritos ou do seu talento confrontados com os equivalentes em contemporâneos. No espelho em que se olha o menino não vê a si, mas Auguste Comte, Joaquim Nabuco...

Sem embargo, certamente podemos afirmar que o Colégio Batista distava dos métodos de ensino mais tradicionais encontrados em outras instituições escolares recifenses de seu tempo. Por ocasião da morte de Alfredo Freyre, Gilberto Freyre escreveu no *Diário de Pernambuco* um artigo intitulado “meu pai”, no qual apontava sua afinidade com o ensino “anglo-protestante”. Nesse breve artigo o autor realiza alguns apontamentos sobre os métodos de ensino existentes naquela instituição:

Para o jovem brasileiro que era então Alfredo Freyre – jovem brasileiro desencantado com as convenções pedagógicas católicas de seu tempo – eram métodos verdadeiramente ideais, aqueles, pela importância que atribuíam ao indivíduo, à sua consciência, à sua iniciativa, à sua responsabilidade pessoal; pelo modo por que procuravam desenvolver nos meninos e nos jovens a educação física, através de jogos, então desconhecidos pelos latino-americanos; e úteis por ensinarem os indivíduos a necessidade da cooperação ao lado das vantagens da competição (Freyre, 1961, p. 4).

Pode-se inferir que, ao descrever os métodos presentes no Colégio Batista, Gilberto Freyre acaba por ressaltar aqueles que foram constitutivos de sua formação educacional, e, possivelmente, os que foram mais marcantes para sua história pessoal.

De fato, Freyre veio a se destacar em seus anos nessa instituição; não à toa, foi o orador de sua turma. Um ano antes havia estreado como conferencista em João Pessoa, tendo proferido um trabalho intitulado “Spencer e o problema da educação no Brasil”, aos 16 anos.

Em 30 de novembro de 1917, fora noticiada no *Diário de Pernambuco* a entrega dos diplomas do curso de ciências e letras da instituição, transcrevendo-se parte do discurso proferido como

orador pelo “talentoso jovem Gilberto Mello Freyre”. Além de fazer referência às memórias que guarda de seus anos da escola – mais da metade de sua vida naquele momento, como ele mesmo ressalta – ele também alude aos jovens estudantes que estavam indo para a guerra naquele momento. Finaliza sua fala com uma crítica contundente ao uso ilustrativo do conhecimento. Em suas palavras:

É de Orison Sweet Marden este conceito: “Knowledge is power only where it can be made practical”. “A grande questão na vida prática”, continua o mesmo autor americano, é: Que podeis fazer com o que sabeis. Podeis transformar em poder a vossa ciência? Não o que sabeis, o quem sois, mas o que sois, e o que podeis fazer é a interrogação do século. Que é saber? Pergunto ainda uma vez. Nada, se não soubermos dissolver em ação. [...]

Não é com palavras sutis e fórmulas livrescas que se faz uma nação grande e forte. [...]

Essa nata de bacharéis fica a boiar na superfície, como uma coisa estranha, artificial, indiferente às necessidades da nação. Fazem então, em vez de versos, programas, pareceres, relações, manifestos, nos quais o cabedal livresco corre em borbotões.

As soluções teóricas para o problema econômico saltam de todos os lados: dos gabinetes dos ministros das finanças, das mensagens presidenciais, das teses dos candidatos à cadeira de ciência econômica. [...]

É tempo do Brasil desapegar-se das fórmulas vagas, procurando ver e observar os seus problemas, em vez de ater-se ao que está escrito nos livros estrangeiros (*Diário de Pernambuco*, 1917, p. 2).

Por essa fala do jovem Gilberto Freyre, então com 17 anos, podemos observar uma posição profundamente influenciada pelos métodos de ensino americanos, principalmente no que diz respeito à possibilidade de pensar uma formação prática, na qual o conhecimento teórico seja aplicado a problemas reais que se colocarão para a nação.

Há de se considerar, para além da própria influência familiar e da instituição escolar que integravam o ambiente de Freyre, o clima intelectual e político de seu tempo. O advento da República, no final do século XIX, lançava um enorme desafio em termos de elaboração de um projeto de nação, cujos alicerces, aparentemente, deveriam ser procurados em outras bases que não o conhecimento ilustrado que fundamentou o Império. No caso do nordeste, e de Recife em particular, este cenário era agravado considerando a mudança em termos de eixo geopolítico que o advento da República Velha trouxe, que passou a centralizar a força política do Brasil nas oligarquias do eixo São Paulo – Minas Gerais.

Ao que parece, portanto, Freyre encontrou nos métodos de ensino americanos aos quais teve acesso no Colégio Americano de Recife um caminho para as questões de seu tempo. Por meio de uma aplicação prática do conhecimento, parecia possível forjar verdadeiramente um projeto de nação, considerando os novos desafios que estavam sendo postos com o advento recente da República, em nível nacional e das guerras, em nível internacional.

O início da vida acadêmica nos Estados Unidos

Para um jovem pertencente às elites culturais de seu tempo, o caminho mais autoevidente para a continuação de seus estudos parecia ser a ida para Europa, a fim de estudar nas instituições mais tradicionais, localizadas em países como França, Inglaterra, Portugal etc., que

eram alguns dos destinos mais recorrentes para sujeitos com perfis semelhantes ao de Freyre. Entretanto, deve-se considerar que o fim dos estudos de Freyre na educação secundária coincidiu com o período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Desse modo, mostrava-se inviável uma viagem para essa região do mundo naquele momento.

Nesse contexto, os Estados Unidos passariam a se mostrar a melhor opção para a continuidade dos estudos de Freyre no exterior. Ainda que as pretensões de Freyre fossem grandes, aparentemente sua entrada no campo acadêmico americano não ocorreu por meio de um grande centro, mas sim pela Universidade de Baylor, localizada na cidade de Waco, Texas. Esta universidade fora fundada em 1845 e tinha uma orientação batista, assim como a escola na qual Freyre havia estudado. O fato é que essa instituição já tinha certa tradição em receber alunos brasileiros, egressos do Colégio Americano Batista de Recife. O próprio irmão mais velho de Gilberto havia ido estudar nessa instituição. Segundo Pallares-Burke (2005, p. 55):

Aparentemente a cidade de Georgetown, em Washington D.C., chegara a ser uma das alternativas cogitadas por Freyre, mas a Universidade de Baylor, em Waco, por sua filiação com a Igreja Batista, apresentara-se como a escolha mais fácil para um egresso do Colégio Americano Batista do Recife prosseguir seus estudos nos Estados Unidos: já havia em Baylor uma tradição de receber alunos do Recife, e “os créditos do Colégio Americano” preenchiam suas exigências de admissão.

Apesar de ele não ter se encantado tão fortemente num primeiro momento com a cidade, é sabido que, paulatinamente, foi se envolvendo com as diversas atividades que eram desenvolvidas no campus. Nesse período, tanto a amizade com o ex-diplomata brasileiro radicado nos Estados Unidos Manoel de Oliveira Lima

(1867-1928) quanto com o seu professor Andrew Joseph “A. J.” Armstrong (1873-1954) foram fundamentais para a elaboração de suas referências pessoais e profissionais no exterior. Apesar de se tratar de uma universidade “provinciana”, se comparada aos grandes centros de estudos existentes naquele país, as primeiras impressões de Freyre sobre a vida acadêmica parecem ser bastante otimistas. Em carta endereçada a Manuel de Oliveira Lima, datada de 4 de maio de 1919, ele faz os seguintes comentários:

A vida em Baylor corre suave a não ser quando a obrigação de um *term-paper*, como esse que ando agora a escrever: “o atavismo no crime”, vem quebrar-lhe a relativa doçura. Tenho observado que o grosso do trabalho aqui na Universidade é deixado à iniciativa e à pesquisa pessoal do estudante, fora do *class room*. O *collateral work* na biblioteca e no arquivo é quase tudo. E o indivíduo tem de trabalhar, de verdade! (Freyre, 1978a, p. 167-168).

É nesse clima intelectual e pedagógico que Freyre inicia sua aproximação mais incisiva com as ciências sociais. Sua formação no âmbito das ciências jurídicas e sociais ainda nessa universidade possibilitou-lhe uma primeira aproximação com o debate contemporâneo com a sociologia, bem como com a ciência política. Segundo levantamento de Pallares-Burke (2005), Gilberto Freyre matriculou-se em 22 disciplinas: nove do departamento de língua e literatura inglesa, cinco de sociologia, duas de história, duas de zoologia, uma de geologia, uma de economia, uma de psicologia, uma de bíblia e ética cristã. Em sociologia ele cursou as seguintes disciplinas: princípios de sociologia, sociologia das cidades, sociologia rural, sociologia da família, origens sociais.

Não devemos ignorar ainda a localização geográfica desta universidade para a formação de Freyre, uma vez que é recorrente em

seu trabalho a contínua comparação entre o Brasil e o sul dos Estados Unidos, no que diz respeito às relações raciais. No Texas, a lei antimiscigenação vigorou de 1837 até 12 de junho de 1967, de modo que essa realidade causava em Freyre uma profunda estranheza. Em seus posteriores escritos, a comparação com o sul dos Estados Unidos se dava sempre considerando a existência do latifúndio, da monocultura e da escravidão como bases das sociedades desenvolvidas lá e no Nordeste brasileiro; todavia, a indagação freyreana girava em torno do fato de como seria possível que duas formações societárias tão símiles gerassem sociedades tão distintas em termos de relações raciais, ao menos em sua leitura.

Sendo assim, devemos considerar não apenas a influência em termos de formação acadêmica no sentido estrito que sua vivência teve sobre Freyre, mas também o impacto sobre suas ideias que teve a vivência nos Estados Unidos, especialmente no sul desse país.

“O encontro com Franz Boas”: a formação na Universidade de Colúmbia

Devido às pretensões acadêmicas de Freyre, não é de se surpreender que tenha prosseguido com seus estudos em uma instituição maior e mais prestigiosa. Agora já familiarizado com o campo acadêmico americano, com maior desenvoltura com a língua inclusive, Freyre passou a planejar seus próximos passos, o que acabou levando-o à Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque.

Em seu diário de juventude, ele faz inúmeras menções a seu fascínio com a nova morada, com a vida cultural e intelectual do lugar (Freyre, 2006b). Efetivamente, pode-se perceber que tanto a nova cidade quanto a nova universidade haviam impressionado Freyre de forma decisiva.

Contrariamente ao que se difunde em alguns trabalhos, Freyre não realizou mestrado em antropologia nesta instituição, tampouco foi orientado por Franz Boas (1858-1942). Seus estudos foram realizados em História Social, e seu orientador foi Carlton Hayes (1882-1964). De fato, em seus próprios relatos, é a figura de Boas que ganha proeminência, sendo bastante conhecida a passagem, no prefácio da primeira edição de *Casa-grande & senzala*, na qual afirma que “O professor Franz Boas é a figura de mestre de que me ficou até hoje maior impressão. Conheci-o nos meus primeiros dias em Colúmbia” (Freyre 2005 [1933], p. 31). Em outra obra, escrita 30 anos depois de *Casa-grande & senzala*, ele retoma a posição:

“Considero-me mais antropólogo do que sociólogo. Mais discípulo de Boas do que de Giddings: dois dos grandes mestres cujas lições muito concorreram para fazer dos meus dias de estudante de Mestrado e de Doutorado na Universidade de Columbia – estudante, repita-se, desde os estudos de Bacharelado, desdenhoso de graus, que lhes têm sido dados mais por consagração do que por postulação – uma série inesquecível de aventuras de descobrimentos: descobrimentos intelectuais” (Freyre 1968b, p. 83).

Neste mesmo trabalho, Freyre faz ainda referência ao último encontro que teria tido com Boas, em 1939, na Universidade de Colúmbia, no qual este teria não apenas aprovado o modo, entre o ecológico¹ e o antropológico, como tratara do Brasil em *Casa-grande & senzala*, como se teria mostrado interessado na verificação da hipótese levantada pelo discípulo – assim Freyre se autointitula – sobre a adoção de métodos árabes pelos portugueses no processo

¹ “Ecológico” assume no trabalho de Freyre o sentido de meio, não supondo um determinismo geográfico, mas influências diversas que incidiriam sobre a raça, incluindo aí também o meio social e cultural. Para Araújo (1994), o trabalho de Freyre em grande medida se vincularia a uma perspectiva neolamarckiana, ainda que não se possa afirmar, em absoluto, que tenha sido um evolucionista.

de colonização do Brasil, referindo-se assim à adoção da família poligâmica e mestiça.

No entanto, Motta (2008) chega a questionar em que medida essa narrativa sobre o peso de Boas em sua trajetória acadêmica representa a realidade, tendo havido outras influências mais decisivas em sua formação. Em suas palavras:

Em minha opinião há outro ponto de partida, outro critério, tão ou mais importante em *Casa-grande & senzala* do que aquele que Gilberto atribui a Boas. E este, se não se encontra logo no prefácio, encontra-se logo no início do primeiro capítulo do livro. E é o da “singular predisposição do português para a colonização híbrida e escravocrata dos trópicos” (Freyre, 1980, p. 5). Trata-se da valorização, da *reabilitação* (termo empregado por Gilberto em Freyre, 1942, p. 16) do colonizador português, da civilização ibérica e católica. Parece altamente improvável que essa atitude remonte a Franz Boas e ao ambiente antropológico da Universidade de Colúmbia, na década de 1920 ou noutras épocas.

Esse elemento filo-lusitano e filo-católico parece-me que com mais facilidade derive dos contatos, pessoais e intelectuais, de Gilberto com Charles Maurras e outros representantes da *Action Française*, movimento que exerceu enorme influência na França e fora da França nas cinco primeiras décadas do século XX (Motta, 2008. p. 201-202).

Motta e Fernandes (2013) levantam como hipótese que Freyre, pelo menos desde a publicação de *Casa-grande & senzala*, teria optado por destacar o legado de Boas em detrimento de seu relacionamento com Hayes. Para estes intérpretes, a filiação que Freyre passou a reivindicar ligava-se a questões subjetivas e objetivas do

autor, que se refeririam tanto à possibilidade de se destacar academicamente – ao se aproximar da sociologia e da antropologia, que eram ciências novas e que possuíam poucos catedráticos no Brasil – quanto à influência real que Boas exerceu sobre sua obra.

No nível empírico, podemos observar ao menos duas lacunas que chamam a atenção para uma leitura mais cuidadosa sobre a influência de Boas no trabalho de Freyre: a) seu trabalho de mestrado, intitulado *Social life in Brazil in the middle of the nineteenth century* (Vida social no Brasil em meados do século XIX) não contém uma única referência ao trabalho de Boas, sendo mais ostensivamente citados os trabalhos de Hayes e de Franklin Giddings (1855-1931); todavia, ao menos desde a primeira edição em língua portuguesa desse trabalho, em 1964, há inúmeras referências a Boas nos prefácios elaborados por Freyre (Freyre, 2008); b) quando professor de antropologia cultural na Universidade do Distrito Federal, em 1935, não encontramos em suas aulas referências ao trabalho de Boas; entretanto, quando essas aulas são revisadas para publicação, algumas décadas depois, são inseridas referências ao trabalho de Boas, o que me parece estar diretamente ligado ao processo de legitimação do autor como antropólogo (Oliveira, 2019a).

Obviamente que isso não é o mesmo que afirmar que não houve influência intelectual de Boas na formação de Freyre. Primeiramente, deve-se chamar a atenção que, apesar de ter realizado seu mestrado em História Social, Freyre realizou cursos em diversos departamentos; segundo seu histórico escolar, fez seis cursos de História, dois de Lei Pública, dois de Sociologia, dois de Antropologia, um de Inglês e um de Belas-Artes, ainda que nessas três últimas matérias ele aparentemente não tenha sido aprovado (Pallares-Burke, 2005). No caso dos dois cursos de Antropologia, realizados nas sessões de inverno e primavera de 1921 e 1922, ambos haviam sido ministrados por Boas. Ademais, Boas era, naquele

momento, um dos mais proeminentes intelectuais no campo das ciências humanas em sua universidade, tendo impactado o ambiente acadêmico à sua volta (Zumwalt, 2019). Possivelmente, o peso de suas discussões ultrapassaram as barreiras departamentais.

Para Pallares-Burke (2005, p. 74-75) os dois cursos de Boas que Freyre frequentou:

[...] foram aparentemente a primeira oportunidade que Freyre teve de entrar em contato com o intelectual que tão importante seria para o desenrolar de sua trajetória. Boas achava-se então profundamente envolvido numa luta relativamente solitária e inglória contra a política imigratória racista que ganhava corpo nos Estados Unidos àquela época. Tendo como objetivo, segundo dizia o programa, introduzir os pós-graduandos nos princípios gerais, métodos, desenvolvimento e resultados gerais da disciplina.

Nos arquivos da Fundação Gilberto Freyre estão guardadas ainda anotações de aulas, e mesmo exercícios, nos quais há referências ao debate sobre hibridização de raças. Apesar de não haver indicação sobre a qual disciplina pertenceriam essas anotações, pode-se inferir que integravam a discussão do campo da antropologia naquele momento, que de fato era uma das áreas discutidas por Boas, que já havia publicado em 1911 o livro *The mind of primitive man* (A mente do homem primitivo), no qual ele realiza uma dura crítica ao racismo nos Estados Unidos (Boas, 2017 [1911]). Compreendo, portanto, que há sim certa influência de Boas na formação intelectual de Freyre; porém ela não ocorreu nos termos que ele reafirmou tão continuamente ao longo de sua trajetória acadêmica.

O próprio Freyre reconhecia que as influências sobre seu trabalho eram bastante plurais. Em entrevista concedida em 1943, ao

ser indagado se sua sociologia seria apenas uma cópia ou adaptação da sociologia norte-americana, Freyre respondeu o seguinte:

De fato, muito aproveitei do estudo de métodos sociológicos de pesquisas norte-americanas, como os de Thomas, por exemplo. Entretanto, por mais paradoxal que pareça, minhas afinidades mais profundas de ideias são com os sociólogos alemães, principalmente [Max] Weber, [Hans] Freyre, [Georg] Simmel e Tönnies, e com os russos sem que siga exclusivamente qualquer um deles. E nunca se esqueça de que procuro sempre basear meus estudos sociológicos nos de antropologia e história. Principalmente nos de Antropologia, que foram o forte do meu curso de ciências sociais na Universidade de Columbia. Franz Boas, meu principal mestre naquela universidade, e como sabe, judeu alemão, e homem verdadeiramente de gênio, tinha profundo desprezo pelo que vulgarmente passa por “sociologia”. A atitude também de outro alemão, ou teuto-americano, Rüdiger Bilden, que dentre os meus colegas naquela universidade foi o que fez maior impressão sobre mim e que, por sua vez, confessa ter sob estímulo de preocupações e trabalhos meus, se dedicado ao estudo da escravidão e das instituições patriarcais na América, em geral, e no Brasil, em particular (Freyre, 2010 [1943], p. 40).

Observa-se ainda, pelos escritos posteriores de Freyre, que a formação americana o impressionou não apenas teoricamente, mas também pedagogicamente, considerando os métodos de ensino utilizados para tanto. Na publicação *O estudo das Ciências Sociais nas universidades americanas* (1934), ele realiza os seguintes apontamentos:

Mas o estudo das ciências sociais não fica nos livros. O de sociologia e o de antropologia social,

principalmente, incluem o chamado “field work” ou trabalho de campo; o “social survey” ou sondagem sociológica limitada a certo grupo ou área social; as entrevistas sociológicas; o levantamento e interpretação de estatísticas; e, ainda, a chamada “social case history” que é o documento colhido no vivo, com toda a objetividade possível e todo o escrúpulo científico. Essas pesquisas, como visitas a fábricas, a penitenciárias, a serviços públicos, a hospitais, como a colheita de dados antropométricos em bairros característicos, escolas, oficinas; essa variedade de experiências e de contactos humanos, por assim dizer dramatizam o estudo das ciências sociais nos Estados Unidos, dando ao estudante o gosto de descobrir elle próprio os fatos, o sabor quasi físico de aventura entre os elementos básicos da vida social (Freyre, 1934, p. 57).

Fica-nos evidente, portanto, que a influência da formação acadêmica recebida nos Estados Unidos marcou decididamente a forma como ele percebia também o ensino, a relação entre teoria e empiria e a relevância de tal articulação para um ensino efetivo. Como veremos mais adiante, esta foi uma das marcas de sua prática docente.

Notadamente houve outras influências intelectuais na formação de Freyre, incluindo o período que ele passou na Europa (Pallares-Burke, 2005); entretanto, interessa-me nesse ponto destacar o papel decisivo que as instituições educacionais pelas quais ele passou tiveram em sua formação. Quero afirmar com isso que a compreensão mais ampla da obra de um autor, no meu entender, perpassa também a compreensão de uma dimensão biográfica escolar, que nos possibilite entender as relações entre as experiências do autor nos sistemas de ensino e as percepções que ele irá construir acerca destes. Nos próximos capítulos retomaremos alguns elementos elucidados aqui para melhor compreensão das questões que buscamos explorar.

2. GILBERTO FREYRE NO CAMPO EDUCACIONAL: PROFESSOR E DIRETOR

Um cientista sem cátedra?

Gilberto Freyre construiu uma carreira bastante prestigiosa, sendo de longe um dos mais célebres intelectuais brasileiros do século XX; porém, sua carreira foi realizada de forma pouco tradicional. Como ele mesmo se autodefinia, ele era um “Cientista sem cátedra universitária – sempre recusado – mas sempre em contato com universidades do seu país e do estrangeiro. Pensador desligado de ideologias sistemáticas ou fechadas, mas sempre em atividade pensante, analítica, crítica.” (Freyre, 1968b, p. 22). Sobre essa questão, Bastos (2006, p. 202) chega a elaborar a seguinte hipótese: “[...] provável que Gilberto Freyre se tenha recusado a ingressar na Universidade devido ao fato que nela não havia espaço para seu ecletismo. As controvérsias metodológicas e teóricas próprias dos ambientes universitários seriam incômodas para ele.”

De fato, são poucas suas experiências como professor, sendo mais destacadas sua atuação como catedrático de sociologia na Escola Normal de Pernambuco, seu curso de Introdução ao Estudo de Sociologia Regional na Faculdade de Direito de Recife, sua atuação como professor visitante em Stanford nos Estados Unidos, além de ter assumido as cátedras de Antropologia Cultural, Sociologia e Pesquisas e Inquéritos Sociais (Meucci, 2015a). Chama a atenção que todas essas experiências docentes ocorreram entre o final da década de 1920 e meados da década seguinte – portanto, apenas por um curto período de sua carreira é que houve uma dedicação mais intensa à docência.

Houve ainda cursos curtos que ele ministrou, como o de sociologia da arte junto à Escola de Belas Artes da Universidade do Recife em 1957. Apesar de haver poucos registros desse curso, encontram-se disponíveis na Fundação Gilberto Freyre (FGF) as fichas de inscrição de alguns dos alunos que participaram, chamando a atenção as perguntas presentes nela, como quais obras de sociologia o aluno já conhece, que jornais e revista costuma ler, quais rádios e programas que ouve, recreações de sua preferência, arte ou artes de sua preferência, cor ou cores de sua preferência, língua ou línguas que lê e países que já conhece¹, estando entre os alunos desse curso o escritor Ariano Suassuna (1927-2014).

Entretanto, ser um cientista sem cátedra não o impediu de ter um intenso interesse pelas questões educacionais, principalmente quando articuladas ao debate mais amplo que tangenciava o desenvolvimento regional, bem como a questão racial.

Em verdade, ao que parece, a aversão de Gilberto Freyre à cátedra parece relacionar-se à sua aversão ao mais convencional. Ele era um “franco atirador”, que se recusava a se prender aos cânones disciplinares, o que naquele momento estava inevitavelmente vinculado à atividade da cátedra. Ele se identificava, sobretudo, como um escritor, ainda que pudesse se afirmar como antropólogo-sociólogo, sociólogo-historiador, mas sempre com hífen (Freyre, 1968).

É importante frisar que os momentos nos quais ele assumiu cátedras foram sempre a partir da movimentação promovida por sua rede de contatos pessoais, intelectuais e políticos. Gilberto Freyre tinha uma considerável proximidade com figuras que foram centrais nas reformas educacionais promovidas na primeira metade do século XX, como Antônio Carneiro Leão (1887-1966) e Anísio Teixeira (1900-1971). Tal proximidade o implicou em diversos projetos que foram capitaneados por esses agentes, e sobre os quais ele veio a

¹ Documentos acessados na Fundação Gilberto Freyre em janeiro de 2016.

escrever em outros momentos, o que demonstra o impacto que tais experiências tiveram sobre sua trajetória.

Esses reformadores educacionais, que estavam próximos a Gilberto Freyre, também possuíam vínculos com a chamada *Escola Nova*², situando-se no cerne do debate que estava posto no Brasil entre as décadas de 1920 e 1940 (Cury, 1988). É possível afirmar, portanto, que Freyre também fora impactado por tais ideias, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas que veio a desenvolver em suas experiências docentes.

O contexto de criação da cátedra de sociologia na Escola Normal de Pernambuco

Como dito anteriormente, Gilberto Freyre tinha uma forte aproximação com figuras políticas de seu tempo, destacando-se dentre elas Estácio Coimbra (1872-1937), que fora vice-presidente do país durante o governo de Artur Bernardes (1875-1955) e governador de Pernambuco entre 1926 e 1930³. Em 1927, Gilberto Freyre assumiu o cargo de chefe de gabinete de Estácio Coimbra, cujo governo foi marcado por intensas reformas, principalmente no campo educacional, sendo Carneiro Leão um dos protagonistas desse processo, tendo sido Secretário do Interior, Justiça e Educação.

Ao observarmos o contexto daquele período, podemos perceber que o desenvolvimento de reformas no campo educacional foi recorrente entre as décadas de 1920 e 1940, iniciando-se prin-

² Escola Nova foi um movimento de renovação de ensino que ganhou força nas primeiras décadas do século XX, no Brasil. Dentre seus principais expoentes brasileiros estavam Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Teixeira, Cecília Meirelles (1901-1964), dentre outros. Ganhou especial visibilidade no campo educacional brasileiro com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

³ Também havia sido governador de Pernambuco entre 6 de setembro e 13 de dezembro de 1911, quando, na qualidade de presidente da Assembleia Legislativa de Pernambuco assumiu o governo do estado enquanto se processam novas eleições, uma vez que o governador Herculano Bandeira (1850-1916) havia renunciado e o vice-governador recusou-se a sucedê-lo.

principalmente por meio de reformas locais, uma vez que o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública fora criado apenas em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas (1882-1954). Antônio de Sampaio Dória (1883-1964) realiza a primeira dessas reformas regionais em São Paulo, seguido de Lourenço Filho em 1922-1923 no Ceará, Anísio Teixeira em 1924 na Bahia, Lisímaco Costa (1883-1941) em 1927-1928 no Paraná, Francisco Campos (1891-1968) em Minas Gerais, também entre 1927 e 1928, e Fernando de Azevedo, entre 1927 e 1930, no Distrito Federal.

A Reforma Carneiro Leão foi instituída pelo ato número 1.239, de 27/12/1928, tendo sido inspirada pelo ideário da Escola Nova, assim como muitas outras das reformas mencionadas acima. Nesta direção, ela seguia a tônica mais geral em busca de uma modernização da educação, orientada principalmente pela centralidade que a ciência passaria a ocupar em todos os níveis de ensino, incluindo-se aí a sociologia. Como bem destaca Araújo (2009, p. 123-124):

A sociologia, que teve em Gilberto Freyre seu primeiro professor, viria proporcionar a conscientização dos grandes problemas da sociedade, alertando os jovens quanto à importância dos exames pré-nupciais, a proibição do alcoolismo, a propaganda da eugenia, o combate à ociosidade, tal como proclama o nosso reformador, textualmente.

Na entrevista que me concedeu, em setembro de 1985, contou-me Gilberto Freyre que havia dado ao ensino de Sociologia uma visão, um caráter inteiramente novo de pesquisa de campo, escandalizando a conservadora sociedade pernambucana, ao sair com suas alunas da Escola Normal pelos bairros do Recife, ele um jovem professor. Realizavam inquirições das quais resultaram a implantação de parques públicos, playgrounds,

como preferia chamar, destinados ao lazer. Destacou o pioneirismo de tal empreendimento, pois, no seu entender, constituía-se uma inovação de notável alcance social, vez que visava dar às crianças todas, crianças ricas, crianças pobres, da classe média, dos dois sexos, adolescentes, a oportunidade de brincarem juntos, uma grande novidade para a época.

Foram promovidas também excursões ao interior do Estado, para as quais eram alugados automóveis a fim de conduzir as normalistas com os seus professores, dada a precariedade dos transportes públicos para aqueles municípios. Referiu-se ainda Gilberto Freyre aos inquiridos que as alunas faziam sobre os mais diversos temas, tais como: *O que é o Ginásio Pernambucano?*, *Quais são as faculdades que existem no Recife?* Enfim, diversos assuntos indicados pelo professor, realizações essas, no seu vaidoso entender, que se constituíam um pioneirismo pernambucano, pois, conforme me declarou, não havia nada disso então, no Rio, São Paulo ou Minas Gerais.

Apesar dos avanços que a reforma apontava, ela não ocorreu sem resistência. Como bem destaca o trabalho de Meucci (2015a), a reforma sofreu principalmente três ordens distintas de resistências: a) uma primeira referente à composição do novo quadro docente da Escola Normal, o que era denunciado pelos opositores políticos de Estácio Coimbra; b) outra oriunda dos conservadores católicos, que se opunham à introdução de disciplinas como anatomia e fisiologia humana; c) por fim, havia uma oposição das elites locais em relação à nomeação de “educadores paulistas” nas direções de unidades de ensino e na direção técnica.

Um dos pontos principais sobre os quais a Reforma Carneiro Leão incidia era, justamente, a formação de professores. Para Nagle

(1976), a tônica das reformas educacionais nesse período apontava para a necessidade de “um novo professor” para “um novo modelo de sociedade”, e para tanto seria fundamental elaborar currículos mais científicos nos cursos de formação de professores, o que justificaria o ingresso de novas disciplinas, tais como a sociologia, que ficou a encargo de Gilberto Freyre na Escola Normal de Pernambuco.

Interessante perceber que outros membros de sua família também participaram ativamente dessas reformas: seu pai foi diretor da Escola Normal de Pernambuco entre 1920 e 1929, e seu primo, Ulysses Pernambucano (1892-1943), foi diretor do Ginásio Pernambucano entre 1920 e 1930. Gilberto Freyre foi nomeado para a cátedra de sociologia em 4 de fevereiro de 1929, na qual atuou até outubro de 1930, quando foi exonerado no contexto; Estácio Coimbra seguiu para a Europa, e ele o acompanhou.

Gilberto Freyre, professor de sociologia

Como citado anteriormente, a disciplina de sociologia foi introduzida no contexto das reformas educacionais, numa compreensão de que ela representaria uma modernização dos currículos do sistema de ensino. Isso foi posto em curso tanto na Reforma Rocha Vaz (1925) quanto na Reforma Francisco Campos (1931)⁴. Entretanto, majoritariamente os professores que assumiram tais cátedras eram autodidatas nesse campo de conhecimento (Meucci 2011). Esse autodidatismo que se deu no contexto de criação das cátedras de sociologia nas instituições escolares entre as décadas de 1920 e 1940 é alvo de críticas de alguns intelectuais, como Guerreiro Ramos (1954), segundo o qual

⁴ Reforma Rocha Vaz (Decreto n. 16.782-A, de 13/01/1925), tornou a sociologia obrigatória nos anos finais dos cursos preparatórios, ao passo que a Reforma Francisco Campos (Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931), manteve sua obrigatoriedade para os cursos complementares, que tinham um caráter preparatório para o ensino superior. Entretanto, a efetividade dessas reformas eram limitadas, considerando a autonomia dos estados, de tal modo que ela só afetava diretamente o currículo do Colégio Pedro II; porém, essa escola e seu currículo também serviam de modelo para outras escolas no país.

uma política educacional desastrosa e imprevidente possibilitou um verdadeiro “surto de catedráticos da referida disciplina” no Brasil, que, não estando preparados para tal feito, tiveram que improvisar. Ainda segundo Guerreiro Ramos, os professores brasileiros de sociologia, em grande parte, têm exercido a cátedra por acaso.

Em meio a este cenário, Gilberto Freyre constituía uma exceção à regra, dada sua formação anterior nos Estados Unidos, que o possibilitou realizar cursos de sociologia, tendo contato com o debate acadêmico que se desenvolvia naquela e em outras partes do mundo. Apesar de reconhecer o pioneirismo de Delgado de Carvalho (1884-1980), que foi catedrático de sociologia ainda em 1925 no Colégio Pedro II⁵, ele enfatiza que foi o primeiro no Brasil a ensinar sociologia de forma associada à pesquisa empírica. Segundo ele:

[...] o início do ensino sistemático da Sociologia científica no Brasil data do funcionamento da primeira cadeira de Sociologia moderna estabelecida no Brasil acompanhada de e pesquisa de campo (Escola Normal do Estado de Pernambuco) e já relacionada à psiquiatria pela íntima relação do catedrático da mesma escola normal com seu colega de Psicologia, o psiquiatra Ulisses Pernambucano (Freyre, 2003, p. 111-112).

De fato, seu programa de disciplina mostrava-se bastante arrojado e afinado com a formação acadêmica recebida nos Estados Unidos, buscando articular teoria e prática (Oliveira, 2014). No programa da disciplina, publicado em 1930, ele apresentava a seguinte proposta:

O curso de Sociologia compreenderá o estudo analítico e histórico dos fatos sociais, em geral,

⁵ Recorrentemente cita-se a experiência de Delgado de Carvalho no Colégio Pedro II como a primeira no ensino de sociologia no Brasil; entretanto, observa-se que já no final do século XIX outras instituições escolares haviam introduzido cursos de sociologia em seus currículos, ainda que eventualmente associado ao direito e à economia (Oliveira, 2013).

é o estudo técnico ou concreto dos fatos sociais, próximos, de imediato interesse nacional e local. Para o estudo dos últimos, a classe tentará sondagem por meio de estatísticas, inquéritos e “social survey”.

Pela classe de Sociologia serão visitadas no Recife e cidades próximas, os principais serviços públicos, obras de assistência social, bairros pobres, usinas, fábricas, etc., exigindo-se do estudante o máximo de trabalho pessoal de observação e pesquisa (Freyre, 1930, s/p.).

Neste programa constavam ainda os principais tópicos a serem abordados por Freyre no desenvolvimento dessa disciplina. É válido ressaltar que este era um programa de sociologia voltado para a formação de professores; logo, os tópicos selecionados tinham por finalidade contribuir para uma formação moderna de professores que atuariam na educação básica. Segundo o programa oficial, a disciplina abarcaria 17 tópicos, quais sejam:

- 1- Os fatos sociais. As ciências sociais – Sua diferenciação, lugar entre elas da sociologia – Relação da sociologia com a biologia.
- 2- O “socius” como unidade de estudo sociológica – (1) histórico e analítico (estático). (2) Técnico (dinâmico). O método sociológico – (1) Descritivo. (2) Estático – “social survey”. A sociologia como técnica de ação social.
- 3- Organização social – Origem e fases – A base social – Relações sociais – Atividades sociais – Controle social.
- 4- A natureza física nas suas relações com os fatos sociais.
- 5- Os processos de socialização – Agregação, associação, cooperação, combinação, organização, comunicação, diferenciação (Giddings)

- 6- Forças sócio-econômicas (Baldwin) e sociais puras.
- 7- A família – Fases do seu desenvolvimento – Comunidade econômica e cultural – Entre os hebreus, gregos, romanos, na Idade Média, na Renascença, depois da Revolução Industrial, na América e no Brasil.
- 8- O Estado – Teorias do Estado e das suas funções – Problemas sociológicos do governo no Brasil.
- 9- Produção e consumo de riqueza sob o ponto de vista sociológico – Riqueza individual e riqueza social – Riqueza e população.
- 10- Moral social – Relações com a religião – Tabu – A religião e a organização social – A Igreja católica e a organização brasileira.
- 11- Pauperismo – Métodos de caridade – Igreja católica – O sistema Hanburg – O sistema Indiana – O sistema Buffalo.
- 12- Crimes – Causas sociais – Efeitos sociais – Prevenção de crime, defesa da sociedade, reforma do criminoso.
- 13- O urbanismo e seu aspecto sociológico – Grandes cidades – Pequenas cidades – O Recife.
- 14- Sociologia rural – no Brasil – Em Pernambuco.
- 15- O problema da miscigenação no Brasil.
- 16- Sociologia da criança – Sociologia escolar.
- 17- História da sociologia – A sociologia no Brasil (Freyre, 1930, s/p).

Apesar da pluralidade de temas abordados, podemos perceber algumas marcas interessantes nessa proposta, que demarcam tanto continuidades com relação à formação que Freyre recebeu anteriormente como com relação a questões que ele veio a aprofundar posteriormente, ao longo de sua trajetória como intelectual.

Relacionando ao que já foi dito anteriormente sobre sua formação nos Estados Unidos, parece ganhar grande relevância a articulação entre teoria e métodos de pesquisa para seu ensino. Suas alunas, que eram futuras professoras, deveriam aprender tanto o método “descritivo” quanto “estatístico” (survey social). Considerando a proposta da disciplina, bem como a ênfase que ele dá posteriormente à forma como a conduziu, parece ser condição *sine qua non* para Freyre que na formação docente haja um esforço para a formação também em pesquisa: o professor deveria conhecer a realidade por meio do conhecimento científico para, então, poder ensiná-la.

Os tópicos relacionados à família e à sociologia da criança, discussão pioneira nesse campo no Brasil (Oliveira 2015a), parecem dialogar intensamente com conhecimentos-chave para os profissionais da educação. Não à toa, o tópico de sociologia da criança era lecionado de forma articulada com o de sociologia escolar. Voltamos ao pressuposto freyreano, portanto, de que é necessário aos docentes conhecerem cientificamente a realidade na qual atuarão, e isso incluiria a família e a criança que deveriam ser conhecidos a partir desses recursos. Há uma rápida referência que o autor faz em seu “diário íntimo” acerca dos resultados oriundos das pesquisas desenvolvidas por suas alunas, articulando o conhecimento teórico sobre o universo das crianças com as pesquisas empíricas conduzidas na Escola Normal:

Estamos descobrindo que muitas crianças do Recife não têm onde brincar. Que o Recife, com a extensão dos velhos sítios particulares que não vem sendo substituídos por parques ou jardins públicos, está se tornando uma cidade inimiga dos meninos. Os meninos que não tem onde jogar nem brincar: a não ser nas ruas. Sujeitos a ser esmagados pelos automóveis. Havemos de conseguir do Prefeito que inicie no Recife, ainda que de um modo modesto, um sistema

de play-grounds. Outra novidade completa para o Brasil. Há de ser uma reivindicação para esta cidade do primeiro grupo de adolescentes brasileiros que vem realizando pesquisa de campo sociológica. Estácio está entusiasmado. Aliás, ele próprio me pede “conselhos sociológicos” como com relação ao valado para dividir, no interior, a pecuária da agricultura: obra também pioneira de zoneamento de área rural. A Sociologia, quase sem aparecer, está dando um sentido novo ao governo de Pernambuco: a várias iniciativas tanto urbanas no Recife, como rurais. O Recife precisa não só de play-grounds, como de parques que se prestem a várias utilizações e sempre a uma maior aliança entre Cidade e Natureza (Freyre, 2006b, 236).

Observa-se, assim, que o conhecimento empírico associado à pesquisa empírica poderia levar à ação social. No modelo pedagógico defendido por Freyre, o professor poderia ser um elemento de transformação social, o que será reforçado por ele em outras ocasiões, como veremos mais adiante.

Outro ponto que também merece destaque é a relevância que ele dá à questão regional, que será melhor explorada nos próximos capítulos. Como é sabido, Freyre organizou no Recife, em 1925, o primeiro Congresso Regionalista, que deu origem posteriormente ao *Manifesto regionalista de 1926*⁶ (Freyre, 1955) e, ao menos desde este marco, a relação entre região e nação perdura como um dos pontos centrais na obra freyreana.

⁶ Há inúmeras polêmicas envolvendo a publicação do *Manifesto regionalista* em 1952, pois o hiato que se estabeleceu entre o congresso ocorrido no Recife e sua publicação implicou, segundo alguns de seus críticos, especialmente Joaquim Inojosa (1901-1987), na alteração substancial de conteúdo, não podendo, dessa forma, o trabalho de 1952 ser tomado como uma expressão fidedigna das ideias defendidas em 1926. Neste livro não me voltarei à problematização dessas possíveis modificações, pois me interessa como o *Manifesto* representa um marco para seu debate sobre a relação entre o regional e o nacional.

Como bem nos indica Sorá (1998, p. 4):

[...] talvez o debate intelectual que marcou a década tenha sido o da “unidade” dos estados da Federação, perceptível a partir de dois movimentos: de um lado, o de porta-vozes de províncias menores visando fazer conhecida a história cultural e a singularidade de seus territórios, só agora reconhecidos pelo sentimento de unidade pelos estados fortes; de outro, o crescimento da competição pelo monopólio regional da representatividade dos símbolos do bem comum. Neste quadro, uma clivagem maior era marcada pela disputa entre o Norte e o Sul.

Percebam que, quando trata da questão da sociologia rural, ele busca articular em seu plano de ensino tanto a questão nacional (Brasil) quanto regional (Pernambuco), compreendendo que ambas as questões eram centrais para os professores em formação. Nação e região não são pensados por Freyre como um par de opostos que não dialogam; tendo a pensar que eles podem ser compreendidos dentro da ideia de equilíbrio de antagonismos desenvolvida pelo autor (Freyre, 2005). De modo geral, podemos afirmar que Freyre estava empenhado em contribuir com a mudança de tônica mais geral elaborada pelas elites brasileiras a partir do final da década de 1930, que passaram a positivar o povo brasileiro (Carvalho, 1977), o que, no caso de Freyre, passava, necessariamente, pela valorização da região, bem como do elemento lusitano, associado em período anterior às razões do atraso nacional (Oliveira, 2019b).

Por fim, não sem menor relevância, destaca-se o tópico voltado para a questão da miscigenação, cuja discussão assumirá um papel centro em seu livro mais conhecido publicado em 1933: *Casa-grande & senzala*. Ao que parece, a questão da miscigenação tinha para Freyre o mesmo *status* em termos de relevância para a formação de

professores que outros temas, tais como urbanismo, crimes etc. Será explorada com maior profundidade nos próximos capítulos a relação entre raça e educação no pensamento de Freyre. O que é relevante destacar é que, mesmo antes de se tornar conhecido nacionalmente pela discussão que inaugura no Brasil, ele já trazia esse ponto para o cerne da formação docente.

Anísio Teixeira e a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE)

Como é sabido, Anísio Teixeira foi um importante renovador educacional brasileiro e esteve à frente de inúmeros projetos pioneiros, como o da UDF, dos quais Freyre foi um entusiasta. Também é bastante conhecida sua atuação no escolanovismo no Brasil, tendo sido um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932.

Anísio Teixeira formou-se na Faculdade de Direito na Universidade do Rio de Janeiro, posteriormente retornando para a Bahia, onde, a convite do governador Góes Calmon (1874-1932), tornou-se Inspetor Geral de Ensino (o que seria equivalente hoje ao cargo de Secretário de Educação) no ano de 1924. Foi ainda na década de 1920 que ele começou a estreitar suas relações intelectuais com os Estados Unidos, realizando sua primeira viagem para aquele país em 1927, onde assistiu aulas na Universidade de Colúmbia e visitou instituições de ensino. No ano seguinte, retornou aos Estados Unidos a fim de obter o diploma de *Master of Arts* pela Universidade de Colúmbia, entrando em contato com a obra de John Dewey (1859-1952) e William Heard Kilpatrick (1871-1965). A formação intelectual de Teixeira nos Estados Unidos pode ser percebida também como um ponto de convergência entre ele e Freyre, uma vez que ambos circularam por espaços acadêmicos semelhantes. Segundo Cavaliere (2010, p. 251-252):

Após o retorno ao Brasil, Anísio Teixeira passou a desenvolver, gradativamente, com base no pragmatismo americano, uma concepção de educação escolar ampliada, que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar. Durante todo o seu percurso como administrador e como intelectual, permaneceu fiel à visão de educação escolar que procurou reinventar, tendo como referência e finalidade a realidade educacional brasileira.

De onde partiu Anísio Teixeira para essa reinvenção? Quando de sua viagem aos EUA, já deixou em andamento uma reforma no sistema educacional da Bahia (Lei nº 1.846 / 1925) na qual a influência de ideias renovadoras já era perceptível, ainda que predominasse o sentido republicano-democratizador. Esse sentido, eminentemente político, era característico da época (Nagle, 1974) e esteve presente nas diversas reformas ocorridas nos sistemas públicos estaduais de educação, a partir de 1920, tais como a de *São Paulo*, com Sampaio Dória em 1920, a do *Ceará*, com Lourenço Filho, em 1922, a da *Bahia*, com Anísio Teixeira, em 1925, e a de *Minas Gerais*, com Francisco Campos em 1926. Essas reformas romperam com a estagnação nas políticas educacionais da República e se caracterizaram pela chegada à área educacional de uma efetiva preocupação com a expansão da escolarização. O discurso republicano começou a adquirir maior concretude e surgiram, nos estados, as políticas que poderiam conduzir ao processo de escolarização em massa da população brasileira. As reformas estaduais, além da preocupação com a ampliação das vagas, tenderam, no decorrer dos anos 20, a também incorporar uma concepção de escola com tarefas e responsabilidades sociais ampliadas.

Podemos perceber, assim, que Teixeira integrava essa geração de agentes envolvidos diretamente nas reformadas sociais e educacionais que foram levadas a cabo no período de transição da República Velha para a Nova República. Em 1931 mudou-se para o Rio de Janeiro, onde ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. Ainda em 1935, fundou a Universidade do Distrito Federal, projeto intelectual inovador do qual Gilberto Freyre foi integrante, assim como outros proeminentes intelectuais de seu tempo como Mário de Andrade (1893-1945), Cecília Meireles (1901-1964) e Sergio Buarque de Holanda, dentre outros.

No bojo das transformações políticas da década de 1930, especialmente no contexto das disputas entre católicos e liberais durante o Estado Novo⁷, o projeto da UDF é encerrado em 1939, sendo incorporado à Universidade do Brasil. Após um período no qual ele retornou para a Bahia, Teixeira regressou em 1951 para o Rio de Janeiro, para assumir a Secretaria-Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No ano seguinte, substituindo Murilo Braga (1912-1952), assumiu o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no qual permaneceu até 1964 (Nunes, 2000).

Foi no período em que esteve à frente do INEP que Teixeira concebeu o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), considerado um marco na formulação da sociologia da educação como uma *policy science* no Brasil (Silva, 2002). Desde sua posse como diretor do INEP, Teixeira afirmou a centralidade da pesquisa em sua gestão e de sua relevância para o progresso no campo educacional. Segundo Ferreira (2008, p. 283):

⁷ Gustavo Capanema (1900-1985), que foi Ministro da Educação entre 1934 e 1945, teve uma forte atuação nesse processo, considerando-se ainda que havia se oposto à fundação da UDF desde o princípio do projeto.

No momento de criação dos centros de pesquisa, aquela idéia de utilização dos conhecimentos gerados pela realização de pesquisas em ciências sociais como subsídios à definição de políticas públicas na área da educação esteve presente tanto na definição de seus objetivos como em suas diretrizes de trabalho. Os novos órgãos de pesquisa do INEP foram dotados do objetivo principal de realizar a “pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país”. Suas diretrizes de trabalho convocavam explicitamente os cientistas sociais e os estudiosos das questões educacionais a colaborar com o propósito de realizar pesquisas científicas aplicadas à educação capazes de gerar subsídios à sua reestruturação, de modo que ela se convertesse em um dos fatores favoráveis ao desenvolvimento.

Interessante perceber que o CBPE iniciou suas atividades em 1955 no Rio de Janeiro, e em 1956 os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais começaram a organizar-se em São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Recife e Porto Alegre. Essa articulação entre o nacional e o regional certamente apresentava uma forte afinidade com o pensamento de Freyre. Não à toa, Freyre compreendia a ação desenvolvida pelo INEP e pelo CBPE como fundamentais para o desenvolvimento nacional e regional, ao conseguir agregar um conjunto de significativos de intelectuais em torno desse projeto de “ciência aplicada”.

Freyre também reconhecia a relevância da autonomia intelectual que havia na estrutura do INEP. Tomando de empréstimo uma expressão cunhada por José Lins do Rego (1901-1957), Freyre busca distinguir os intelectuais dos intelectuários: estes seriam intelectuais

burocratizados, subservientes ao Estado, afastados da postura crítica e autônoma dos intelectuais. Segundo Freyre (1962, p. 152-153):

Do grupo de intelectuais que o Professor Anísio Teixeira vem conseguindo reunir em torno do quase-sistema de renovação da vida nacional representada hoje pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, não se pode dizer que, para colaborar com o renovador no seu esforço de sentido não só educativo como cultural tenham deixado de ser intelectuais para se tornarem intelectuários. São indivíduos que, ao se associarem a esse esforço, de tal modo se apresentaram caracterizados por ideias próprias e por ideias independentes – o caso de um Fernando de Azevedo e de um Abgar Renault, por exemplo – que sua transformação em intelectuário dificilmente se verificaria. O caso do próprio Professor Anísio Teixeira e do mais de uma vez seu substituto na direção daquele Instituto, Péricles Madureira de Pinho. Discípulo de John Dewey, o Professor Anísio Teixeira desenvolveria – como vem desenvolvendo – no Brasil, atividade de intelectual ao mesmo tempo crítico e criador, semelhante à do igualmente discípulo de Dewey, Hu Shih, na China, nos dias em que intelectuais dessa espécie podiam ainda agir naquele País com independência de inteligência crítica.

Além do que, um dos maiores empenhos do Professor Anísio Teixeira e dos seus colaboradores tem sido evitar a burocratização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e dos centros regionais de pesquisas educacionais, ligadas às sociais, que constituem hoje uma constelação, estabelecidos como se acham nas principais regiões do país.

Em outro trabalho Freyre afirma, acerca de Anísio Teixeira: “É ele uma das mais completas personalidades de renovador da educação correlacionada com a cultura em geral – cultura no largo sentido sociológico que a América já conheceu”. (Freyre, 1981, p. 184-185).

Seria possível perceber que a adesão de Freyre ao CRPE do Recife foi possível não apenas devido a suas relações pessoais com Teixeira, mas também pela afinidade que ele tinha com essa proposta institucional, apesar de sua aversão a cargos e posições institucionalizadas? Tanto sua atuação na UDF quanto junto ao INPE aparentemente só ocorreram mediante a garantia de sua autonomia intelectual, algo que ele prezava profundamente.

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife

Afora a atividade estritamente de professor que atuou diretamente na formação de professores⁸, Freyre também inseriu-se no campo educacional por meio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) do Recife. A fundação deste Centro, em 1957⁹, ocorreu em um momento substancialmente distinto daquele no qual Freyre havia assumido a cátedra de sociologia na Escola Normal.

Em 1957 Freyre já era um pesquisador consagrado, havia lecionado no Brasil e no exterior, publicado obras emblemáticas como *Casa-grande & senzala* (1933), *Sobrados e mucambos* (1936), *Nordeste* (1937), dentre outras; também havia sido eleito deputado federal na constituinte de 1946, tendo criado nesse período o Ins-

⁸ Na Universidade do Distrito Federal, Freyre também atuou na formação de professores, uma vez que o curso de ciências sociais, ao qual ele esteve vinculado, tanto oferecia a habilitação de bacharel quanto de professor. Para uma melhor análise da atuação de Freyre nesse espaço, vide os trabalhos de Meucci (2015a) e Oliveira (2019a).

⁹ Inicialmente, o centro passou a funcionar nas instalações do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais. A partir de 1958 passou a contar com instalações próprias, que, com o encerramento de suas atividades, em 1975, foram incorporadas ao Instituto, incluindo aí móveis, biblioteca e funcionários (Freston, 1989).

tituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais (1949)¹⁰. Como bem destaca Peregrino (1987, p. 206):

[...] o diretor do INEP, Anísio Teixeira, havia feito diversas gestões junto ao seu amigo Gilberto Freyre, tentando convencê-lo a dirigir o novo Centro, e, somente a muito custo, conseguiu demovê-lo das resistências iniciais, pois não o interessava aquela função pública. Daí o registro existente nos documentos iniciais referentes ao CRPE, que se transcreve, a seguir, o qual menciona que o sociólogo Gilberto Freyre “havia accedido ao convite do Professor Anísio Teixeira para orientar e dirigir o novo Centro”. Gilberto Freyre discutiu e argumentou bastante com Anísio Teixeira, antes de aceitar o convite para ser diretor do CRPE do Recife.

A simples leitura da citação não dá a dimensão do fato, exceto para quem conheceu, de perto, a situação como se verificou, através de marchas e contramarchas. Gilberto Freyre discutiu a forma de dirigir o Centro e impôs condições verdade a ser dita, para que haja fidelidade aos fatos. Ele, Gilberto Freyre, não era nenhum burocrata, nem mesmo intelectual burocrata. Nem um mero administrador público. A idéia de sua independência intelectual de escritor prevalecia sobre qualquer título. Não estava pedindo o cargo de Diretor: aceitava, mediante condições, o convite formulado pelo seu amigo de mocidade e de estudos nos Estados Unidos, mas não iria ser um executor de ordens do MEC. Fazia questão cerrada de sua condição de escritor independente, livre para discordar ou criticar e, principalmente, dispor de tempo para refletir e escrever os seus livros e os seus artigos. E, ainda,

¹⁰ Posteriormente a instituição passou a ser denominada Fundação Joaquim Nabuco.

viajar ao exterior, para proferir suas conferências em Universidades e Centros de pesquisas, onde seus ‘trabalhos pioneiros de antropologia e de sociologia estavam sendo analisados por eminentes professores universitários.

Desse modo, evidencia-se que Freyre não almejava nem parecia compreender ter o perfil exato para administrar burocraticamente o Centro; todavia, parece que ele compartilhava dos pressupostos do projeto. Como ele mesmo indicou alguns anos depois:

Concordei, há alguns anos, em organizar – apenas organizar – o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, atendendo a um apelo do professor Anísio Teixeira, considerando-me, nessa função, um tanto fora das minhas preocupações, a serviço quase religioso do Brasil (Freyre, 1965, p. 4).

A ênfase no fato de que ele “apenas organizava” o centro parece reafirmar seu distanciamento com um perfil mais burocrático.

Como bem nos elucidava Silva (2002), a criação do Centro Brasileiro e Pesquisas Educacionais, em 1955, e posteriormente de centros regionais em Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo, foi fruto de um projeto arrojado desenvolvido por Anísio Teixeira quando estava à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Este órgão visava o desenvolvimento de pesquisas no campo das ciências sociais aplicadas à educação, o que possibilitaria a formulação de políticas públicas educacionais. O Centro contou em seus quadros com antropólogos renomados, como Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro (1922-1997), que se dedicaram de formas distintas às atividades desenvolvidas no CBPE e em suas unidades regionais. Entretanto, as atividades desta instituição foram interrompidas na primeira metade dos anos de 1970, sem que seus

objetivos fossem plenamente alcançados. Porém, como bem destaca Ferreira (2008), apesar da curta duração, o centro e suas unidades regionais revelaram questões importantes sobre a educação brasileira, como a necessidade de adaptação dos sistemas estaduais de ensino às condições locais, incentivando a descentralização administrativa e a multiplicidade de procedimentos.

Ao que tudo indica, a ideia de pensar a ciência social como base para uma ação social, articulando-se com a questão regional, parece ter convencido Freyre a integrar esse projeto, resguardando-se as condições de trabalho que ele buscou garantir junto a Anísio Teixeira. Para Meucci (2015b) também ligavam Freyre e Teixeira a contraposição aos ideais de Capanema, que defendia uma centralização das políticas educacionais. Tanto o discurso de Teixeira quanto o de Freyre na inauguração do Centro destacam a insistência do primeiro em convidar o segundo, e as reticências que o sociólogo-antropólogo pernambucano teve em aceitar o cargo.

Durante a instalação do Centro, Teixeira destaca o caráter de independência e liberdade que marcariam o pensamento de Freyre e que também estariam presentes na administração do centro. Indica ainda que o centro estaria inaugurando uma nova relação entre o cientista social e o educador – negando, todavia, que se tratasse de sociólogos ou antropólogos educacionais, mas sim de sociólogos e antropólogos que, partindo de suas especialidades, se dedicam a problemas originários das práticas educacionais:

Assim terão de ser e nem poderão deixar de ser os estudos de cientistas sociais destinados a contribuir para o progresso das práticas educativas, pois, do contrário, estariam os cientistas aplicando conhecimentos e não buscando descobri-los. Armados que sejam os problemas, originários da prática educacional mas não de prática

educacional, deve o pesquisador despreocupar-se de qualquer interesse imediato e alargar os seus estudos até os mais amplos limites, visando descobrir os “fatos” e as suas relações, dentro dos mais amplos contextos, para a eventual formulação dos “princípios” e “leis” que os regem. Tais “fatos”, “princípios” e “leis” não irão, porém fornecer ao educador, repitamos, nenhuma regra de ação ou prática, mas ideias, conceitos, instrumentos intelectuais para lidar com a experiência educacional em sua complexidade e variedade e permitir-lhe elaborar por sua vez, as técnicas flexíveis e clásticas de operação e os modos de proceder inteligentes e plásticos, indispensáveis à condução da difícil e suprema arte humana – a de ensinar e educar.

Cientistas e educadores trabalharão juntos, mas uns e outros, respeitando o campo de ação de cada um dos respectivos grupos profissionais e mutuamente se auxiliando na obra comum de descobrir o conhecimento e descobrir as possibilidades de sua aplicação. O método geral de ação de uns e outros será o mesmo, isto é, o “método científico” e, nesse sentido, é o que todos se podem considerar homens de ciência. O educador, com efeito, estudando e resolvendo os problemas da prática educacional obedecerá às regras do método científico, do mesmo modo que o médico resolve, com disciplina científica, os problemas práticos da medicina: observando com inteligência e precisão, registrando essas observações, descrevendo os procedimentos seguindo e os resultados obtidos para que possam ser apreciados por outrem e repetidos, confirmados ou negados, de modo que a sua própria prática da medicina se faça também pesquisa e os resultados se acumulem e multipliquem (Teixeira, 1957, p. 9-10).

Apesar da analogia com a medicina, Teixeira afirma ainda que não seria possível chegar ao mesmo rigor científico, tendo em vista que o problema educacional é muito mais complexo e possui um número maior de variáveis.

Freyre também proferiu um discurso nessa ocasião, destacando muito fortemente a questão regional e sua relevância para o campo educacional. Aponta que, apesar de ter recusado inúmeros convites no Brasil e no exterior, aceitou o desafio de dirigir o Centro a pedido de seu “amigo de mocidade”, pois ainda que houvesse “sacrifício para o indivíduo”, deveria-se considerar também a “responsabilidade social para com sua época e sua gente” (Freyre, 1957, p. 28). Ele tece críticas ao modelo educacional que destaca a unidade nacional sem considerar a pluralidade regional existente no país. Aponta ainda para a singular escolha de seu nome para a direção do centro:

Não se estranhe que indivíduo conhecido pelo seu feitio nada pedagógico e quase nada acadêmico, e pelo seu modo pouco doutoral e pouco professoral de ser homem de estudo – tanto que, a despeito de seus graus universitários, passa em certos meios brasileiros, por “não ser formado” – concorde em assumir a direção de um centro que, sendo de pesquisas sociais, é também de estudos chamados educacionais. No caso, os dois tipos de estudos se completam e se completam à base de um critério regional ou ecológico de pesquisa ou de estudo mais de campo que de gabinete (Freyre, 1957, p. 27).

Como podemos perceber, é por meio da chave da região que Freyre reafirma continuamente sua inserção nessa nova instituição, indicando certa confluência entre as pesquisas sociais e as pesquisas educacionais. Para Xavier (1999, p. 82):

“A visão peculiar desse intelectual o levaria a relacionar a instituição recém-criada a um movimento de regionalização, imprescindível, na visão de Freyre, para a legitimação do projeto nacional partilhado pelo grupo”.

Este tom otimista é mantido por Freyre cinco anos depois de iniciadas as atividades do centro, como podemos perceber no artigo “‘Intelligentsia’ e desenvolvimento nacional no Brasil” (1962) publicado na revista *Educação & Ciências Sociais*¹¹, no qual aponta para a relevância do desenvolvimento de uma “intelligentsia” preocupada com a renovação nacional desde a educação. Nas palavras do autor:

Destaco o exemplo por ser atual e por indicar a participação que podem continuar a ter, no desenvolvimento brasileiro, intelectuais dentre aqueles que, sendo *engagés*, não pertencem a sistemas burocráticos empenhados na aplicação, ao Brasil, neste ou naquele setor, de soluções pré-fabricadas, quer noutros meios, quer num só meio brasileiro, nem sempre sociologicamente representativo dos demais. Daí a dupla sabedoria representada, no que diz respeito à sociologia da educação no Brasil em desenvolvimento que é, de modo regionalmente diverso, o Brasil de hoje, pelos burocráticos centros regionais de pesquisas educacionais, estabelecidos em pontos regionalmente estratégicos do país, com alguma coisa de estações meteorológicas com relação, não a espaços-tempos físicos, mas a espaços-tempos socioculturais: a sabedoria de serem ao mesmo tempo “regionais” e “experimentais” (Freyre, 1962, p. 160-161).

Percebe-se, portanto, que o olhar sociológico para a dimensão regional seria o fio condutor principal do debate fomentado por

¹¹ Publicação do CBPE editada entre 1956 e 1962.

Freyre enquanto diretor do CRPE de Recife. Esta característica fica evidente também no título da publicação que passa a ser editada pelo centro: *Cadernos Região e Educação*¹². Assim como os demais centros, o CRPE do Recife tinha uma Divisão de Estudos Educacionais e uma Divisão de Estudos Sociais¹³, contando ainda com uma Direção Geral, que esteve ocupada por Freyre durante todo seu funcionamento, e uma Secretaria Executiva.

Diretor do CRPE do Recife

Considerando as principais atividades desenvolvidas pelo Centro, é interessante notar que elas se articulavam fortemente com a questão regional, como o curso “Problemas de política e administração escolar do Nordeste brasileiro”, que contou com uma série de conferências que recorrentemente dialogavam com a ideia de região. Segundo nota publicada no *Diário de Pernambuco* em 10 de abril de 1958:

Esse curso representará uma análise dos problemas de Administração Educacional do Nordeste nos últimos 25 anos, através de depoimentos de secretários e diretores da Instrução nos vários Estados da Região, com o concurso de educadores em geral. Começando pelo Estado de Pernambuco, o curso será ministrado com cerca de 20 conferências, cada uma a cargo de um secretário ou diretor de Ensino, dentre os que serão convidados a dar seus depoimentos, após sorteio de nomes, além de professores de Faculdades de Filosofia e de estabelecimentos de ensino de outros graus. Cada conferência será seguida de debate. Cada conferência apresentará

¹² Segundo Peregrino (1987) essa publicação chegou até o número 27.

¹³ Freyre também assumiu a Divisão de Estudos Sociais por duas vezes de forma concomitante à Direção Geral.

os obstáculos que encontrou no desempenho das suas funções, triunfos que alcançou, planos que não conseguiu realizar, etc. Finda a série de conferências haverá uma mesa redonda de que participarão além dos conferencistas os demais secretários de Educação e diretores de Ensino dos vários Estados da Região nos últimos 25 anos (*Diário de Pernambuco*, 1958a, p. 8).

Poderiam se inscrever no curso: a) técnicos de educação e funcionários de Departamentos e Secretarias de Educação; b) alunos de Faculdades de Filosofia; c) pessoas interessadas em planos e programas de educação.

Fora este curso, que possuiu uma duração mais estendida, também foram oferecidos cursos de inglês para professoras primárias, e de Iniciação a Pesquisas Sociais e Educacionais (INEP, 1961), este último conduzido pelo sociólogo Levy Cruz¹⁴. O curso de Cruz, especialmente, nos remete mais uma vez à relevância que Freyre dava à formação em pesquisa para os professores, compreendendo-a como central, especialmente no caso dos professores primários.

O leque de pesquisas desenvolvidas pelo centro também aponta na mesma direção, como podemos observar num levantamento realizado pelo INEP em 1961, que indica as seguintes pesquisas realizadas neste centro: “Ideologia dos poetas populares do Nordeste”; “Interpretação da literatura infanto-juvenil no Nordeste”; “Construção de programa de ensino primário adaptado às necessidades de cultura e integração social da escola ao meio”; “Levantamento do sistema

¹⁴ Levy Cruz é um sociólogo pernambucano, graduado em Agronomia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, entre os anos de 1944 a 1947, tendo durante seu curso de graduação estado influenciado por René Ribeiro (1914-1990). Após terminar a sua graduação, ainda sob influência de René Ribeiro, realizou mestrado em ciências sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, tendo frequentado os Seminários de Métodos e Técnicas de Pesquisa ministrados por Donald Pierson (1900-1995), que veio a ser seu orientador. Iniciou o doutorado na Universidade de Chicago, sob a orientação de Philip Hauser (1909-1994), porém não chegou a concluir. Ele acabou tendo um papel fundamental na institucionalização da sociologia em Pernambuco durante a criação do Programa Integrado de Economia e Sociologia, na década de 1960.

educacional cearense”; “O ensino da filosofia no ensino secundário”; “Estruturas tencionais da censura familiar: Castigo e recompensa entre crianças em idade escolar”; “Ajustamento emocional dos professores primários no interior de Pernambuco”; “O ensino médio no Recife”; “Levantamento dos estabelecimentos de ensino superior em Pernambuco”; “Levantamento da situação de prédios de escolas primárias em Pernambuco”; “Mobilidade espacial e estrutura social em pequenas comunidades do Nordeste brasileiro”; “Mudanças em um grupo de jangadeiros em Pernambuco”; “Métodos de seleção para candidatos ao ensino superior”; “A educação da mulher no Nordeste”; “Levantamento do sistema educacional de Pernambuco”; “Meios informais de educação”; “Áreas homogêneas do Nordeste”; “O problema do menor abandonado na cidade do Recife e suas relações com a delinquência”¹⁵ (INEP, 1961).

Interessante perceber que tanto Xavier (1999) quanto Silva (2002) indicam ter havido uma predominância de pesquisa desenvolvidas pelo CBPE e pelos centros regionais sem conexão com o campo educacional, configurando-se o centro de Recife uma exceção nesse contexto. Pode-se inferir, assim, que este foi um dos centros que mais se aproximou do ideário inicial presente na criação desse projeto institucional.

Ainda em 1958 começam as atividades do Clube dos Professores, nos quais havia palestras e debates promovidos para professores da educação primária. Segundo notícia publicada naquele ano, “O diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife sociólogo-antropólogo Gilberto Freyre, atendendo a sugestões de algumas professoras que vêm frequentando o curso. Será discutida a possibilidade de fundar ali um clube de professores que funcionaria no próprio Centro”. (*Diário de Pernambuco*, 1958b, p. 8), sendo o curso o de “Problemas de política e administração escolar do Nordeste

¹⁵ Estão incluídas aqui tanto pesquisas concluídas como algumas que foram interrompidas.

brasileiro”. Seu funcionamento iniciou ainda em outubro daquele ano, tendo ficado o Clube ficou subordinado à Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CRPE do Recife.

Esse conjunto de ações do centro¹⁶ parece convergir com a perspectiva que Freyre encarava a educação, que deveria servir não apenas para a promoção do desenvolvimento, como também para a correção e equilíbrio do desenvolvimento (Freyre, 1968a). A relação entre pluralidade e unidade, como já destacado, era fundamental para Freyre, e a ênfase na questão da região demonstrava uma preocupação no desenvolvimento de uma agenda de pesquisas que possibilitasse um maior conhecimento das demandas educacionais locais.

Ainda no ímpeto de articular tais questões, um dos mais incisivos investimentos do CRPE de Recife foi a construção da escola experimental. Como destaca Xavier (1999, p. 83-84)¹⁷:

A idéia inicial era que cada centro regional organizasse uma Escola Experimental de Ensino Primário, destinada a servir de laboratório de testagem de novos métodos e procedimentos de ensino e a possibilitar o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o específico escolar. [...] As escolas experimentais ou escolas laboratório deveriam funcionar como campo para obtenção de dados e observação dos problemas do ensino primário. Ali, eram realizados estágios dos diversos cursos promovidos pelo Centro.

Seguindo essa tônica, foi incorporada ao CRPE do Recife quando, em 1962, inicia-se a construção da escola experimental no terreno anexo ao Centro, que foi inaugurada no ano seguinte. Tais

¹⁶ Fugiria do foco e do escopo deste trabalho, mas é relevante apontar que houve o desenvolvimento de intensas atividades nesse período no Centro, o que incluiu inscrição para bolsas de estudo no Brasil e no exterior, distribuição de materiais didáticos financiados pelo INEP, apoio à realização da III Reunião Brasileira de Antropologia que ocorreu em Recife em 1958 etc.

¹⁷ Interessante notar que Xavier indica a existência de escolas experimentais apenas nos centros do Rio de Janeiro e da Bahia, aparentemente desconhecendo as atividades da escola em Recife.

escolas estavam ligadas a uma nova divisão criada em 1960, a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), que também seria responsável pela realização de cursos de aperfeiçoamento de professores para as escolas experimentais. Meucci (2015b) aponta que no período entre 1962 e 1963 ocorreu um crescimento das tensões entre o centro regional e o CBPE, havendo ofícios que apontavam para as dificuldades de dirigir o Centro, assim como pedidos de recursos, atrasos nos relatórios de prestação de contas, indicação de dificuldade de manter os pesquisadores com baixos salários etc. Em todo o caso, a partir desse outros relatos, como os de Peregrino (1987), é possível presumir que esta resistência foi apenas inicial. Silva et al (2016, p. 61) trazem o depoimento da educadora M.N.S.L. – que, ao regressar dos Estados Unidos, desenvolveu atividades no CRPE – do Recife, segundo a qual:

A gente desenvolveu várias pesquisas junto da Escola Experimental do INEP que depois podiam ser adotadas por outras escolas. [A escola] ficava onde hoje é o instituto de pesquisas da Fundação Joaquim Nabuco. Era uma escola muito visitada, era ponto de referência inclusive para os visitantes estrangeiros que vinham ao Recife. O Centro Regional era dirigido por Gilberto Freyre que tinha a escola experimental como se fosse a menina dos olhos dele, o cartão de visitas. Então chegou a receber chefes de Estado para ver de perto o que estava se passando naquela escola, com as influências das ideias de Anísio Teixeira. Porque o INEP como um todo, tanto os Centros lá do Rio de Janeiro, como os Centros da Bahia, como os Centros de Minas Gerais, São Paulo, receberam muito as influências de Anísio Teixeira. Eu já entrei como pesquisadora do Centro Regional, então lá eu atuava como pesquisadora, como

supervisora de ações. Isso quando voltei dos Estados Unidos e inclusive eu tinha desenvolvido lá uma experiência de um método de uma pesquisa científica da parte pedagógica.

Neste sentido, é possível inferir que a escola experimental ocupou uma posição privilegiada na relação entre teoria e prática do centro. Seria esse o espaço, por excelência, de aplicação dos resultados das pesquisas desenvolvidas pelo centro. Seria nesse *locus* que os educadores poderiam se valer dos conhecimentos produzidos pelos cientistas sociais, e aplicá-los, testando-os em sua efetividade para lidar com os “problemas sociais”.

Tais elementos na visão de Freyre seriam fundamentais para a formação de professores, afinal, como ele bem reconhece, a formação docente no Brasil vinha sendo realizada historicamente de forma improvisada (Freyre, 2003).

Apesar dos escassos registros sobre as atividades da escola, uma reportagem do *Diário de Pernambuco* datada de 3 de dezembro de 1967 nos dá algumas pistas sobre as atividades desenvolvidas nessa instituição:

Num dos mais aprazíveis subúrbios da cidade - o de Apipucos - fica situada a Escola Experimental do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, verdadeiro laboratório pedagógico que com base em trabalho de orientação sistemática científica, desenvolve as suas atividades em função de novos padrões de ensino ajustados às exigências do seu meio. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais é dirigido pelo sociólogo Gilberto Freyre, principal incentivador da Escola. Funcionando em tempo integral, sob a direção da professora Teresinha Padilha, no horário das 8 às 12 e das 13 e 30 às 19 e 30 horas, a escola agrupa, num total de cinco classes, 195 alunos (de 6 a 12 anos de idade), em sua maioria

crianças residentes em Apipucos e adjacências. No segundo horário, porém, só voltam à escola os alunos da 3 a 5ª classe para estudos dirigidos, atividades de biblioteca e recuperação escolar (*Diario de Pernambuco*, 1965, p. 9).

Faz referência ainda a reportagem que havia reuniões semanais das professoras com a direção da escola para fins de orientação pedagógica, e que o currículo se organizava por meio das unidades de trabalho e de projetos. As unidades de trabalho seriam estudos realizados a partir de determinado temas, ao passo que os projetos seriam para a criação de órgãos de orientação educacional, como o Correios, Banco do Estudante, Casa de Bonecas, Cirquinho, dentre outros. Destaca ainda algumas das pesquisas realizadas pelos estudantes, como “A vida dos peixes” (1ª classe), “O estudo do bairro” (2ª classe), “A cidade do Recife” (3ª classe), “Indústrias de Pernambuco” (4ª classe) e “Viagem através do mundo” (5ª classe). Sobre os métodos de estudo é indicado que:

Para o melhor desenvolvimento dos estudos sobre os assuntos determinados pelas unidades de trabalho os alunos além de fazerem pesquisas orientadas na biblioteca geral da escola, realizam trabalho de campo, com visitas a museus, fábricas, pontos principais da cidade, jardim zoológico etc. São também projetados filmes e slides referentes aos temas que se encontram em estudo. As próprias crianças elaboram, no final das pesquisas, um relatório sobre as atividades em classe e fora dela, descrevendo todos os pormenores dos trabalhos que realizaram. Quando da visita de personalidades à escola as crianças promovem entrevistas que, muitas delas, são publicadas no jornal “O Nordeste”, dirigido pelos alunos da 5ª classe, com a colaboração de todas as turmas. “O Nordeste” circula mensalmente (*Diario de Pernambuco*, 1965, p. 9).

Pode-se perceber que os ideários da prática pedagógica de Freyre estavam presentes na organização escolar desta instituição, considerando a centralidade das pesquisas empíricas no processo educativo, bem como a relação entre o conhecimento teórico e a realidade local.

É importante retomar que, em sua avaliação acerca da situação dos professores no Brasil, Freyre realizou incisivas críticas a um ensino mais “abstrato”. Apesar de elogiar a existência de “homens notáveis”, entre os professores que atuavam de forma “improvisada” no período que se estende até a Primeira República, ele também aponta que:

“Todavia, é verdade que numerosos professores secundários daquele tempo foram extremamente retóricos no seu ensino. Não faziam outra coisa senão discursar para adolescentes que se deixavam influenciar de maneira lamentável por esse culto da oratória ou da eloquência em que se extremavam seus mestres (Freyre, 2003, p. 93).”

Como é possível perceber pelos elementos apontados anteriormente, a escola experimental fugia desse padrão, buscando implementar uma forma de ensino afinada com as concepções pedagógicas de Freyre. Apesar dessa passagem ser relativamente pouco conhecida na biografia de Freyre, é interessante perceber que é através de sua atuação no CRPE que podemos perceber de forma mais evidente suas concepções pedagógicas, e como que ele percebia que deveria ser organizado e orientado esse tipo de atividade.

Como é sabido, as atividades do CRPE e dos centros regionais foram encerradas em 1975, no contexto do recrudescimento do regime militar brasileiro. Também a esse momento, Anísio Teixeira já havia morrido; e tendo sido ele o grande idealizador do Centro é de se supor que parte da força do projeto inicial tenha se esvaído com a perda dessa liderança do campo educacional.

3. O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE GILBERTO FREYRE

A educação no pensamento indisciplinado de Gilberto

Como já indicado, parte significativa da análise que Freyre realiza sobre o Brasil volta-se, justamente, para um período anterior à criação dos colégios no Brasil (Freitas, 2005b). Entretanto, é importante considerar que em algumas de suas obras, notadamente *Ordem e progresso*, Freyre teve uma preocupação especial com o período de transição dos estabelecimentos de ensino no Brasil no início do século XX (Lima, 2010). Nesse contexto, o Colégio Pedro II, assim como o Ginásio Pernambucano, ganha destaque em suas análises, principalmente a partir dos depoimentos coletados. Na metodologia de pesquisa que Freyre utilizou nesta obra destacam-se as “autobiografias”, que foram compostas a partir de perguntas, algumas delas ligadas diretamente à realidade educacional, tais como:

- Escola ou colégio que frequentou (métodos, professores, colegas, castigos, brinquedos, jogos, trotes, livros escolares, estudo de gramática, de caligrafia, de matemática, festas cívicas etc.).
- Brinquedos, camaradagens, jogos e leituras de menino fora da escola.
- Onde fez os estudos profissionais? – professores, escolas e leituras desse período?
- Qual sua atitude de menino, de jovem, de homem feito, para com: [...] o ensino no Brasil (primário, profissional etc.)? (Lima, 2010, p. 13).

O esforço de tentar delimitar como a questão educacional aparece na obra de Gilberto Freyre ou, de forma mais incisiva, tentar captar o pensamento pedagógico deste autor, é um desafio considerável, principalmente tendo em vista a forma como ele expõe suas ideias e conceitos. Como bem nos indica Motta (2009, p. 149):

Gilberto Freyre, para o qual a linha reta nunca é o menor caminho entre dois pontos. Ora, o exercício científico, inclusive no campo da sociologia, da antropologia e da história, deve necessariamente passar por essas duas etapas, isto é, pela intuição inicial, ainda que artística ou “metafísica”, e por seu desdobramento em definições e teses capazes de serem testadas ou verificadas, direta ou indiretamente, próxima ou remotamente, através da observação empírica.

De fato, como o próprio autor expôs continuamente, a intuição seria uma das bases de seu trabalho científico (Freyre, 1968b), causando a impressão no leitor por diversas vezes que seus conceitos são demasiadamente nebulosos. Ora, isso se aprofunda no caso da questão educacional, tendo em vista que ele não dedicou uma obra específica a esse tema, como o fez em relação à comida, à moda etc. De modo geral, assim como outros temas por ele abordados ao longo de sua trajetória, encontraremos esse debate dissolvido no hercúleo exercício interpretativo que ele busca realizar da sociedade brasileira, e de forma mais pontual em alguns trabalhos mais curtos.

É importante considerar aqui que as contribuições de Freyre ao campo da educação, longe de se realizarem a partir de um determinado cânone disciplinar, refletem o estilo de “livre-atirador”. Portanto, encontraremos principalmente contribuições a partir da antropologia, sociologia, história. Algumas pistas já foram dadas sobre essa questão destacando-se sua atuação no campo educacional; entretanto, considerando que ele era sobretudo um “escritor”

(Freyre, 1968b), há de se realizar um olhar mais cuidadoso para seus escritos e sobre a forma como ele aborda a questão educacional da perspectiva das ciências sociais em seu sentido amplo.

Nesse capítulo serão abordados alguns dos tópicos que poderiam ser considerados centrais no pensamento pedagógico do autor, e que se mostram como atuais e relevantes para os educadores em formação.

Contra o excesso de especialismos

Como bem analisa Meucci (2011, 2015a), ao passo que a grande maioria dos manuais de sociologia produzidos no Brasil entre as décadas de 1920 e 1940 estava preocupada principalmente com a delimitação disciplinar da sociologia, demonstrando sua especificidade ante as demais ciências, Freyre preocupou-se em afirmar a interdependência das ciências, a inter-relação que havia entre a sociologia e antropologia, a história, a psicologia e demais campos do conhecimento, o que se alinha à sua própria autorrepresentação.

Como o próprio Freyre se percebia, ele era menos um especialista do que um generalista, colocando-se em oposição ao que ele denominou de “Ph. Deísmo” (Freyre, 1980), chegando mesmo a escrever um artigo sobre isto. Acerca dessa questão, Freyre faz a seguinte avaliação:

Essa situação crítica parece culminar numa extensão quase maciça de graus de pós-graduação – especialmente o Ph. D. – valorizado, para o acesso a posições acadêmicas, ou quase acadêmicas, em termos que talvez não haja exagero em dizer-se terem se tornado burocraticamente hierárquicos. Semelhante burocratização hierárquica – se é que se possa dar este sentido a essa valorização – explicaria a demanda, em torno desses graus. [...] Um especialismo

susceptível de mecanizar-se numa aquisição mais quantitativa que qualitativa de saber especializado, à revelia de seu contexto ao Ph. D. ser um indivíduo por vezes quase de todo ignorante desse contexto. Mas, ao mesmo tempo, em vários casos, cioso e, por vezes, até arrogante, de uma superioridade um tanto discutível em plano científico-humanístico, embora aceita, em termos, repita-se que hierarquicamente burocráticos, capazes de lhe darem acesso acadêmico e até de fazerem de um “intelectuário”, como tende a ser um especialista assim estreito, mecânico e formal, um aparente intelectual. Quando a verdade é que as universidades estadunidenses B, C, D, muito mais, talvez, que as de classe A, vêm como que facilitando a valorização de especialistas tecnocraticamente “intelectuários” pelo seu especialismo de todo fechado. Especialistas adornados de um título de Ph.D. de modo algum em correspondência ao que se possa esperar de um máximo de formação universitária, em termos daquele misto de especialismo e generalismo, inseparáveis de padrões de excelência nesse setor (Freyre, 1980, p. 307).

Devemos aí chamar a atenção para ao menos dois pontos: o primeiro é o fato de que, apesar de Freyre ter tido um amplo reconhecimento intelectual, tendo recebido inúmeros títulos de doutor *honoris causa*¹, ele realizou apenas estudos em nível de mestrado na Universidade de Colúmbia, não tendo completado o ciclo de estudos doutorais. Sendo assim, pode-se inferir que a crítica ao “Ph. D. ísmo” é, também, uma defesa das outras possibilidades de trajetórias acadêmicas e universitárias; e o segundo ponto é que, mesmo tecendo críticas ao “especialismo”, isso não significa que ele não defendesse a existência

¹ Foram inúmeros títulos recebidos por universidades brasileiras e estrangeiras, dentre elas as universidades de Colúmbia, Oxford, Sorbonne, dentre tantas.

dos campos disciplinares especializados, porém, ele apontava para o não isolamento dos conhecimentos e sua interdependência.

Esse processo de interdependência entre as diversas áreas do conhecimento reflete-se em sua atuação, anteriormente citada, na UDE, na qual assumiu tanto a cátedra de Sociologia quanto a de Antropologia. Essa interligação aparece ainda nas inúmeras oportunidades que Freyre teve para expressar como ele se autorrepresentava. Na obra *Como e porque sou e não sou sociólogo* (1968b), Freyre apresenta sua ambivalência entre a sociologia, a antropologia, a história e a literatura, colocando-se sempre “com hífen”, como fazia questão de ressaltar. Ainda neste trabalho, ele realiza a seguinte ponderação:

[...] uma das tendências mais vivamente atuais nos estudos sociológicos e para sociológicos é a que se afirma no sentido desse como que inter-relacionalismo e desse como que generalismo, corretivo de excessos, em sociologia, tanto de especialismos – a princípio caracteristicamente germânico, depois, anglo-americano – como de cientificismo (Freyre, 1968b, p. 26).

Podemos interpretar, a partir de tais questões que, para Freyre, a construção do conhecimento acadêmico passava, necessariamente, pela construção de diálogos entre as distintas áreas de conhecimento, sem com isso recusar a existência de cânones disciplinares. Inegavelmente, Freyre esteve envolvido no processo de institucionalização das ciências sociais no Brasil: como ele mesmo afirma, foi o primeiro a conduzir uma cátedra de Sociologia associada com a pesquisa, e o primeiro a ministrar uma cátedra de Antropologia Cultural no contexto brasileiro (Freyre, 1968b, 2003; Oliveira, 2019a).

O que pode soar como uma aparente contradição, em verdade, revela a complexidade do pensamento freyreano, ao indicar que a delimitação disciplinar não equivale ao que ele denomina de

“especialismo”. Este tipo de consideração, que eventualmente toma sua experiência acadêmica nos Estados Unidos como referência, parecia possuir uma especial relevância no contexto brasileiro, no qual a vida universitária ainda estava em processo de consolidação. Mais que isso, pode-se ainda levantar a hipótese de que a posição que Freyre assume tem lastro em sua própria autorrepresentação como intelectual, assumindo sua trajetória como um “modelo”.

Para compreender o desenvolvimento de seu argumento, é necessário ainda considerar que, quando ele publicou *Casa-grande & senzala*, na década de 1930, sua posição como sociólogo e antropólogo era incontestável, legitimada também institucionalmente por meio das cátedras que assumiu pontualmente, tanto na Escola Normal de Pernambuco quanto na Universidade do Distrito Federal. Todavia, com o surgimento das primeiras graduações em Ciências Sociais, a partir da década de 1930, passa a existir uma geração de “cientistas sociais profissionais” que, nas décadas seguintes, contestou o que eventualmente foi denominado de “ensaísmo” das gerações anteriores (Fernandes, 1980). A posição de Freyre demarca, deste modo, um distanciamento dessa nova geração, ao mesmo tempo em que aponta para uma busca de legitimação de sua posição na academia, numa dualidade estabelecida entre o “generalismo” e o “especialismo”, tomando partido da primeira posição no âmbito da vida universitária.

Empíria e ensino: a negação do ensino “livresco”

Como já pontuado anteriormente, houve uma forte influência do ensino americano em sua formação, o que inclui sua experiência no Colégio Americano Batista, além da formação em nível superior nos Estados Unidos. Na conferência realizada em 24 de maio de 1934, na Faculdade de Direito de Recife (Freyre, 1934), fica evidente como um dos aspectos que em sua avaliação eram mais positivos do

ensino nos Estados Unidos era, justamente, a forma como o ensino naquele país não era “livresco”, mas ao mesmo tempo mantinha a relevância do livro para seu ensino.

Ainda em sua experiência de graduação em Waco, Freyre chegou a visitar uma escola de ensino médio (*High School*) na cidade, sobre a qual escreveu um artigo publicado no *Diário de Pernambuco* em 1919. Inicia suas observações destacando como que o “evangelismo” conseguiu significativos avanços na América do Norte no ensino superior em relação a outras regiões. Aponta ainda que o ensino de humanidades possuía pouco espaço na formação dos jovens, sendo o ensino no Brasil nos ginásios oficiais e particulares mais avançados nesse ponto. Todavia, o que mais lhe chamou a atenção aparentemente era o destaque que havia para as atividades práticas.

A moça professora, que se prestava a ser minha informante, veio, e com ela comecei a percorrer o largo edifício escolar. A biblioteca para o uso dos estudantes está numa sala ampla, com mesas para leitura. Há nela conforto, ordem, paz estudiosa. Os gabinetes de ciências – fisiologia, biologia, física e química – acham-se providos de bons laboratórios, microscópios e outros aparelhos individuais. O curso de fisiologia tem um caráter prático. [...] Descemos então ao subsolo, onde funcionam as classes de trabalho manual. São facultativas, e raro é o rapaz ou menina que delas se não aproveita para desenvolver sua habilidade manual na aprendizagem de um ofício que bem poderá mais tarde tornar-se útil e quiçá necessário. É dispensável dizer que neste país de Lincoln, o lenhador e de Franklin, o saboeiro, o trabalho manual não reviste aquele ar desprezível de que entre nós se ressentem (Freyre apud Gomes, 2005, p. 232).

Seu encanto com o que encontrou no ensino nos Estados Unidos aponta que o que Freyre buscava romper, e isso, que fica evidente em sua experiência docente (como analisada no capítulo anterior), era com a ideia de um ensino abstrato, afastado da realidade empírica do aluno. E, em sua avaliação, era esse tipo de ensino que predominava no Brasil, de caráter “meramente retórico”, mesmo no ensino de ciências experimentais como a física e a química, de tal modo que “Os museus ou laboratórios, raros e deficientes, quase não corrigiam os excessos de ensino abstrato” (Freyre, 2003, p. 93). Em parte, esse problema originar-se-ia na ausência de preparação pedagógica dos docentes, o que era a regra até as primeiras décadas do século XX². Ainda segundo o autor:

Deve ser dito que foi somente com a fundação das escolas ou faculdades de Filosofia em São Paulo e no Rio de Janeiro, que se tornou, realmente, sistemática a preparação de professores e professoras para as escolas secundárias. Até então (1934), essa preparação era uma espécie de aventura individual: não havia, a rigor, oportunidade para o candidato a esse tipo de professorado preparar-se metódica ou sistematicamente.

Os professores secundários eram escolhidos entre advogados, médicos, padres, engenheiros, com pouco ou nenhum treino específico na atividade do magistério em que ingressavam de improviso. A essa falta de preparação sistemática é fácil associar a ausência de qualidade realmente pedagógica na maior parte dos professores de ensino secundário no Brasil durante o Império (1822-1889) e na chamada Primeira República (1889-1930), embora não se deva esquecer que, no meio de professores

² Segundo Freyre nos períodos pré e pós-republicano teria havido no Brasil o que ele denominou de “messianismo” da pedagogia (Lima, 2010).

secundários desse velho tipo, houve, no Brasil, considerável número de homens notáveis, não somente pelas suas qualidades de letrados como pelas suas virtudes pedagógicas. Alguns deles destacaram-se como autores de livros didáticos que permanecem exemplos admiráveis de tais virtudes e expressões de espírito ou cultura parauniversitária (Freyre, 2003, p. 92-93).

Ele reconhece, no entanto, a existência de uma mudança em curso, na qual as “modernas Escolas de Filosofia no Brasil” viriam desenvolvendo “métodos objetivos” e, em alguns casos, “experimentais” para a formação de professores secundários. Sobre esse feito ele cita como exemplos a Faculdade de Filosofia de São Paulo e as Faculdades de Filosofia, Economia e Direito e Ciências da Universidade do Rio de Janeiro (Distrito Federal), no período em que esteve sob o comando de Anísio Teixeira (Freyre, 2003).

Estas questões também são explicitadas quando Freyre publica em 1945 o livro intitulado *Sociologia: introdução ao estudo dos seus princípios*, tendo em vista que ele se baseou em larga escala nas preparações e anotações realizadas para os cursos que ministrou. Quase ao final do livro, já em seus apêndices, há algumas “sugestões para exercícios”, no qual o autor coloca as seguintes questões:

O grande inimigo, no uso didático deste livro, seria o aprendizado apenas memorizador, professores e alunos, lembrados de que “a letra mata e o espírito vivifica”, deverão levar seu entendimento do texto além das formulações escritas, buscando, em todas as etapas, *compreender* o que o autor quis dizer.

O professor facilitará essa tarefa pelo tipo de exercícios e trabalhos que venha a passar. Sugere-se, por exemplo, a elaboração de resumos e sumários dos diferentes capítulos, devendo o aluno apontar e delimitar os problemas discutidos.

Para temas e exercícios escritos, ou em perguntas para provas de verificação, é importante evitar fórmulas que ocasionem simples definições, preferindo, pelo contrário, levar o aluno a fazer seus próprios relacionamentos e raciocínios.

[...]

Ainda interessante, como forma prática de trabalho, seria que alunos e professores procurassem, em rápidas pesquisas de campo, aplicação prática dos conceitos de Sociologia (Freyre, 2009, p. 499-500).

Como pudemos observar anteriormente, de fato Freyre realizou um investimento considerável no campo da formação docente, destacando continuamente a necessidade de articular formação, pesquisa e ensino. Os professores deveriam ser dotados de capacidade de descoberta, de modo a ultrapassarem o que está posto nos livros escolares. Mais que isso, ainda que ele pudesse defender enfaticamente a necessidade de incorporação de novos métodos de ensino, recorrentemente produzidos em outros centros de conhecimento, tais métodos só fariam sentido quando adequados à realidade do aluno, e esta deveria ser conhecida cientificamente por meio da pesquisa. Ainda acerca desse ponto, Freyre tece duras críticas ao que ele denomina de “mau ‘nacionalismo’ pedagógico”, que não perceberia a necessidade de incorporarmos conhecimento técnico oriundo de outros países no que tange ao ensino (Freyre, 2003).

Ainda que Freyre tenha atuado como docente exclusivamente no campo das ciências humanas, a necessidade de conhecer a realidade social dos estudantes seria uma máxima que se aplicaria também aos professores de outras áreas do conhecimento, como das ciências naturais. A investigação social seria, portanto, formativa pedagogicamente. Nesta direção são elucidativas algumas das questões que ele pontua para as professoras rurais:

Daí a educação do ruralista dever atender a dois pontos: o fato de que nele a instrução técnica e científica deve começar a aplicar-se a assuntos especificamente rurais e ao fato de que todo o sentido dessa instrução – todo o sentido dessa educação – deve corresponder a exigências de conhecimentos gerais maiores que os exigidos por meio urbano. Donde não só o agrônomo ou o zootécnico, como o professor ou a professora rural, o padre rural, o médico rural, o farmacêutico rural, deverem juntar à sua especialidade conhecimentos gerais, quase inúteis num especialista urbano, mas necessários e até essenciais a um técnico ou especialista cuja atividade tiver de exercer-se em meio rural. Daí, também, a necessidade de todos esses especialistas que se destinem a espaços rurais serem iniciados no conhecimento de uma sociologia da vida rural que desperte neles a atenção para problemas especificamente rurais de relações entre pessoas umas com as outras e entre grupos uns com os outros; inclusive para o que nesses problemas é psicológico ao mesmo tempo que social. Este conhecimento é particularmente necessário ao professor ou à professora rural. Tanto quanto o padre eles têm que lidar com almas (Freyre, 1957, p. 8-9).

Percebam que ele não realiza distinção em termos de áreas específicas do conhecimento nas quais tais professoras atuam; antes, a contribuição da sociologia seria principalmente no conhecimento do meio no qual a prática pedagógica se realiza, o que seria fundamental para lidar com os “problemas educacionais”. Como ele mesmo indica, nesta mesma fala, a sociologia seria uma ciência preocupada em analisar, descrever, explicar, interpretar situações; quando muito, em diagnosticar e prever desenvolvimentos nessas situações. Ou seja,

ela estaria mais preocupada em dizer como as coisas são, ainda que Freyre assumia também possuir preocupações em indicar como as coisas deveriam ser em determinados contextos.

Ainda com relação à passagem supracitada, é interessante perceber que, apesar da necessidade dos professores conhecerem a realidade empírica, “o meio ecológico”, como ele diria, o espaço escolar deve ensinar também os conhecimentos “universais”. Tomando o caso do ensino rural, como ele mesmo indica, este “[...] deve corresponder a exigências de conhecimentos gerais maiores que os exigidos por meio urbano”, ou seja, abarca o conhecimento urbano e o ultrapassa.

O importante desse ponto é que para Freyre seria necessário romper com o ensino meramente “retórico”, ou seja, deveria-se articular o debate teórico em sala de aula com empiria, que seria acessada por meio da pesquisa. Para tanto, as ciências sociais teriam um papel fundamental. Nas palavras do autor:

Dos problemas brasileiros de Antropologia, das questões americanas que pedem orientação e o auxílio da Antropologia aplicada para a sua solução ou tentativa de solução, seria erro grosso separarmos o problema da reforma do ensino. Não a reforma do ensino como a compreendem os pedagogos convencionais, fechados na sua pedagogia de gabinete e, quando muito, de laboratório (Freyre, 1973b, p. 138).

Em contraposição a essa postura dos “pedagogos de gabinete”, Freyre propõe uma reforma do ensino assentada sobre “[...] o conhecimento vivo [...] e com o máximo de aproveitamento dos nossos valores tradicionais e populares. Inclusive a poesia do povo, sua música, sua arte, seu folclore.” (ibidem, p. 140). Aponta como um exemplo exitoso a reforma empreendida na Dinamarca, onde escolas camponesas associam o ensino da agricultura, e criação de vacas e aves, com o ensino de história, de poesia e de religião.

Freyre, nesse sentido, realiza uma crítica contundente a uma concepção de pedagogia apartada das ciências sociais. No prefácio que produz para o livro *Planejar e agir*, de Carneiro Leão (1942), esta questão fica especialmente explícita:

Porque há uma pedagogia messiânica que supõe bastar-se a si mesma; que supõe tudo poder fazer por si própria; que imagina conseguir reformar sociedades caboclas ou negróides da América chamada latina com a simples transplantação, para estas partes do mundo, de novidades pedagógicas da Suíça ou dos Estados Unidos. De semelhante pedagogismo o Sr. Carneiro Leão se desembaraçou para considerar os problemas de educação no Brasil sob um critério realisticamente sociológico. E quem diz realismo sociológico diz sociologia regional; diz sociologia histórica ou genética, diz os problemas sociais estudados nas suas raízes e no seu ambiente (Freyre, 1978b, p. 355-356).

Podemos perceber, assim, que é na articulação entre a pedagogia e as ciências sociais – a sociologia em particular – que garantiríamos uma pedagogia que dialoga com a realidade local. A preocupação de Freyre em não haver simples transposição de ideias pedagógicas de um contexto para outro relaciona-se com sua concepção mais ampla de produção do conhecimento. Pensar uma sociologia regional não implica na negação dos parâmetros de científicidades nacionais e internacionais, os quais Freyre continuamente reivindica para sua obra, mas numa articulação entre esses diferentes níveis. A pedagogia, pensada como um conhecimento teórico-prático, deveria se orientar sociologicamente, no sentido de se propor a conhecer e refletir sobre a realidade na qual se insere. Ainda nessa direção é importante considerar, portanto, que o professor deveria ter uma formação sólida em pesquisa social. Assim, poderíamos considerar que, quando Freyre

se refere às necessidades formativas do cientista social no campo da pesquisa, em grande medida ele está se referindo também a uma demanda formativa do professor. Retomemos então a aula inaugural de Freyre no 3º curso de iniciação à pesquisa social, promovido pelo então Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais:

Precisa o cientista-social de inteirar-se de técnicas de indagação científico-social que, como o inquérito antropológico ou sociológico, a entrevista sociológica, a reportagem sociológica, a sondagem psico-social, vêm permitindo às Ciências Sociais a aquisição, de modo por vezes quase tão preciso como, com relação a certos assuntos, a técnica puramente estatística ou matemática – dentro dos seus limites, tão valiosa – de informes, de esclarecimentos, de dados sobre aspectos do comportamento humano, esquivos à mensuração ou à abordagem simplesmente matemática ou puramente estatística (Freyre, 1969, p. 13-14).

Compreendo, assim, que a formação docente, na concepção de Freyre, inclui também uma sólida formação em pesquisa. Em sua análise sobre a situação dos professores no Brasil, Freyre (2003) chama a atenção para a necessidade de termos professores “sistematicamente bem preparados e não improvisados” (Freyre, 2003, p. 100). Em parte o desprestígio da profissão nos últimos anos também decorreria da ausência de uma formação mais solidificada.

O regional e o nacional

Antes de entrarmos propriamente no debate de Freyre sobre a relação entre região e educação, seria interessante realizar algumas ponderações. Freyre, como também toda sua geração, estava profundamente envolvido com o debate sobre os rumos da nação.

A passagem do século XIX para o XX se dá no bojo de transformações sociais relevantes para a definição do que seria o Brasil, e, por consequência, a nação brasileira, destacando-se aí a abolição da escravidão em 1888 e o advento da República no ano seguinte. Como bem nos elucida Élide Rugai Bastos (2006), referindo-se aos ensaios produzidos nos anos de 1920:

Encontrei nesses ensaios, como pontos temáticos principais, dois elementos – a questão da cultura e a busca da identidade nacional – elementos estes que lhes dão unidade. Em outros termos, os autores buscam respostas à indagação: afinal, que país é este? Os textos são marcados pela necessidade de discutir o problema da formação, característica da produção intelectual das regiões de constituição nacional recente.

Esses trabalhos assumem, no contexto em que são produzidos, um caráter imaginário: procuram “inventar” a cultura para legitimar a “invenção” da identidade nacional. O autor que conseguir articular esses dois elementos terá decifrado o dilema e dará o salto para uma nova etapa dos estudos sociais. Levanto a hipótese de que tal proeza será realizada por Gilberto Freyre (Bastos, 2006, p. 61).

Esta preocupação de Freyre com a questão do Brasil manifesta-se fortemente ao menos desde seu famoso prefácio à primeira edição de *Casa-grande & senzala*, publicado em 1933, no qual ele indica o seguinte:

Creio que nenhum estudante russo, dos românticos, do século XIX, preocupou-se mais intensamente pelos destinos da Rússia do que eu pelos do Brasil na fase em que conheci Boas. Era como se tudo dependesse de mim e dos de minha geração; da nossa maneira de resolver

questões seculares. E dos problemas brasileiros, nenhum que me inquietasse tanto como o da miscigenação (Freyre, 2005, p. 31).

É amplamente conhecido o fato de que a miscigenação, compreendida a partir da interpenetração de raças e cultura e do equilíbrio de antagonismos, será a chave explicativa de que Freyre se utilizará para interpretar o Brasil. Soma-se a isso a ideia de sociedade patriarcal que o autor elabora, também explicitada neste mesmo prefácio:

A formação patriarcal do Brasil explica-se, tanto nas suas virtudes como nos seus defeitos, menos em termos de “raça” e de “religião” do que em termos econômicos, de experiência de cultura e de organização da família, que foi aqui a unidade colonizadora. Economia e organização social que às vezes contrariaram não só a moral sexual católica como as tendências semitas do português aventureiro para a mercancia e o tráfico (Freyre, 2005, p. 34).

O Brasil seria, portanto, uma sociedade essencialmente patriarcal. Ora, essa é uma chave relevante no arsenal interpretativo do autor, mas que também, em certa medida, o tornou passível de inúmeras críticas, principalmente de universalizar algo que seria próprio do Nordeste para o resto do Brasil. Nesta direção, Freyre buscou responder a seus críticos, especialmente através de inúmeras notas de rodapé e prefácios a seus trabalhos. Ainda em *Casa-grande & senzala* ele indica, em nota inserida nas edições seguintes:

Não nos esqueçamos, a propósito de áreas e subáreas, de que a influência do patriarcado monocultor e escravocrata que teve seus centros mais intensos e de vida mais constante e longa em Pernambuco, na Bahia e no Rio de Janeiro foi, no Norte, até a subárea amazônica, no Sul, até o Rio Grande do Sul e, no Centro, até Mato

Grosso. Constituiu assim aquele sistema – talvez o de maior influência na fixação de característicos nacionais e gerais no Brasil – um sistema ou complexo trans-regional e não apenas regional, como supõem alguns pesquisadores de história ou de sociologia da gente brasileira. Formou uma constelação de áreas ou subáreas ou uma espécie de supra-área de cultura, original em sua configuração e extensão, e não apenas correspondente à área ou região geográfica a que é geralmente associada: o Nordeste ou o Norte agrário do Brasil (Freyre, 2005, p. 145).

Apesar de não nomear seus opositores, ele destaca os autores e as obras que convergiriam com suas ideias, como Tales de Azevedo (1904-1995), no livro *Gaúchos – notas de antropologia social* (1943); Dante Laytano (1908-2000), no texto “O português dos Açores na consolidação moral do domínio lusitano no extremo Sul do Brasil” (1940/1941); Athos Damasceno Ferreira (1902-1975), em *Imagens sentimentais da cidade* (1940); e Ernani Correia (1900-1982), no artigo “A arquitetura do Rio Grande do Sul” (1944), reafirmando, assim, a relevância das ideias que apresenta. Não me parece ser mero acaso o fato de que, dos quatro autores citados, três sejam gaúchos. Era como se Freyre buscasse explicitar que, mesmo entre os pensadores do extremo Sul do Brasil, havia clareza sobre a ideia de que ali também se desenvolveu uma sociedade patriarcal. O diálogo com alguns destes autores, Freyre manteve de forma mais intensa – como no caso de Laytano, que é indicado na “nota metodológica” de *Ordem e progresso*, lançado em 1957, como um de seus colaboradores na coleta de material para a produção deste trabalho, notadamente no Rio Grande do Sul (Freyre, 2004).

A preocupação constante de Freyre em afirmar o caráter nacional de sua interpretação do Brasil pode ser melhor compreendida em meio ao próprio debate intelectual que estava instaurado naquele

momento. A afirmação do modelo freyreano como válido para a compreensão do Brasil insere-se, portanto, em meio a estes embates. Esta questão era cara não apenas aos intelectuais do Nordeste – região que fora o polo de desenvolvimento mais importante do país e que vinha perdendo espaço gradativamente –, como também para os intelectuais do extremo Sul do Brasil, pois, como nos elucidava Nedel (2007) ao debater a recepção de Freyre no Rio Grande do Sul, sua obra foi incorporada e utilizada recursivamente, de modo que se possibilitasse que a formação regional “desviante” fosse incorporada aos quadros de uma cultura brasileira elaborada segundo a linha de representação plural.

A afirmação de Freyre (2006a) em torno da validade nacional de seus argumentos mostra-se ainda mais enfática no prefácio da segunda edição de *Sobrados e mucambos*, que fora publicada em 1948. O autor inicia o prefácio indicando, justamente, que a sociedade patriarcal no Brasil não teve um começo linear, mas sim inícios diversos e contraditórios no tempo e no espaço:

[...] de tal modo variando de substância do extremo norte ao extremo Sul do país, a ponto de estudiosos que, em sociologia, se orientam mais pelo conteúdo que pela forma dos acontecimentos ou dos fatos perderem, diante dessa diversidade antes etnográfica, geográfica ou econômica que sociológica – o pastoreio, aqui, a extração da borracha, ali, o café, em São Paulo, o ouro e os diamantes, nas Minas Gerais, o açúcar, o tabaco, o algodão ou o cacau, no Norte – o sentido da unidade sociológica de forma e de processo (Freyre, 2006a, p. 44).

Como bem nos elucidava Bastos (2005), esta distinção entre forma e substância Freyre retira diretamente de Simmel, ainda que assumida, neste caso, um papel mais metafórico. Neste sentido, para demarcar uma distinção em relação ao que o sociólogo alemão elabora, é

relevante lembrar que para Simmel (2006) forma e conteúdo, na experiência concreta, são elementos inseparáveis. Um dos autores que explicitamente criticou Freyre neste ponto foi Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), que, como sabemos, publicou *Raízes do Brasil* no mesmo ano em que Freyre publicou *Sobrados e mucambos*, contando com um prefácio elaborado por Freyre que foi retirado a partir da segunda edição, o que, de certo modo, indica as divergências interpretativas dos dois autores. Segundo Holanda:

[...] é bastante significativo que, apesar do seu insistente empenho de emancipar a “forma” social da “substância” ou do “conteúdo”, Gilberto Freyre raramente consegue desunir estes elementos quando se trata de distinguir, entre esta e aquela área de povoamento e ocupação do solo, as que lhe parecerem mais adultas ou completas (Holanda, 1979, p. 107).

A argumentação de Freyre utiliza-se recursivamente de exemplos providos do Rio Grande do Sul, além do diálogo com autores deste estado, que representaria de forma mais enfática o Brasil Meridional. Tal movimento reforçaria o pensamento de que suas ideias se aplicam de uma ponta a outra do país. Como ele nos indica:

“Não importa que o conteúdo ou a substância econômica sobre a qual se desenvolveu tal forma de hierarquia social ou de convivência humana tenha sido, no Rio Grande do Sul, principalmente o gado ou a banha” (Freyre, 2006a, p. 63).

Também ao longo de sua trilogia – que compõe a introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil³ –, nota-se que as referências aos estados do Sul, não apenas o Rio Grande do Sul, tornam-se

³ Pensada inicialmente como uma coleção que seria formada por quatro livros, esta trilogia é composta pelas seguintes obras: *Casa-grande & senzala* (1933), *Sobrados e mucambos* (1936) e *Ordem e progresso* (1957). Haveria um quarto livro intitulado *Jazigos e covas-rasas*, que nunca chegou a ser escrito.

cada vez mais recorrentes, buscando demonstrar como esta região do Brasil pode também ser compreendida a partir do modelo analítico por ele desenvolvido, em que pese certas particularidades por ele percebidas, que serão exploradas mais adiante neste trabalho.

Quero destacar com isso que nação e região não são pensados como um par de opostos que não dialogam. Tendo a pensar que eles podem ser compreendidos dentro da ideia de equilíbrio de antagonismos desenvolvida pelo autor (Freyre, 2005). Porém, este antagonismo não implica na ausência de pontos que os costure; para tanto, a ideia de patriarcado é fundamental, uma vez que articula ao mesmo tempo a diversidade regional e a unidade nacional. Nesta direção, apresentar o Brasil Meridional como parte da nação brasileira é um passo fundamental para esse desdobramento no pensamento de Freyre.

Se compreendermos que a nação pode ser interpretada como uma invenção (Anderson, 2005), acredito que o patriarcado também deve ser lido nestes termos. É o patriarcado enquanto categoria analítica (mas também como experiência vivida) que anima a nação brasileira na leitura de Freyre: o Brasil se torna Brasil por meio da unidade que o patriarcado propicia, ao mesmo tempo em que, não sendo uma entidade estanque, incorpora a diversidade regional. Podemos ainda voltar às teses acerca da plasticidade do português, explicitamente defendidas por Freyre ao menos desde *Casa-grande & senzala*, compreendendo que o tipo de patriarcado desenvolvido no Brasil – esse patriarcado católico e lusitano – difere de outras formas de patriarcado, sendo também plástico, e, por isso mesmo, capaz de incorporar a diversidade e a unidade. Deve-se considerar ainda que, se a nação tende a produzir um Estado próprio (Weber, 2002), é importante salientar que, segundo Freyre, o Estado representou no Brasil, em sua gênese, uma continuidade da universidade familiar, unidade familiar patriarcal por excelência (Freyre, 2005).

Região e educação

Como já exposto, para Freyre era condição fundamental para uma prática pedagógica efetiva o conhecimento da realidade empírica na qual o ensino se realiza. Essa ideia de conhecer o “meio” remete à categoria de região, como já fora apontado anteriormente, e se articula também com o nacional, uma vez que não são polos excludentes em sua obra. Para compreendermos melhor como Freyre articula a relação entre região e educação, voltemos ao discurso que ele proferiu na inauguração do CRPE do Recife:

Somos, no Brasil, um conjunto de regiões que tendem a completar-se com suas diferenças de caráter sociológico e de ordem cultural. Cabe ao educador, em colaboração com o cientista social, atender, na educação do brasileiro, a essas diferenças regionais de natureza e de cultura, aproveitando-as no sentido de, através delas, definir-se melhor, quer a cultura nacional no seu todo, quer a própria personalidade de cada brasileiro, em particular. Digo a personalidade de cada brasileiro em particular porque a sua educação, interregionalmente orientada, pode adverti-lo do fato de que, por temperamento, ele se ajustará, no país, a uma região diferente daquela onde nasceu, melhor do que à sua própria ou materna. Isto em casos excepcionais.

Normalmente a educação do brasileiro interregionalmente orientada tende a desenvolver nele a consciência de pertencer a um todo nacional que necessita de todas as suas regiões: das hoje economicamente pobres tanto quanto das ricas, das hoje mais agrestes tanto quanto das urbanizadas. Semelhante educação concorrerá para dar ao desenvolvimento brasileiro o caráter de um desenvolvimento quanto possível harmô-

nico acima de rivalidades ou de sentimentos de superioridade ou de inferioridade favorecidos por um desorientado estadualismo estritamente político-econômico (Freyre, 1957, p. 22-23).

Como podemos perceber, a educação teria, para Freyre, um papel profundamente relevante no processo de integração regional. Apesar da relevância que ele dá à dimensão regional, como podemos observar, isso não implica uma despreocupação por parte do autor com a dimensão nacional. Muito pelo contrário: para Freyre, o desafio seria justamente redimensionar o nacional, rompendo com uma compreensão homogênea e monolítica. Como bem pondera Bastos (2006), a geração à qual Freyre pertenceu estava profundamente preocupada em compreender “que país é esse?”, e isso será realizado por Freyre através da afirmação de que a unidade nacional se concretiza na diversidade regional e, devido a tanto, seria necessário pensar uma educação “interregionalmente orientada”.

Para Freyre, a solução de nossos problemas nacionais, incluindo aí os problemas educacionais, perpassa a articulação entre o regional e o nacional. Essa posição é reforçada no prefácio que ele elabora para o livro *Seis anos de verificação do rendimento escolar em Pernambuco* (1956) da professora Isnar de Moura (1909-2014), em que Freyre pontua:

Não é de aparências de solução do problema do ensino primário que precisa o Brasil mas de soluções desse problema que, regionalmente diversas, sejam sempre as mesmas pela honestidade e pelo afã de procurarem servir à rearticulação da cultura nacional. Uma rearticulação através de métodos modernos de ensino, adaptados ao Brasil, e na qual não seja esquecida nunca a necessidade de nos modernizarmos, modernizando os valores que nos sejam característicos e nos dêem autenticidade. De modo

algun substituindo esses valores pelos falsos e espúrios que nos chegam de empréstimos de outras culturas, contra a advertência do sábio John Dewey: cultura emprestada não é cultura. Para a obra imensa da modernização do Brasil sem o sacrifício, do que na sua cultura é nacional, é básico, tem que ser imensa a contribuição do ensino primário. Da professora primária (Freyre, 1978b, p. 367).

Como já indicado, para a resolução desses problemas a saída apontada por Freyre perpassa uma concepção de pedagogia que fosse orientada pelas ciências sociais, demonstrando assim sua forte afinidade com as ideias de Anísio Teixeira, que concebeu importantes projetos científicos educacionais dos quais Freyre foi um importante colaborador, como no caso da UDF e do CBPE.

Considerando tais aspectos, não é de se surpreender que Freyre tenha se oposto a ideias que privilegiassem a concentração de instituições de ensino apenas em determinadas regiões⁴. Para Freyre, as instituições de ensino deveriam atender às especificidades regionais, sem com isso perder uma perspectiva cosmopolita. Ao falar sobre sua experiência na Universidade de Colônia, na Alemanha, Freyre rememora que o reitor se dirigiu em francês ao sociólogo brasileiro, o que indicaria seu espírito europeu que, apesar de ter sido ameaçado pelo nacionalismo do nazismo, não fora destruído. Ainda segundo Freyre (1961, p. 43):

“Não destruiu nela nem o espírito europeu – nem os característicos supranacionais, os penhores cosmopolitas de convivência que, nas grandes universidades se juntam a constantes regionais de paisagem e de cultura”.

⁴ Quando Freyre atuou como deputado federal (1946-1951), deu um parecer sobre o processo de federalização das universidades, no qual indicava que deveriam ser federalizadas as universidades de peso regional ou transestadual.

Ainda na obra *Sugestões de um novo contacto com universidades europeias* (1961), Freyre apresenta um especial entusiasmo com a ideia da criação de uma universidade europeia, cuja ideia se desenhava no final da década de 1950. Pode-se inferir que ele veria nessa experiência um possível modelo para pensarmos também uma universidade dos trópicos, que ultrapassasse as barreiras nacionais. Ao que tudo indica, ele almejava romper com um modelo mais provinciano de universidade, sem que com isso a província fosse esquecida.

Com relação a esta questão, da relação entre universidade e região, Freyre é mais propositivo ao diagnosticar primeiramente que não seria viável que em cada unidade federativa houvesse um grande centro universitário disposto a abarcar de forma aprofundada as diversas áreas do conhecimento, devido à ausência de “recursos intelectuais” e financeiros. Nesta direção, ele realiza os seguintes comentários:

Daí, só por exceção se encontrar em tais universidades e faculdades estudo ou ensino de categoria genuinamente universitário. Daí, também, a alarmante perspectiva que se abre para o Brasil, caso o estadualismo eleitorista continue a obter para os Estados favores federais que se destinem à criação arbitrária de universidades ou faculdades sem que se cuide do problema de mestres ou de orientadores idôneos para o início de aventuras tão ousadas.

Por outro lado, se nos fixarmos numa política inter-regional mais de aperfeiçoamento do que de desenvolvimento do nosso ainda vago começo de sistema universitário, poderemos fazer desse sistema vigoroso ponto de apoio de uma cultura nacional que se apure em qualidade, como deve apoiar-se toda cultura que for verdadeiramente universitária. Mas que realize esforço de aperfeiçoamento, especializando-se em corresponder a necessidades, interesses e

aspirações regionais; e em selecionar aptidões não de acordo com a situação econômica ou social dos indivíduos, mas conforme as virtudes individuais de cada um e as possibilidades de serem essas virtudes postas ao serviço do desenvolvimento regional ou nacional ou humano, em diferentes especialidades.

Essas necessidades e esses interesses variam – todos o sabemos – do Norte ao Sul e do litoral ao centro do País, não por Estados, mas pelas regiões naturais e culturais em que se divide o conjunto brasileiro. Sendo inter-regional a política universitária, que atenda a tal diversidade ou variedade, será de articulação de necessidades, de interesses e aspirações regionais através do que nelas se revelar complementar. Por conseguinte, nacional no melhor sentido da expressão (Freyre, 1968a, p. 144-145).

A longa citação justifica-se por indicar alguns dos eixos centrais de análise de Freyre sobre a questão universitária, apresentando um modelo que ele compreende como inter-regional. Ainda segundo o sociólogo:

O brasileiro teria então, nas suas faculdades de caráter universitário, escolas não só integradas na realidade nacional – que é uma realidade regionalmente diversa – como centros de pesquisa capazes de intensificar essa integração nacional através de um conhecimento regionalmente especializado, da parte de *élites* de homens de estudos, do que, sendo regional na civilização que se desenvolve no Brasil, é também nacional (Idem, p. 146).

Com isso podemos perceber que Freyre possuía claramente um projeto de estruturação da vida acadêmico-universitária brasileira, diverso do modelo que veio a ser implantado com a reforma

universitária de 1968. Para ele, o processo de federalização das universidades deveria visar a criação de centros de educação e cultura regionais, o que, segundo o autor, não teria encontrado apoio no Congresso devido ao “estadualismo eleitorista”. Freyre apresenta, portanto, um projeto de nação no qual a estruturação universitária a partir da região é condição *sine qua non*, articulando-se a partir desse duplo entre nação e região.

A criança no pensamento de Freyre

Apesar do debate sobre infância não se desdobrar automaticamente num debate sobre educação, como demonstrado anteriormente, Freyre, quando lecionou na Escola Normal de Pernambuco, organizou seu programa de tal forma que os tópicos relacionados à sociologia da criança e à sociologia escolar estavam conectados.

Esta seção é pensada especialmente para os leitores do campo da educação que atuam e pesquisam no âmbito da educação com crianças, uma vez que o processo de reflexão sobre o ambiente educacional desses sujeitos demanda também um aprofundamento da análise sobre a própria concepção de criança e de infância. Assim sendo, refirmo aqui a contribuição relevante de Freyre para uma história, sociologia e antropologia da criança e da infância, que se desdobra também em uma contribuição para o próprio debate educacional.

Como bem aponta Burke (2002), Freyre foi um dos pioneiros no estudo do campo da história da infância, ainda que não tenha concluído seu projeto original de escrever um livro inteiro dedicado ao tema.

Apesar de ser uma obra pouco comentada, *Vida social no Brasil nos meados do século XIX* (2008), que fora sua dissertação de mestrado, publicada originalmente na *Hispanic American Historical Review* em 1922, é um trabalho, no meu entender, fundamental para

compreendermos o processo de amadurecimento de algumas questões presentes no pensamento de Freyre acerca da questão da infância.

Ainda que o foco não recaia sobre os meninos nesse trabalho – e poderíamos mesmo afirmar que a realidade destes é apenas tocada muito rapidamente – encontramos nele uma das ideias mais persistentes em sua análise sobre a realidade das crianças no Brasil: o envelhecimento precoce. Para Freyre, a meninice no Brasil era extremamente breve, e nesse seu trabalho ele aponta ainda para o olhar tristonho dos meninos e meninas.

O autor pontua que aos oito ou nove anos a menina de “família patriarcal opulenta” era enviada para o internato, onde permanecia até os treze ou quatorze anos, havendo ainda a possibilidade de ser educada em casa. Ainda segundo ele:

As mulheres amadureciam cedo. Os anos de infância raras vezes estouvadas eram curtos. Aos quatorze ou quinze anos, a menina vestia-se já como grave senhora. Os daguerreótipos trazem até nós figuras de meninotas amadurecidas antes de tempo em senhoras: senhoras tristes, tristonhas (Freyre, 2008, p. 96).

O fim da infância parece ser decretado com o casamento e com a constituição de uma nova família, quando as bonecas eram trocadas por filhos. No caso dos meninos, esse precoce fim da infância se dava de forma não menos temporã, pois:

O menino, também, crescia como se fosse desde os oito anos adulto ou homenzinho. Aos dez era uma caricatura de homem. Também neste particular os daguerreótipos da época trazem até nós figuras às vezes tristonhas de meninos amadurecidos em homens antes de tempo. [...] Muito cedo era o menino de família patriarcal, abastada,

rica ou simplesmente remediada, enviado para o colégio, onde ficava sob o regímen de internato. Embora sua casa ficasse às vezes nas vizinhanças do colégio, só muito raramente – em geral, uma vez por mês – tinha permissão para visitar a família. Recebia sempre de casa caixas de bolos e de doces. Mas nunca brinquedos. Brinquedos eram para crianças. Ele tinha nove ou dez anos: já era um homenzinho. Ou quase um homem (Freyre, 2008, p. 98).

Mais uma vez o marcador social para o fim da infância passa a ser a presença dos brinquedos, ou melhor, sua progressiva ausência, que se dava de forma concomitante com a transformação do menino numa “caricatura de homem”, ao menos em termos estéticos. Um recurso que Freyre continuou a utilizar exaustivamente em seus trabalhos posteriores aparece aqui nessa análise: os relatos de estrangeiros. Tais relatos chamam atenção para o estranhamento do olhar do outro, o que nos possibilita desnaturalizar o modo como compreendemos nossa própria realidade. Nesse caso, os relatos do Reverendo Fletcher e do médico francês Dr. Rendu indicam um processo de alteridade e de estranhamento ante crianças que não saltam, não rodam arco de barril e não jogam pedra como os meninos na Europa e na América. Recorre ainda às fotografias do período, indicando que nelas surgem “[...] criaturas de olhos doces, de ar tristonho, de aparência seráfica, de cabelos amaciados pela muita brilhantina.” (Freyre, 2008, p. 99).

Como já indicado, quando ainda estava nos Estados Unidos, durante seus estudos de pós-graduação, ele chega a confidenciar em seu diário, no ano de 1921, o desejo de estudar o menino brasileiro:

O que desejaria era escrever uma história como suponho ninguém ter escrito com relação à país algum: a história do menino – da sua vida, dos

seus brinquedos, dos seus vícios – brasileiro, desde os tempos coloniais até hoje. Já comecei a tomar notas na biblioteca de Oliveira Lima: nos cronistas coloniais, nos viajantes, nas cartas dos jesuítas. Sobre os meninos do engenho, meninos do interior, meninos das cidades. Os órfãos dos colégios jesuítas. Os alunos dos padres. Os meninos mestiços – filhos de franceses com índias – encontrados pelos portugueses. De crias de casas-grandes. De afilhados de senhores de engenho, de vigários, de homens ricos, educados como se fossem filhos por esses senhores. É um grande assunto. E creio que só por meio de uma história desse tipo – história sociológica, psicológica, antropológica e não cronológica – será possível chegar-se a uma ideia sobre a personalidade do brasileiro. É o menino que revela o homem. Mas nunca ninguém aplicou esse critério ao estudo da formação ao do desenvolvimento nacional de um país.

Todo espaço, nas histórias convencionais – e talvez em todas até hoje escritas – é ou tem sido pouco para a glorificação dos adultos: e dentre os adultos, só os homens; dentre os homens, só os importantes como políticos e militares. É um erro. Deixa-se quase inteiramente fora do projetor histórico, isto é, na sombra, a mulher; deixam-se quase na sombra os intelectuais, os lavradores, os artistas, os homens de ciência, os artesãos, os industriais, os comerciantes; os servos, os escravos; e ignora-se a presença – a simples presença – da criança, do menino, do adolescente (Freyre, 2006b, p. 102-103).

Esta possibilidade representou um dentre tantos outros temas que atraíam Freyre intelectualmente nesses seus anos de formação. Burke (2002) chama atenção para o fato de Freyre não estar sozinho

no seu interesse pela história da infância: havia um conjunto de autores no começo do século XX discutindo essa questão, e Freyre muito possivelmente estava em contato com algumas destas discussões. Ainda segundo Burke (2002, p. 794-795):

Em parte graças a esses estudos interdisciplinares, Freyre conseguiu libertar-se do que poderia ser chamado a tradição amadora, ou antiquaria, de estudos isolados de crianças, suas roupas, brinquedos e livro, estudos que não conseguiam relacionar a história das crianças e seus desenvolvimentos sociais e culturais mais amplos. Ele colocou seus estudos da infância no contexto mais amplo da *histoire intime* de Goncourt. Ainda que não cite o estudo da infância publicado na década de vinte pelo famoso sociólogo W. I. Thomas, ele chega a descrever Thomas como um de seus “mestres”. O projeto da infância ocorreu a Freyre quando vivia nos EUA e estudava sociologia, antropologia, psicologia e história na Universidade de Colúmbia, em um lugar e um momento em que os estudos destas quatro disciplinas tinham mais contato mútuo do que o que seria o caso, ao menos em alguns lugares, em meados do século vinte. Foi nesse ambiente favorável que ele desenvolveu as ideias do que chamou “história sociológica, psicológica, antropológica”.

Mas o interesse de Freyre pelo universo do “menino brasileiro” não se restringiu ao período em que esteve nos Estados Unidos, pois entre 1918 e 1926 ele escreveu alguns artigos no *Diario de Pernambuco* que tocavam essa temática – especialmente após seu regresso dos Estados Unidos – a maior parte publicada na coletânea *Retalhos de jornais velhos* (1964). Algumas ideias esboçadas nesses artigos lançam um olhar interessante para a compreensão que Freyre tinha sobre a infância. No artigo “O menino e o homem”, publicado em

1924, o autor lança a ideia de se o menino imita o homem, os homens adultos imitam ainda mais o menino, sendo uma caricatura deste. Apesar do pouco espaço que havia no jornal para uma discussão mais aprofundada, encontramos aí uma questão de suma importância: o reconhecimento da agência infantil, negando a leitura de que a criança seja simplesmente um adulto em formação.

Em outros artigos, como “O muleque brasileiro tem exercido uma função social” (1924), “Livros para meninos” (1924) e “Mundo de meninos” (1925) surgem algumas preocupações mais práticas com relação ao universo infantil; há em Freyre claramente a ideia de que este ainda é desconhecido pelos adultos, ou seja, por mais que ele valorize suas memórias de infância, reconhece que é um falso dado considerar que conhecemos a realidade da criança por termos sido uma.

Em carta endereçada a Manuel Bandeira (1886-1968)⁵, Freyre confessa que almejava escrever sobre a intimidade e a vida da criança no Brasil. Porém, como é bem sabido, esse projeto não vai adiante, e visando compreender o porquê disso, Pallares-Burke (2005) lança a seguinte hipótese:

A história da infância era um tema limitado demais para que a potencialidade do novo paradigma que Freyre criara fosse devidamente aproveitada. A riqueza de antagonismos em equilíbrio da sociedade brasileira não poderia ser, por exemplo, devidamente apreciada e estudada nesse contexto. Um tema mais amplo e abrangente precisava ser encontrado para fazer jus à nova interpretação da história do Brasil que suas ideias agora prometiam. É como se o projeto sobre a história do menino, cuja realização sonhara tanto tempo, estivesse em descompasso, naquele momento, com o desenrolar de sua trajetória (Pallares-Burke, 2005, p. 407).

⁵ Carta de Gilberto Freyre a Manuel Bandeira [s.d.]. Arquivo da Fundação Gilberto Freyre.

Nesse ponto, a autora ainda aponta para a influência da obra *The child in the house*, de Walter Pater (1839-1894), sobre Freyre, que instrumentaliza o pensamento do sociólogo e antropólogo brasileiro com a noção de casa, que poderia melhor acomodar essa nova interpretação do Brasil que estava sendo forjada, o que se torna ainda mais evidente com a publicação de *Casa-grande & senzala* no final de 1933.

Compreendo que o projeto original de Freyre não fora totalmente abandonado; pelo contrário, levanto como hipótese que ele foi levado a cabo, porém, não como uma obra única, mas como algo que deveria percorrer seus trabalhos, com uma atenção especial àqueles que comporiam sua “Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil”. Também argumento aqui que uma das grandes contribuições de Freyre para o campo dos estudos da criança se deu através da subversão em termos explicativos da relação criança e sociedade, pois o autor não buscou compreender a criança simplesmente como um reflexo da realidade social da qual fazia parte, mas antes compreender a sociedade a partir da criança – ou melhor, do menino.

Essa possibilidade de explicar a sociedade a partir da criança se faz possível, em grande medida, em razão da articulação entre as dimensões micro e macrosociológicas presentes no pensamento de Freyre, já que para o autor a personalidade tem um componente coletivo, de tal modo que o agente individual expressa não só suas características singulares, mas também a cultura, os costumes, os valores e a história da sociedade em que viveu (Morais; Ratton Jr., 2005).

Algumas das premissas básicas que percorrem sua interpretação do Brasil também se imbricam na leitura sobre o mundo dos meninos, pois a interpenetração cultural que teria ocorrido no Brasil seria perceptível, dentre outros âmbitos, na sociabilidade infantil, e mais claramente ainda no que diz respeito aos brinquedos e brincadeiras. Como o autor aponta:

A tradição indígena das bonecas de barro não se comunicou à cultura brasileira; a boneca dominante tornou-se a de pano, de origem talvez africana. Mas o gosto da criança pelos brinquedos de figuras de animais é ainda traço característico da cultura brasileira, embora vá desaparecendo com a estandardização dessa indústria pelos padrões americano e alemão: brinquedos mecânicos. Entretanto nas nossas feiras do interior ainda se encontram interessantes brinquedos de figuras de animais: notadamente de macacos, besouros, tartarugas, lagartixas, sapos. E convém não esquecermos o costume indígena de aves domésticas servirem de bonecas às crianças: ainda hoje pegar passarinhos pelo sistema indígena do bodoque ou pelo alçapão com rodela de banana, e criá-los depois, mansos, de não fugirem da mão, é muito do menino brasileiro (Freyre, 2005, p. 204-205).

É válido ter em consideração que é indicado em seu diário, também no ano de 1921, o desejo de se dedicar à “sociologia do brinquedo” que seria um aspecto da sociologia “da criança ou do menino” (Freyre, 2006b). Sendo assim, ao que me parece, brinquedo e brincadeiras não seriam coisas que se distanciariam da análise do menino, ainda que analiticamente pudessem ser compreendidas de forma separada.

É na análise das brincadeiras que Freyre também se volta para um dos aspectos que ele considera mais centrais na sociedade brasileira: o sadismo. Longe de pensar as crianças como influenciadas pelos adultos numa cultura sádica, o autor parece apontar para a direção oposta, ao perceber essa característica como algo presente na agência da criança, que ele vai denominar de “crueldade infantil”, transparecida em brincadeiras como “lascar-se o pião”, “comer-se o papagaio”, “jogo do beliscão”; em todo o caso, as “condições sociais”

não são perdidas de vista, já que o “menino sadista”, tal como havia no Brasil Colônia e Imperial, só era possível em face do regime escravocrata. Descrevendo em maiores detalhes essas práticas, referindo-se mais especificamente à relação entre o menino da casa-grande, filho do senhor de engenho, e o menino nascido na senzala, ele aponta que este servia como um “leva-pancadas”.

Suas funções foram as de prestadio mané-gostoso, manejado à vontade por nhonhô; apertado, maltratado e judiado como se fosse todo de pó de serra por dentro; de pós de serra e de pano como os judas de sábado de aleluia, e não de carne como os meninos brancos. [...] Nas brincadeiras, muitas vezes brutas, dos filhos dos senhores de engenho, os moleques serviam para tudo: eram bois de carro, eram cavalos de montaria, eram bestas de almanjarras, eram burros de leiteiras e de cargas as mais pesadas. Mas principalmente cavalos de carro. Ainda hoje, nas zonas rurais menos invadidas pelo automóvel, onde velhos cabriolés de engenho rodam pelo massapê mole, entre os canaviais, os meninos brancos brincam de carro de cavalo “com moleques e até molequinhas filhas das amas”, servindo de parelhas. Um barbante serve de rédea; um galho de goiabeira, de chicote.

É de supor a repercussão psíquica sobre os adultos de semelhante tipo de relações infantis – favorável ao desenvolvimento de tendências sadistas e masoquistas. Sobre a criança do sexo feminino, principalmente, se aguçava o sadismo, pela maior fixidez e monotonia nas relações da senhora com a escrava [...] Sem contatos com o mundo que modificassem nelas, como nos rapazes, o senso pervertido de relações humanas; sem outra perspectiva que a da

senzala vista da varanda da casa-grande, conservavam muitas vezes as senhoras o mesmo domínio malvado sobre as mucamas que na infância sobre as negrinhas suas companheiras de brinquedo (Freyre, 2005, p. 419-420).

Tendo em vista que o passado nunca está totalmente superado, pois o tempo para Freyre é “tríbio”, marcado pelo entrelaçamento entre passado, presente e futuro, ele não hesita em relacionar essas práticas com a sociedade em curso, ao indicar que “Aquele mórbido deleite em ser mau com os inferiores e com os animais é bem nosso: é de todo menino brasileiro atingido pela influência do sistema escravocrata.” (Freyre, 2005, p. 454).

Nessa passagem, é possível ainda perceber que, a partir da análise privilegiada do mundo infantil, pode-se também problematizar em que medida Freyre fora defensor de uma democracia racial no Brasil. Embora não seja o foco desse texto debater essa questão, não há como me furtar completamente dessa discussão, tendo em vista a centralidade que possui no trabalho do autor. O que se pode notar é que, apesar de haver uma compreensão em Freyre de que a miscigenação acaba por amalgamar as relações raciais, isso não teria implicado ausência de conflito ou em relações harmoniosas, ainda que, ao lançar o olhar comparativo, o autor afirme que aqui ocorreria uma escravidão mais amena, o que não se sustenta ante uma análise mais rigorosa. O relevante, nesse ponto, para nossa discussão, é que ao mesmo tempo em que as crianças brancas e negras podiam passar por um sistema de coeducação, ou mesmo dividir o leite materno da ama, isso não implicava inexistência de relações violentas, o que demonstra a complexidade do dilema racial brasileiro, que poderia ser examinado também a partir da realidade dos meninos.

Todavia, para se compreender o menino não bastava pensar na oposição entre menino da casa-grande e menino da senzala, apesar

de haver clareza quanto ao fato de que o antagonismo mais relevante no processo de constituição da sociedade brasileira era aquele existente entre senhor e escravo, que já se desenhara na mais tenra idade. Um dos antagonismos existentes também era o que se dava entre o homem e o menino, embora se deva lembrar que uma das características de nossa sociedade, na perspectiva freyreana, era justamente o equilíbrio de antagonismos.

Esta ideia de equilíbrio de antagonismos é de suma relevância para compreendermos a dimensão da agência infantil na obra de Freyre, pois este equilíbrio também pressupõe um processo de interdependência entre os termos envolvidos, de tal modo que a sociedade brasileira não seria a sociedade dos homens ou dos adultos exclusivamente, mas, sim, dos adultos e das crianças. O mesmo pode se dizer da cultura aqui produzida, de forma que a criança não surge em seu trabalho como uma reprodutora de cultura, mas como um agente produtor de cultura, o que só é possível tendo em vista este complexo processo de interdependência marcado pelo equilíbrio de antagonismos.

Em *Sobrados e mucambos* podemos encontrar mais claramente uma discussão sobre esses antagonismos envolvendo o menino e o homem, que se explicita no capítulo intitulado “O pai e o filho”. É relevante destacar que este livro teve sua primeira edição publicada em 1936; já a segunda, de 1951, passou a contar com um novo prefácio, inúmeras novas notas de rodapé, além de quatro novos capítulos: VIII – Raça, classe e região; IX – O Oriente e o Ocidente; X – Escravo, animal e máquina; XII – Em torno de uma sistemática da miscigenação no Brasil patriarcal e semi-patriarcal. Percebe-se, desse modo, que o antagonismo entre o pai e o filho estava posto desde a concepção original do projeto do livro, o que no meu entender se vincula à análise do autor acerca da história do menino brasileiro, que, como já afirmei, compreendo não como uma obra que não chegou a ser realizada, mas sim que se concretizou de forma dissolvida em seus trabalhos. Remotam a esse trabalho os argumentos que vem

esboçando, ao menos desde sua dissertação de mestrado, em torno da brevidade da meninice no Brasil, indicando que:

É verdade que a meninice, nas sociedades patriarcais, é curta. Quebram-se logo as asas do anjo. E deste modo se atenua o antagonismo entre o menino e o homem, entre o pai e o filho. Nos períodos de decadência do patriarcalismo – tal como o estudado nestas páginas – semelhante antagonismo não desaparece: transforma-se, ou antes, prolonga-se, na rivalidade entre o homem moço e o homem velho.

Tamanho é o prestígio do homem feito, nas sociedades patriarcais, que o menino, com vergonha da meninice, deixa-se amadurecer, morbidamente, antes do tempo. Sente gosto na precocidade que o liberta da grande vergonha de ser menino. Da inferioridade de ser párvulo (Freyre, 2006a, p. 177).

Considerando os elementos já explanados sobre a relação entre o regional e o nacional no trabalho de Freyre, poderíamos afirmar que sua análise sobre o menino na sociedade patriarcal pode ser tomada como uma análise ampla sobre o menino na sociedade brasileira. Esta inferioridade indicada era marcada pelos castigos físicos, pela posição que ocupava no sistema patriarcal. Ainda que o menino branco seja retratado como um sádico que espanca os meninos negros, mesmo que com esse, por vezes, vivencie um sistema de coeducação (Freyre, 2011), ele é, segundo o autor, alvo contínuo da violência física:

Era castigado pelo pai, pela mãe, pelo avô, pela avó, pelo padrinho, pela madrinha, pelo tio-padre, pela tia solteirona, pelo padre-mestre, pelo mestre-régio, pelo professor de Gramática. Castigado por uma sociedade de adultos em que o domínio sobre o escravo desenvolvia, junto com as responsabilidades de mando absoluto, o gosto

de judiar também com o menino. O regime das casas-grandes continua a imperar, um tanto atenuado, nos sobrados (Freyre, 2006a, p. 179).

O sadismo, juntamente com um crescente entristecer e empalidecer dos meninos, parece ser o fio condutor de Freyre. Sem embargo, chamo aqui atenção para um ponto que passa quase despercebido em seu trabalho: ao realizar a análise da passagem do Brasil Colônia ao Brasil República, o autor aponta para uma progressiva amenização dos castigos físicos, tanto no âmbito familiar como no dos colégios, o que acompanhava as mudanças de valores. É possível compreender, assim, que sua análise sobre a infância no Brasil traz uma perspectiva dinâmica, que encara as mudanças sobre o que é ser criança, nesse caso, a diminuição da violência física. Podemos realizar, nesse ponto, um paralelo entre o que é colocado por Freyre e a análise de Elias (1998) acerca das mudanças nas relações entre pais e filhos, que, segundo o sociólogo alemão, seriam marcadas por uma crescente renúncia da utilização da violência física:

Em parte, esta renúncia é forçada mediante legislação estatal; em parte, autoimposta graças à crescente sensibilidade contra o emprego da violência física no trato entre os homens. Porém justamente, revela a complexidade da mudança civilizatória de nossos dias. Um relaxamento das barreiras de respeito no trato entre pais e filhos, ou seja, uma informalização, juntamente com o fortalecimento da proibição contra o uso da violência física nas relações intrafamiliares. Isto se reflete não somente no trato entre adultos e crianças no seio da família, também é válido para o trato de adultos e crianças em geral, particularmente para os professores e as crianças na escola (Elias, 1998, p. 443).

Em Freyre, essas mudanças aparecem acompanhadas por outras igualmente significativas para compreensão da infância, como o incremento das leituras para os meninos, com especial destaque para a obra de Julio Verne (1828-1905), o que é analisado pelo autor tomando como base os depoimentos de brasileiros nascidos entre 1850 e 1900 – portanto, referindo-se já ao Brasil republicano (Freyre, 2004). Esta questão deve ser analisada também tendo em vista o processo de ampliação do mercado editorial no século XIX, e a produção de uma literatura para o grande público, incluindo aí mulheres e crianças (Leão, 2012).

Em *Ordem e progresso* são indicados, entre as leituras de infância e juventude daqueles que cederam seus depoimentos, principalmente livros de autores estrangeiros, em detrimento da literatura nacional que, quando é apontada, refere-se a livros que não são pensados especificamente para meninos. É a isso que Freyre se referia em seu artigo de 1924, “Livros para meninos”.

Certamente Freyre não percebia que os castigos físicos haviam sido eliminados, tampouco que havia uma ampla oferta de literatura infantil. Pelo contrário, como já vimos, ele entendia que faltavam livros para o menino brasileiro; entretanto, podemos perceber que a sociedade brasileira estava em transformação, o que trazia consigo novos valores. Volto a destacar aqui a subversão do olhar freyreano que se volta para a criança com o intuito de compreender a sociedade; as mudanças em seus valores indicam mudanças macrosociológicas que poderiam ser observadas e que ainda estariam em curso.

Nos depoimentos coletados, ganha espaço igualmente a discussão sobre os brinquedos e brincadeiras recorrentes tanto entre aqueles que tiveram sua infância no espaço urbano quanto no interior, nas mais diversas regiões do País. Ao que parece, para Freyre, ser criança se relaciona com a centralidade que o brinquedo e a brincadeira

possuem para o menino; a infância se desvanece na medida em que os brinquedos são deixados de lado e, ainda que possam ser guardados como uma recordação nostálgica, já não possuem o lugar que outrora ocuparam. Pode-se ainda relacionar o fim da infância com a descoberta sexual, embora estes não constituam polos estanques, já que ambos são processuais; há mesmo a indicação de práticas sexuais que seriam próprias da iniciação dos meninos, como os orifícios em tronco de bananeira ou em animais, de galinha à vaca (Freyre, 2004).

Compreendo assim que, na análise de Freyre, a criança representa uma janela privilegiada para entender uma sociedade, desde que se apreendam os movimentos complexos que estão em jogo no mundo infantil, uma vez que este está em constante transformação. Do mesmo modo, ela também deve ser tomada como protagonista nas reflexões sobre o universo educacional, uma vez que ela se encontra no centro do sistema de ensino.

4. RAÇA E EDUCAÇÃO

Raça, educação e democracia étnica

Adentrar no debate sobre a questão racial no pensamento freyreano é sempre um exercício arriscado, tendo em vista toda a polêmica que envolve a recepção de suas ideias, ao menos desde a publicação de *Casa-grande & senzala* em 1933, que obteve como respostas as mais diversas reações (Freyre, 1968).

Para uma compreensão mais completa acerca do trabalho de Freyre e de sua recepção é necessário destacar o contexto intelectual daquele momento, no qual a questão racial se coloca como um dos eixos centrais para o desvelamento do enigma chamado Brasil. De acordo com Bastos (2006), o ensaísmo dos anos de 1920 possuía duas temáticas centrais: a questão da cultura e a busca da identidade nacional. Ainda segundo Bastos, os autores desse período procuravam “inventar a cultura” para legitimar a “invenção” da identidade nacional, e teria sido Freyre aquele que realizou um salto nos estudos sociais ao conseguir articular esses dois elementos.

Mas as questões postas por Freyre, além de inovadoras em inúmeros aspectos – o que inclui a dimensão metodológica de sua pesquisa (Burke, 1997) –, também se opunham a ideias que vinham sendo amplamente defendidas nos meios intelectuais brasileiros, compreendidas como arianistas. De forma contrária a estas ideias, o antropólogo e sociólogo pernambucano propunha uma interpretação do Brasil como país miscigenado no plano biológico e cultural. Para Cardoso (2013), Freyre criou um mito sobre o Brasil no qual

gostamos de nos ver; porém, acredito que há pontos presentes na interpretação do autor de *Casa-grande & senzala* que vão para além de uma dimensão mitológica.

Sua oposição às ideias arianistas a partir do conceito de miscigenação, articulada com a hipótese de que houve aqui uma escravidão mais amena em alguns aspectos que em outras partes do mundo, marcada por uma certa “doçura” na relação entre portugueses – que seria um povo também miscigenado, situado entre a Europa e África em termos culturais e étnicos – e os negros transformados em escravos, gerou uma enxurrada de críticas ao que se convencionou denominar de “mito da democracia racial”, do qual seria elaborador e defensor. Mas como nos indica Lehmann (2008), o que Freyre propôs inúmeras vezes foi que o Brasil poderia estar a caminho de uma “democracia étnica ou racial”. Há de se reconhecer ainda a centralidade que a ideia de “meio” assume na obra de Freyre, como bem apontam Larreta e Giucci (2007): essa categoria é uma chave central no pensamento do autor, uma vez que é através dela que ele tenta desessencializar a ideia de raça.

Considerando, portanto, a centralidade que a questão racial assume na obra de Freyre desde o princípio de seu trabalho, procurarei compreender como ele percebe a relação entre raça e educação – o que não é uma tarefa fácil, dado o caráter disperso com que esta questão aparece. Em todo o caso, essa relação não passou despercebida por Freyre – tanto que em entrevista concedida em 1979, ao ser indagado porque não existiria no Brasil uma burguesia negra como nos Estados Unidos, ele foi taxativo:

Esse problema está ligado ao da educação. Se tivéssemos preparado nosso afronegro pela educação para uma nova condição, ele teria formado sua classe média. Quantos superdotados se perderam por causa desse alheamento!

Assim educados, os ex-escravos poderiam ter se tornado fundadores de uma classe média de descendentes de afronegros libertados (Freyre, 2010 [1979], p. 171).

Em *Casa-grande & senzala* a educação aparece como um elemento continuamente presente na realidade do engenho, nessa unidade quase total que abarcava também as práticas pedagógicas; afinal, era ali também que se aprendiam “as primeiras letras”. Chamo a atenção para o fato de que se encontra aí um dos elementos chaves para compreendermos a relação entre raça e educação no Brasil, que é a “co-educação” entre negros e brancos, uma vez que a possibilidade de que crianças pertencentes a raças diferentes fossem educadas juntas era uma das singularidades que encontraríamos no Brasil, se comparado com outros países que vivenciaram a escravidão. Mais que isso, este seria um dos pilares para vislumbrarmos no Brasil a possibilidade de caminharmos para uma democracia étnica.

No entanto, há de se considerar as tensões que estavam postas nos processos educacionais brasileiros, uma vez que, na interpretação de Freyre, os jesuítas não contribuíram para a formação de uma democracia étnica no Brasil, justamente por negarem o sistema de co-educação entre negros e brancos para o autor de *Interpretação do Brasil*¹:

“[...] os jesuítas realizaram uma obra valiosíssima no Brasil como missionários e educadores; mas o seu sistema excessivamente paternalista e ao mesmo tempo autocrático de educar os índios desenvolveu-se às vezes em oposição às primeiras tendências esboçadas no Brasil no sentido de uma democracia étnica e social.” (Freyre, 2001, p. 94).

¹ Esta obra refere-se a um conjunto de conferências realizadas por Freyre em 1944 em universidades norte-americanas, portanto, os textos foram pensados tendo em vista o público estrangeiro. Apenas em 1947 *Interpretação do Brasil* é traduzido e lançado no Brasil e quatro anos depois em Portugal.

E mais adiante ele ainda afirma que:

[...] concentraram-se os jesuítas em desenvolver um sistema de educação que trouxesse sob a sua influência os filhos dos colonos ricos e também as crianças indígenas. E o fato é que nas suas escolas, escolas que logo se fizeram famosas, o latim e a retórica que nelas se ensinavam tanto eram obrigatórios para os filhos de branco como para os filhos de índio.

Negros e mulatos não eram, entretanto, geralmente aceitos nessas escolas, razão porque não se deve contar o jesuíta entre as influências que favoreceram, no Brasil, o amalgamento das raças e a democratização social e étnica da Colônia (Idem, p. 110-111).

Há nessas passagens questões bastante centrais para o que me proponho a analisar neste trabalho, tendo em vista que aparece nessa passagem a certeza de que houve no Brasil um “amalgamento das raças” e que a educação teria um papel relevante para tanto, uma vez que desde o princípio este seria um espaço bastante plural em termos étnicos, havendo nos primeiros séculos nesses colégios comandados por jesuítas caboclos, filhos de normandos, filhos de portugueses, mamelucos, meninos louros, sardentos, pardos, morenos, cor de canela etc.; todavia, “só os negros e moleques parecem ter sido barrados das primeiras escolas jesuíticas. Negros e moleques retintos” (Freyre, 2005, p. 501), porém sem restrições aos pardos.

Em todo o caso, apesar da crítica aos jesuítas, devido ao fato de não terem aberto espaço para os negros em seus colégios, o autor reconhece também os aspectos positivos que decorreram de suas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à outra forma de co-educação praticada por estes, uma vez que aparentemente teria havido uma igualdade no processo de educação em seus colégios

entre os séculos XVI e XVII de índios e portugueses, europeus e mestiços, caboclos e meninos órfãos vindos de Lisboa.

Terá sido assim a vida nos colégios dos padres um processo de coeducação das duas raças – a conquistadora e a conquistada: um processo de reciprocidade cultural entre os filhos da terra e meninos do reino. Terão sido os pátios de tais colégios um ponto de encontro e de amalgamento de tradições indígenas com as europeias; de intercâmbio de brinquedos; de formação de palavras, jogos e superstições mestiças. O bodoque de caçar passarinho, dos meninos índios, o papagaio de papel, dos portugueses, a bolsa de borracha, as danças etc., terão aí se encontrado, misturando-se. A carrapeta – forma brasileira de pião – deve ter resultado desse intercâmbio infantil. Também a gaita de canudo de mamão e talvez certos brinquedos com quenga de coco e castanha de caju (Freyre, 2005, p. 224).

Lamenta que posteriormente tenha havido um processo de segregação entre indígenas e brancos, o que deixa evidente a postura do autor contrária a qualquer forma de segregação com base em questões étnicas, que seriam, desse modo, empobrecedoras culturalmente. Mas ainda que a educação possa ser compreendida como um ponto nodal da produção dessa “democracia étnica”, que ele admite se tratar de um “tipo ainda imperfeito de democracia social” (Idem, p. 198), isso não ocorre sem sobressaltos e tensões, tendo em vista que:

Os padre-mestres e os capelães de engenho, que, depois da saída dos jesuítas, tornaram-se os principais responsáveis pela educação dos meninos brasileiros, tentaram reagir contra a onda absorvente da influência negra, subindo das senzalas às casas-grandes; e agindo mais

poderosamente sobre a língua dos sinhô-moços e das sinhazinhas do que eles, padre-mestres, com todo o seu latim e com toda a sua gramática; com todo o prestígio das suas varas de marmelo e das suas palmatórias de sicupira. (Ibidem, 2005, p. 417).

Considerando tais aspectos compreendo que a educação, na perspectiva do autor, contribuiu para a construção de uma democracia étnica no Brasil não apenas por meio da co-educação entre negros e brancos, mas também pela interpretação de culturas, que, sendo uma das características distintivas do país, também se fazia presente nos processos de aprendizagem. Sendo assim, a onipresença africana na cultura brasileira estender-se-ia à escola e aos processos de aprendizagem de forma mais ampla. A educação brasileira estaria, desse modo, decididamente marcada pela interpenetração de culturas.

Essa relevância do elemento africano para os processos educacionais só é possível ante a percepção de Freyre de que a cultura brasileira é formada não apenas por aqueles tidos como “cultos”, mas também por analfabetos, tanto brancos quanto negros². Como ele nos indica: “Certos autores, dos que se ocupam superficialmente dos problemas de cultura, mostram especial tendência para exagerar a importância da alfabetização, como sinal de superioridade absoluta dos povos considerados civilizados sobre os rústicos.” (Freyre, 2011, p. 84), e segue completando o raciocínio:

Nobres, reis, príncipes mercadores, doutores em Filosofia, advogados, médicos, padres, judeus sefárdicos, cientistas, todos contribuíram, cada um a seu modo, para a colonização portuguesa do Brasil. Mas tornamos a dizer: nessa colonização

² Isso não significa que Freyre compreendia que todos os negros africanos aqui transformados em escravos eram incultos. Pelo contrário, ele destaca especialmente os negros de origem maometana entre os quais a prática da leitura e da escrita seria recorrente, algo que se diferenciava inclusive dos próprios senhores de engenho, por vezes destituídos dessa prática (Freyre, 2001, 2005, 2011).

a força criadora mais constante parece vir sendo a formada pelos camponeses analfabetos, alguns deles com sangue africano do norte: árabe, mouro e mesmo negro (Idem, p. 85).

Mais que isso, quando Freyre se refere aos colégios, especialmente os jesuítas, ele faz referência sempre à sua severidade no trato com os alunos. Fala de um abuso criminoso da fraqueza infantil, e nesse ponto encontraremos mais uma conexão com a questão racial no país, tendo em vista que:

Houve verdadeira volúpia em humilhar a criança; em dar bolo em menino. Reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão e pelo abuso do negro. O mestre era um senhor todo-poderoso. Do alto de sua cadeira, que depois da Independência tornou-se uma cadeira quase de rei, com a coroa imperial esculpida em relevo no espaldar, distribuía castigos com o ar terrível de um senhor de engenho castigando negros fujões. Ao vadio punha de braços abertos; ao que fosse surpreendido dando uma risada alta, humilhava com um chapéu de palhaço na cabeça para servir de mangação à escola inteira; a um terceiro, botava de joelhos sobre grãos de milho. Isto sem falarmos da palmatória e da vara – esta, muitas vezes com um espinho ou um alfinete na ponta, permitindo ao professor furar de longe a barriga da perna do aluno (Freyre, 2005, p. 507-508).

Sendo assim, a escola seria ao mesmo tempo um espaço de “amalgamento” das relações raciais, contribuindo para a construção de uma democracia étnica, mas também refletiria as tensões de uma sociedade escravista e profundamente sádica. Penso que a ideia de “equilíbrio de antagonismos” que permeia toda a obra de Freyre é fundamental para compreendermos sua interpretação sobre

o universo escolar, pois de fato o professor e o aluno, nestes termos, formariam polos antagônicos, mas também complementares, tal como o senhor e o escravo, o pai e o filho.

Sem embargo, a instrução formal só teria passado a ganhar um lugar de destaque na complexa sociedade que se constituiu nos trópicos a partir de seu processo de urbanização mais intenso; afinal, o latifúndio era anteriormente a base da economia canavieira. Nesse ponto chamo a atenção especialmente para o capítulo intitulado “Ascensão do bacharel e do mulato” presente em *Sobrados e mucambos*, obra publicada em 1936, que será discutida mais em profundidade na seção seguinte.

Não compreendo que se possa solapar os argumentos elaborados pelo autor de forma simples, reduzindo-o ao defensor do “mito da democracia racial”, pois penso que ficou claro no caminho percorrido até aqui que seu trabalho – em que é evidente o reconhecimento das desigualdades entre negros e brancos – não se assenta nessa perspectiva. Freyre percebeu que poderíamos caminhar para esse cenário, que estávamos mais próximo disso que outras nações. Portanto, a ideia de uma democracia étnica possui sempre um valor relativo e comparativo em sua obra, mas a educação seria uma condição *sine qua non* para tanto.

Educação e ascensão social de negros e mulatos

Para esta parte do trabalho, tomo como fio condutor a “trilogia”, ainda que também eu recorra a outros trabalhos, uma vez que a questão da educação e de sua relação com a ascensão social, especialmente de negros e mulatos³, encontra-se dispersa ao longo de

³ O termo aparece recorrentemente na obra de Freyre, assumindo a conotação de indivíduo originário da miscigenação entre negros e brancos. Em que pese o debate contemporâneo sobre a imprecisão e o sentido negativo atribuído a tal termo, utiliza-se aqui a categoria nos termos postos pelo autor, para tentarmos sermos mais fiel à forma como suas ideias foram expressas.

sua obra. Ainda que haja uma direção cronológica na explanação do autor, se seguirmos os três livros citados, eu não a seguirei rigorosamente, pois minha intenção reside em problematizar a questão e não em expô-la de forma linear. Até mesmo porque sobre o pensamento de Freyre pode-se dizer tudo, menos que ele é linear: apresenta-se mais espiralado, com círculos que nem sempre se fecham, e se ele usa da intuição para escrever, creio que essa acaba por ser uma importante ferramenta para interpretá-lo também.

Um importante ponto que deve ser destacado desde já é a centralidade que a categoria “patriarcado” assume nesse conjunto de trabalhos para a interpretação do Brasil – o que será objeto de crítica por parte de intelectuais como Holanda, que, em *Raízes do Brasil* ([1936] 1995) problematiza a centralidade do patriarcado para a compreensão do país. Esse livro fora publicado no mesmo ano que *Sobrados e mucambos*, de forma que, na introdução da segunda edição (publicada em 1951, porém datada de 1949) há uma tentativa de responder às críticas recebidas, indicando que haveria uma confusão, na leitura de seus críticos, entre forma e conteúdo; pois ainda que houvesse alteração em termos de “conteúdo etnográfico”, a forma do patriarcado se manteria (Oliveira, 2019b). É importante lembrar que a segunda edição de *Raízes do Brasil* foi publicada em 1948 e dialoga, portanto, com a primeira de *Sobrados e mucambos*, porém houve ainda outros textos nos quais Holanda critica a argumentação freyreana, como “Sociedade patriarcal”, em que o autor indica que Freyre teria universalizado uma categoria que se referiria exclusivamente ao Nordeste (Holanda, 1979). Alguns críticos posteriormente falarão mesmo em universalização de uma realidade própria de Pernambuco (Pallares-Burke; Burke, 2009).

O importante dessa questão é que a família patriarcal seria o núcleo central a partir do qual se irradiaria a sociedade brasileira, além de uma unidade autônoma na qual todo um mundo social

teria se desenvolvido, o que implica dizer que também os processos educacionais teriam se irradiado aí; afinal, tudo ocorria ali nos domínios da casa-grande, incluindo a aprendizagem das primeiras letras (Freyre, 2005).

Sendo assim, em que pese as críticas ao processo de universalização da categoria “patriarcado” ou mesmo “família patriarcal” na obra de Freyre para a compreensão do Brasil, deve-se considerar a centralidade dela na compreensão do desenvolvimento dos processos educativos que ocorreram no Brasil, pois é no seio da família patriarcal que ocorreria a intensa interpenetração de etnias e culturas às quais o autor faz referência; e isso ocorreria também nos primeiros aprendizados escolares, como demonstrado na seção anterior.

Ainda sobre a questão da “co-educação” que teria ocorrido na casa-grande, Freyre (2011, p. 108) afirmou que: “Era comum, entre os senhores de engenho, educar filhos mulatos, ou ilegítimos, dando-lhes mesma instrução que aos legítimos desde que mostrassem talento ou gosto pelas letras”, ao passo em que os jesuítas não teriam contribuído para a formação de uma democracia étnica no país ao impossibilitarem a existência dessa prática, voltando sua ação pedagógica para os brancos e índios apenas (Freyre, 2001). Obviamente que podemos (e devemos) problematizar essa perspectiva, uma vez que a proximidade física não necessariamente eliminaria o fosso social existente. Porém, dada a concepção “neolamarckiana” de raça que Freyre possuía (Araújo, 1994), pode-se inferir que a “inclusão” dos negros e mulatos nas práticas educativas que teriam sido realizadas no Brasil possuiriam um impacto direto sobre as características destes grupos. Em alguma medida podemos afirmar que a gênese da ascensão social de negros e mulatos por meio da educação, que Freyre observa a partir das mudanças sociais que teriam ocorrido no Brasil, poderia ser encontrada desde a formação da família patriarcal, ainda que as condições sociais para a sua realização plena só viria a ocorrer na República.

Tendo em vista essa posição, compreendo que o sistema de co-educação, ou ao menos sua possibilidade, é uma chave analítica profundamente relevante no pensamento de Freyre, pois ele ao mesmo tempo se faz possível devido à postura que os portugueses tinham com relação às questões raciais. Sua plasticidade se explicaria por meio do processo histórico de constituição de Portugal enquanto nação (Freyre, 2005), mas também esse sistema seria um promotor da democracia étnica.

A afirmação categórica de que os jesuítas não contribuíram para a formação de uma democracia étnica no Brasil, ao negar a co-educação entre negros e brancos, significa, em primeiro lugar, que Freyre reconhece a desigual posição que esses sujeitos ocupavam na estrutura social, pois havia uma democracia que estava por se constituir e não simplesmente dada; e em segundo, que a educação poderia ser compreendida como uma importante ferramenta nesse processo.

O equilíbrio de antagonismos existente na leitura do autor não poderia se manter exclusivamente em cima da miscigenação, apesar de seu papel central para tanto: seria necessário um conjunto de condições sociais para que ele se efetivasse. Compreendo, dessa forma, que o acesso à educação por parte não apenas dos brancos seria um dos fatores presente nesse conjunto.

Antes de avançarmos na discussão, é interessante percebermos também como estava posto o debate sobre a relação entre raça e educação no momento em que a obra de Freyre passa a ganhar visibilidade. A elite intelectual brasileira discutia a capacidade de o negro se inserir ou não no sistema escolar formal, dadas suas supostas limitações cognitivas, segundo alguns pensadores do período (Freitas, 2005a). Freyre (2005) pontua que as características negativas atribuídas ao negro não eram inerentes à raça, mas sim reflexo da condição de escravo; portanto, eram produzidas socialmente, de

forma articulada com o meio. Na verdade, de acordo com Freyre, o negro seria superior ao branco em diversos aspectos físicos e morais.

Ademais, em meio a uma realidade social na qual o analfabetismo era a regra e não a exceção, Freyre enfatizou a presença de escravos que sabiam ler e escrever, especialmente os escravos islamizados (Freyre, 2005), o que se opunha à figura do senhor da casa-grande – ignorantes em termos de instrução, porém senhores absolutos em termos de poder político e social.

Estas ideias com relação à instrução dos negros no Brasil, amadurecem paulatinamente nos trabalhos do autor aqui examinados. Porém, esses processos aos quais ele faz referência estão ligados aos movimentos mais amplos de mudança da sociedade. Uma vez que a educação não era o centro no universo patriarcal, é com a passagem para o Império e posteriormente para a República que a educação passa a ser uma real possibilidade de ascensão social, na interpretação do autor, ainda que ele afirme que mesmo durante o “sistema de plantação” não havia “rígidas gradações sociais”, sendo possível aos sujeitos, ainda que de origem social humilde, a ascensão social.

É interessante notar que é na obra *Sobrados e mucambos* que Freyre escreve um capítulo intitulado “Ascensão do bacharel e do mulato”, que estava presente desde a primeira edição do livro. Neste capítulo, Freyre aponta que os dois “personagens” emergem de forma visceralmente entrelaçadas, ou seja, a ascensão social do mulato se faz possível na medida em que outras formas de ascensão social ganham espaço na sociedade brasileira, e estas não dependeriam estritamente de outros fatores, como a posse de terras no regime colonial.

Chama a atenção que no título desse capítulo Freyre refira-se ao mulato e não ao negro. Este havia sido objeto exclusivo de análise em dois dos cinco capítulos de *Casa-grande & senzala*, o que nos leva a uma problematização sobre o lugar especial que o mulato ocupa nessa nova sociedade que emergia. Compartilho da compreensão

de Degler (1976, p. 234) de que “a ‘saída de emergência’ do mulato serve como símbolo, na verdade como condensação, de uma gama de relações entre pretos e brancos e das atitudes de um para com o outro”; sendo assim, o destaque dado pelo autor indica, no final das contas, que seu olhar se volta para aquele que sintetiza o movimento mais amplo da sociedade brasileira, cuja marca primeira seria a miscigenação biológica e cultural.

O mulato seria a síntese dos novos tempos, e se, no regime de plantação a possibilidade do acesso à instrução se dava a partir da concessão realizada pelo senhor de engenho – normalmente feita a seus filhos bastardos –, a partir do século XIX, com o avanço do espaço urbano, ainda que houvesse uma reacomodação das estruturas sociais, mesmo aqueles oriundos de famílias mais pobres teriam a possibilidade de ter acesso à instrução, o que por consequência possibilitaria a ascensão social. Neste contexto, a profissão de professor representou uma das possibilidades de angariamento de um maior prestígio social por parte de mulatos pobres (Freyre, 2003). Ainda segundo o autor:

Desde os últimos tempos coloniais que o bacharel e o mulato vinham se constituindo em elementos de diferenciação, dentro de uma sociedade rural e patriarcal que procurava integrar-se pelo equilíbrio, e mais do que isso, pelo que os sociólogos modernos chamam acomodação, entre dois grandes antagonismos: o senhor e o escravo (Freyre, 2006a, p. 710).

O mulato e o bacharel seriam dessa forma os protagonistas do país que se urbanizava. Para Freyre, os letrados (os bacharéis) foram figuras centrais nesse período, tanto que algumas das principais revoltas do período, como a Inconfidência Mineira⁴, teriam sido revoltas de bacharéis.

⁴ Movimento de caráter separatista do Brasil em relação à coroa portuguesa organizado a partir de Minas Gerais no século XVIII. Apesar de ter havido outros movimentos com finalidades similares no período, esse é considerado um dos mais relevantes.

Esses novos agentes representavam a antinomia dos antigos senhores de engenho, especialmente os bacharéis, que, ao regressarem ao país com sua formação europeia – pois os primeiros cursos superiores surgem no Brasil apenas no começo do século XIX –, acentuavam “[...] nos pais e avós senhores de engenho, não só o desprestígio da idade patriarcal, por si só uma mística, como a sua interioridade de matutões atrasados” (Freyre, 2006a, p. 713).

Pensando especificamente a relação entre a questão racial e a educação em *Ordem e progresso*, acredito que Freyre radicaliza ainda mais seu argumento, ao indicar que:

[...] desde o Império os títulos acadêmicos foram no Brasil meios de ascensão social que favoreceram particularmente os moços mestiços ou de origem modesta. Eram cartas de branquitude sociológica que os foram tornando iguais aos brancos de origem fidalga: às vezes seus superiores pelo talento e pelo saber aplicado à política, à advocacia, à medicina, ao sacerdócio, à engenharia: a atividades socialmente prestigiosas.

Esse processo de valorização do homem de origem modesta ou de condição étnica socialmente inferior, pelo título acadêmico, acentuou-se com o advento da República; e não apenas através das referidas academias ou escolas superiores, como por meio das academias ou escolas militares, e não tanto a da Marinha como a do Exército. Embora continuando, neste ponto, a obra do Império, e não propriamente inovando na matéria, a República avivou no Brasil as oportunidades de ascensão social, particularmente política, dos mestiços e dos plebeus (Freyre, 2004).

Ao que parece, a mudança dos tempos implicou uma guinada do lugar da educação na sociedade brasileira, tornando-se cada vez mais central para a definição do lugar social dos agentes. Nesse ponto

é relevante acrescentar que, com o advento da República – período no qual, segundo o autor, os títulos acadêmicos passam a impactar mais no processo de ascensão social daqueles oriundos de “condição étnica socialmente inferior” – amplia-se paulatinamente o acesso ao sistema de ensino, tanto no que se refere à Educação Básica quanto ao Ensino Superior. Isso se torna ainda mais evidente com o fim da chamada “República Velha” na década de 1930, quando a educação passa a ocupar um lugar ainda mais central no debate político, como pode-se perceber com o advento do Ministério a Educação e Saúde Pública em novembro de 1930, a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, e a criação da Universidade de São Paulo em 1934 e da Universidade do Distrito Federal em 1935; nesta última, Freyre chegou a atuar como professor.

O que Freyre consegue captar é que havia mudanças em curso na sociedade brasileira, de tal modo que as novas configurações que o país assumia, notadamente com um crescente processo de industrialização e urbanização, lançavam novas demandas sobre a sociedade. Sendo assim, se na sociedade agrária patriarcal a escolarização formal possui um peso diminuto na atribuição do lugar que cada indivíduo ocupava na estrutura mais ampla da sociedade, na nascente sociedade urbano-industrial esta passava a ser um elemento determinante.

Notoriamente, a possibilidade de negros e mulatos ascenderem socialmente por meio da escolarização formal só se faria possível nesses termos na medida em que houvesse, no Brasil, uma sociedade na qual a questão étnica não fosse uma barreira intransponível, o que era ainda mais evidente com o processo de miscigenação que, como o autor argumenta, teria amalgamado as relações raciais aqui existentes.

É ainda relevante o declínio do papel na Igreja no universo educacional, especialmente dos Jesuítas, pois, como já vimos, de acordo com Freyre eles não teriam contribuído para a formulação

de uma democracia étnica no Brasil, abrindo-se espaço para uma série de outras instituições, com destaque para as escolas militares na passagem do século XIX para o XX, como bem enfatiza o autor em *Ordem e progresso*.

Os jesuítas também são alvos de crítica por parte de Freyre no que se refere a seus métodos pedagógicos, tidos como retrógrados; o oposto do que esse autor defendia em matéria educacional, como já apontado nos capítulos anteriores.

A ideia de pensarmos os diplomas escolares como “cartas de branquitude sociológica”, nos termos postos pelo autor (Freyre, 2006a), é bastante instigante e complexa. Ao relacionarmos essa questão com o debate contemporâneo sobre ações afirmativas no Brasil, que, como nos indica Sito (2014), envolve uma ampla gama de disputas e controvérsias, veremos que mesmo partindo de pressupostos substancialmente distintos chegamos a uma questão similar: a educação é capaz de alterar sensivelmente o lugar dos “não brancos” na sociedade.

Se a educação é capaz de “outorgar branquitude” a negros e mulatos, e isso implicou em uma ascensão social destes, em última instância a ideia de que Freyre seria o defensor da “democracia racial” no Brasil é no mínimo questionável, ainda que se possa problematizar em que termos ele compreendeu as relações raciais entre negros e brancos, já que coloca que a miscigenação amenizou tais relações, criando um verdadeiro espaço de confraternização entre a casa-grande e a senzala, o que tem sido questionado e refutado intensamente. Em que pese a acomodação das estruturas sociais ao longo do tempo, seria ante uma sociedade urbanizada que não apenas as oportunidades educacionais se ampliariam, como também seu lugar seria ressignificado, possibilitando que o acesso à instrução formal tivesse um impacto sobre a estratificação social. Porém, isso só seria possível, na interpretação do autor, dada a inexistência de barreiras

étnicas, ou ao menos a fragilidade destas, nos termos comparativos que ele se utiliza no decorrer de toda sua obra para pensar o Brasil.

Como Freyre pode contribuir para o ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas?

Considerando os múltiplos embates ocorridos na arena pública em torno da questão racial no Brasil ao longo de sua história, bem como os usos que têm sido feitos da obra de Freyre nesse contexto, poderia soar contraditório, num primeiro momento, indicar sua contribuição para o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. Todavia, é importante ressaltar que a obra de Freyre voltou-se, justamente, para a difusão do lugar das culturas africanas na formação da sociedade brasileira; ademais, suas inovadoras propostas em termos metodológicos podem efetivamente trazer contribuições significativas para a prática de professores e professoras preocupados em debater esses temas em sala de aula.

O diálogo que busco realizar na última parte dessa obra é justamente com os professores e professoras da educação básica que se encontram frente ao desafio de trabalhar os temas de história e culturas afro-brasileiras em sala de aula. Compreendo que, para superarmos esse desafio, o diálogo com a obra de Freyre é fundamental, inclusive em termos críticos, problematizando como esse debate ocorreu ao longo do tempo.

A introdução da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica brasileira através da Lei nº 10.639/03 insere-se no lastro de dois fenômenos que ocorrem de forma concomitante no Brasil: por um lado, há a emergência dos chamados novos movimentos sociais, que colocam em pauta reivindicações referentes à identidade étnico-racial, religiosa, de gênero etc. (Gohn, 2010), destacando-se aí a concepção de raça forjada pelos Movimentos Sociais

Negros, que a compreendem enquanto uma construção social (Gomes, 2012); por outro, há a entrada cada vez mais forte, no Brasil, fomentada principalmente por organismos internacionais, da questão da diversidade, em suas múltiplas significações, nas políticas públicas, especialmente as educacionais (Rodrigues, Abramowicz, 2013).

Para se chegar até a promulgação da Lei n.º 10.639/03, foi percorrido um longo trajeto, que envolveu diversos embates no campo educacional brasileiro. Tais embates se vinculam também à visibilidade da cultura afro-brasileira na esfera pública, bem como à interpretação de seu lugar na formação de uma “cultura nacional”. Um dos marcos dessa discussão no espaço público foi a promoção do Primeiro Congresso Afro-Brasileiro organizado por Freyre em Recife, em 1934. Segundo Motta (2017, p. 22):

O Congresso de 1934, filho primogênito de *Casa-grande & senzala*, publicado alguns meses antes, em dezembro de 1933, não nega o valor de Nina Rodrigues e da parte mais antiga da obra de Arthur Ramos. Não nega, mas supera. Porque antes, apesar do alto teor acadêmico dos estudos africanológicos brasileiros, encarava-se o negro como corpo estranho dentro do Brasil. O nosso país – era pensamento generalizado e oficializado – podia não ser completamente branco, mas tinha de ser branqueado. Podia não ser completamente europeu, mas tinha de ser europeizado. Com *Casa-grande & senzala* e o I Congresso, com a revolução gilbertiana, a guinada é total.

Motta (2017) busca demonstrar, portanto, que o Congresso Afro-Brasileiro veio a reforçar algumas questões já postas no livro mais famoso de Freyre. A relevância de ambas as iniciativas intelectuais remete à negação das teorias arianistas e à afirmação do Brasil como um país formado também por africanos, compreendidos como

co-colonizadores. Ainda acerca desse primeiro congresso, Larreta e Giucci (2007, p. 526) afirmam que:

[...] o negro foi considerado predominantemente um novo objeto de conhecimento, que devia ser incorporado à agenda social, tanto na teoria quanto na prática. As denúncias relativas à discriminação, ao conflito de identidade e ao conflito racial mesclaram-se com a discussão científica sobre sua condição social.

Tal evento teve como uma de suas marcas a inovação na forma de abordar essa temática. Psiquiatras, historiadores, sociólogos, antropólogos, alunos de liceus, babalorixás, ex-escravos, negros analfabetos etc. compunham o corpo dos palestrantes do evento, formando uma reunião de interesses e perspectivas distintas no estudo sobre o negro, que constituíram uma transformação radical na abordagem do tema no Brasil, destacando-se a reflexão em torno do seu papel na constituição da nação.

Por meio de uma multiplicidade de fontes, pouco usuais para o período, Freyre tenta reconstituir a formação do povo brasileiro evidenciando que não houve a transposição de uma cultura europeia para os trópicos, mas a constituição de uma nova, que ele denominou de luso-tropical, na qual o europeu parece, por vezes, um elemento secundário em relação ao africano (Bastos, 2006). Em uma das passagens mais conhecidas de *Casa-grande & senzala*, o autor nos elucidava que:

Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo – há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil – a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. No litoral, do Maranhão ao Rio Grande do Sul, e em Minas

Gerais, principalmente do negro. A influência direta, ou vaga e remota, do africano.

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama de vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo (Freyre, 2005, p. 367).

Esse trecho sintetiza, de modo bastante evidente, a forma como Freyre via a presença africana na cultura brasileira; para ele não haveria como pensar o Brasil desvinculado de uma reflexão em torno do lugar do africano na constituição do *ethos* brasileiro. Notadamente, não podemos olvidar – como já indicamos anteriormente – a crítica necessária a seu trabalho, no que diz respeito a uma interpretação que percebia a miscigenação como chave para o amalgamento das relações raciais, apesar das inúmeras passagens em que descreve a violência presente na escravidão brasileira. Podemos dizer que Freyre privilegiou uma visão mais harmônica de sociedade.

A questão da presença africana em nossa sociedade se reforça ao adentrarmos na interpretação do autor de que nossa herança cultural europeia é, em si mesma, também africana, pois os portugueses seriam, por excelência, um povo dividido entre dois mundos. Mais que isso:

Dos povos europeus que se lançaram à colonização da América nenhum menos dominado pelo complexo de superioridade ou de pureza de raça do que o português, uma nação quase não europeia. A sua mística de unidade ou de pureza foi de religião ou de status religioso – a religião católico-romana ou o status cristão – e não de raça (Freyre, 2011, p. 199).

Esses aspectos estavam postos de forma mais evidente principalmente na sociedade patriarcal, sendo verificáveis por meio de vários hábitos culturais oriundos dos mouros, como o costume das mulheres de taparem os rostos, o gosto pelo azulejo, o cafuné etc. Porém, a passagem para o século XIX, principalmente com a vinda dos ingleses, teria demarcado um processo de “reuropeização” da sociedade brasileira, o que será visto de forma bastante negativa por Gilberto Freyre, dada sua compreensão sobre a relevância da presença de tais elementos na constituição do Brasil enquanto nação (Freyre, 2008).

Se o Parecer CNE/CP n.º 003/2004 deixa bastante evidente a necessidade de não apenas se mudar o foco de interpretação do lugar dos africanos e sua cultura na formação da sociedade brasileira, bem como de ampliar os conhecimentos sobre o passado, o presente e as perspectivas de futuro de África, parece-me que realmente o conhecimento aprofundado da obra de Freyre é um elemento fundamental para esse processo. Segundo o parecer:

O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos

afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (Brasil, 2004, p. 11).

Compreendo, assim, que a releitura crítica da obra de Freyre é um passo fundamental para se atingir esse objetivo. Freyre foi um dos primeiros autores a complexificar o olhar sobre os africanos escravizados e trazidos para o Brasil, apontando para a presença de africanos letrados (Freyre, 2005), característica rara nesse momento, mesmo entre a elite branca. Nesse sentido, seu trabalho nos leva a repensar a África, indo para além de perspectivas estereotipadas sobre seu passado e presente. Mais que isso, Freyre recusa a visão de uma história única e unilinear, pois como bem aponta Motta (1983, p. 225):

[...] contra as pretensões da história unilateralmente materialista — e nem sempre materialista dialética —, contra o imperialismo da história paradigmática do progresso ou evolução unilinear (que mais cedo ou mais tarde descamba no racismo puro e simples), só é possível, para antropólogos, historiadores e sociólogos, entender a dinâmica das relações de raça no Brasil, com a adoção de uma metodologia pluralista — de que a obra de Gilberto Freyre representa eminente exemplo — capaz de reconhecer — reconhecer mesmo no sentido que Hegel atribui ao verbo na *Fenomenologia do Espírito* — todas as instâncias econômicas, sociais, filosóficas, estéticas, religiosas, com que se defrontam os homens e as civilizações.

Nunca é demais ressaltar que Freyre se propõe a pensar principalmente, mas não unicamente, o universo brasileiro; portanto, ele continuamente pensa em termos afro-brasileiros, dado que mesmo a presença africana também teria se abasileirado.

O que nos parece de mais interessante em relação com a presença de cultura negra – maometana ou árabe ou animista – no Brasil é que parte dela aqui se abraçou de tal modo, que dos libertos de regresso à África, durante a segunda metade do século XIX, quase todos ali se mantiveram como “brasileiros”, vivendo vida à parte da dos negros africanos: inclusive – grande número deles – vida de católicos à maneira brasileira, alguns devotos de um Nosso Senhor do Bonfim que, na África, só fez mudar de sexo, tornando-se Nossa Senhora (Freyre, 2004, p. 792).

Este tratamento nos ajuda a compreender também que a cultura age em múltiplos sentidos, sendo apressada qualquer leitura que a reduza a uma única direção, e que, portanto, pensar a cultura afro-brasileira demanda uma reflexão profunda sobre o Brasil. Parece-me clara a convergência entre a Lei n.º 10.639/03 e o legado de Freyre, na medida em que:

Ao se resgatarem outros debates em torno da Lei n.º 10.639, tornam-se mais claras as mentalidades envenenadas que conformam resistência nas discussões com e entre educadores dentro das escolas. A Lei, ainda que tenha sido uma conquista da luta do segmento negro brasileiro, não está restrita a uma questão entre negros e brancos, mas diz respeito a um problema da sociedade brasileira. Qual sociedade se quer daqui 20, 30, 40, 50 anos? Não é a sociedade do hoje, é a sociedade do amanhã que está em jogo. Não é uma sociedade para negros ou para brancos, mas para todos. É isso que está em pauta na lei em tela. Mesmo que ela peça urgência para a questão racial aqui e agora, não se pode confundir a questão maior, o amanhã da sociedade brasileira. A Lei n.º 10.639, nesse sentido, é mais que simplesmente ação afirmativa e não

se confunde com a interpretação do sistema de cota, porque é mais que isso. Sua perspectiva é a de direitos humanos (Gusmão, 2012, p. 104).

E, nesta mesma direção, Freyre preocupa-se com a formação nacional, com o lugar que os agentes sociais ocuparam nesse processo. Mais uma vez cabe aqui chamar a atenção para a análise *sui generis* do autor e o papel do equilíbrio de antagonismo, pois, se por diversas vezes ele não hesitou em indicar uma escravidão branda, ao menos em termos comparativos (Freyre, 2005), e mesmo que o Brasil constituísse a sociedade mais democrática das Américas (Freyre, 1973), também sem rodeios ele afirma incisivamente que foram instituídas aqui relações altamente sádicas entre os senhores e escravos, marcadas por uma crueldade notória. Quando entrevistado em 1935 e indagado se haveria no Brasil preconceito contra os negros e mulatos, o autor não hesita em afirmar que é “evidente”, ainda que houvesse no Brasil uma “doçura” na relação entre brancos e negros que não se encontraria em outros países⁵, mas que disso não poderia se concluir a ausência de preconceito de raça (Larreta; Giucci, 2007).

A perspectiva eurocêntrica assumida pela escola brasileira, enquanto instituição social moderna, evidenciada pela Lei número 10.639/03, vincula-se diretamente ao processo denunciado por Freyre de valorização da cultura europeia em detrimento da africana enquanto elemento constitutivo do Brasil, que, segundo ele, teria tomado contornos mais evidentes durante o reinado de Dom Pedro II. Ainda segundo o autor:

[...] desprezar-se quanto fosse expressão grosseiramente africana do que se supunha incultura. Havia quem na corte desdenhasse da Bahia por

⁵ Essa afirmação de Freyre é continuamente criticada não apenas por pesquisadores no campo das relações raciais como também por integrantes de movimentos sociais e ativistas negros, uma vez que há um vasto material historiográfico que aponta para o fato de que a escravidão no Brasil não foi mais amena que em outras localidades, sendo igualmente cruel. No entanto, é importante salientar que Freyre reconhecia as desigualdades existentes no Brasil, especialmente as desigualdades oriundas do que ele interpretava como preconceito de cor.

ser terra de carurus e vatapás, comidas evitadas pelos próprios baianos mais esmerados em se comportarem como europeus finos; do mesmo modo que, na Província de Pernambuco, a gente mais requintada não tinha senão desdém pelos maracatus (Freyre, 2004, p. 327-328).

Preocupa-se tal pensador em subverter a valorização cultural, positivando aquilo que historicamente fora menosprezado, o que o autor denominará de “[...] uma quase freudiana censura à influência do indígena ou do africano ou do mestiço na vida ou na cultura nacional” (Freyre, 2011, p. 170-171).

Sua contribuição ultrapassa ainda o aspecto meramente teórico, tendo em vista a singularidade metodológica por meio da qual ele constrói seu legado, recorrendo a fontes de pesquisa até então pouco usuais, indo para além do âmbito relativamente estreito de documentos usados pela maioria de seus predecessores (Burke, 1997), o que converge com o que é proposto pelas “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais” (2006).

Em um dos seus mais inventivos trabalhos, intitulado *Açúcar*, publicado originalmente em 1939, o autor dedica uma pequena parte do livro – apenas a introdução – a uma análise da relação entre o açúcar e a construção da civilização nacional, chamando atenção tanto para os aspectos portugueses quanto africanos nesse cenário; o restante do livro se volta para receitas de doces, bolos e sorvetes. Sobre essa realidade, Freyre tece as seguintes considerações:

Sem a escravidão não se explica o desenvolvimento, no Brasil, de uma arte de doce, de uma técnica de confeitaria, de uma estética de mesa, de sobremesa e de tabuleiro tão cheia de complicações e até de sutilezas que exigindo tanto vagar, tanto lazer, tanta demora, tanto trabalho no preparo do enfeite e dos doces, dos bolos,

dos pratos, das toalhas e das mesas. Só o grande lazer das sinhás ricas e o trabalho fácil das negras e das molecas explicam as exigências de certas receitas das antigas famílias das casas-grandes e dos sobrados; receitas quase impossíveis para os dias de hoje (Freyre, 2007, p. 70).

Não se trata de reduzir a presença africana a uma contribuição pontual na cultura brasileira, mas de afirmar sua onipresença nesse cenário. Assim sendo, o professor pode se valer da multiplicidade de receitas que Freyre nos presentearia para pensar a cultura em movimento no espaço da sala de aula, trazendo uma atividade prática para a escola mediante a qual se possa pensar a cultura afro-brasileira; afinal, como bem elucidada Lévi-Strauss (2010), a cozinha é uma linguagem e cada sociedade codifica suas mensagens por meio de signos particulares dentro dela; sendo assim, creio que nenhum pensador antes de Gilberto Freyre nos fez perceber a culinária como algo tão significativo para compreender o Brasil. Ainda segundo o autor, referindo-se ao caráter nacional da cultura brasileira:

A sua cozinha nacional, por exemplo, é sociologicamente interessante como expressão do caráter nacional-brasileiro, pois é uma cozinha que, embora portuguesa nos seus elementos básicos tradicionais, assimilou, de forma experimental, contribuições orientais, ameríndias e africanas, e está agora assimilando elementos italianos, alemães e japoneses, de tal forma que é já uma das mais complexas realizações culturais, em qualquer lugar e em qualquer campo. Nela se encontra a expansão de um poder inventivo brasileiro de forma muito viva. Esta cozinha não é mera compilação: é uma síntese criadora do antigo e do moderno, expressiva de uma terceira dimensão. O que aconteceu com a cozinha, aconteceu e está acontecendo com outras realizações culturais em

que podem identificar-se expressões do caráter nacional-brasileiro: na música, na arquitetura, na pintura, na religião, na literatura e, até, em formas políticas de organização ou de governo (Freyre, 1985, p. 10-11).

Como já aventado, essa incorporação do trabalho de Freyre em sala de aula deve ser realizada de forma crítica, percebendo seus limites, bem como os desdobramentos posteriores que houve nas discussões sobre cultura brasileira e sobre o lugar das populações negras nesse processo.

Em sua fala para as professoras rurais, proferida em 15 de maio de 1956, na Escola de Especialização Murilo Braga, em Recife, Freyre ressalta a necessidade de haver um esforço conjunto por parte dos professores e de outros profissionais para a valorização, no espaço da sala de aula, dos conhecimentos tradicionais existentes em outros espaços educativos, indicando que:

Erra o agrônomo empenhado na introdução de técnicas científicas num meio rural delas necessitado que não buscar a cooperação psicológica e social do padre, da professora, do boticário, dos velhos, das mulheres, e até do trovador ou cantor popular que houver na região. Nada de tecnicismo hirto e fechado: como o agrônomo ou o veterinário em meio rural, ou professor ou a professora deve ser um líder de reconstrução social; e não apenas um técnico (Freyre, 1957, p. 10).

Essa ampliação dos diálogos para a construção da prática pedagógica, assim como a compreensão do professor como um agente social que vai para além do papel de reprodutor de um dado conhecimento, faz com que encontremos mais pontos de contatos entre Gilberto Freyre e as questões que vêm sendo pautadas a partir da Lei n.º 10.639/03. Outros tantos aspectos chamam a atenção na

obra de Gilberto Freyre, pois ele indica a presença africana também na língua, na religião, nos modos corporais, enfim, no *ethos* brasileiro como um todo.

Ainda que se busque aqui ressaltar em que pontos Freyre pode contribuir para o debate em torno do ensino de história e cultura afro-brasileira, não quero dizer com isso que me furte de reconhecer os limites de seu trabalho; e, certamente, um dos pontos mais problemáticos refere-se a uma leitura que poderíamos classificar como idílica acerca das relações raciais brasileiras, especialmente na sua análise do período colonial, mas que, ao contrário do que uma crítica mais rasa poderia apontar, não nega, em absoluto, a existência de desigualdades étnicas no Brasil, como já demonstrado nas seções anteriores. Também se mostra frágil sua especulação sobre o futuro acerca de um progressivo desaparecimento do negro, enquanto tipo “puro”, em favor da constituição de uma população cada vez mais miscigenada, mais “morena” (Freyre, 2001), tendo em vista o processo crescente de politização da categoria raça, condição *sine qua non* para a implementação da Lei n.º 10.639/03, assim como das ações afirmativas no ensino superior. Porém, apesar dos limites claramente postos, não teríamos como pensar um Brasil plural, culturalmente, sem a elaboração realizada pelo intelectual de Apipucos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do amplo reconhecimento da relevância do trabalho de Freyre em diversos campos disciplinares, parece-nos evidente que sua obra ainda tem sido pouco debatida em educação, especialmente quando nos referimos à educação escolar. Esse trabalho buscou, justamente, fomentar esse diálogo, fortalecendo os vínculos entre as ciências sociais e a educação.

O trabalho multifacetado de Freyre por si só torna-o relevante e significativo para as mais diversas áreas de conhecimento, sendo uma leitura indispensável para uma formação sólida de professores que busque compreender o Brasil. Porém, para além disso, há de se reconhecer que Freyre também foi um dos principais pensadores sociais brasileiros a refletir sobre a questão educacional, trazendo elementos relevantes para a compreensão dessa realidade no Brasil.

Como afirmado em diversas passagens desse livro, as leituras e debates com a obra de Freyre devem ser realizadas de forma crítica, situando a obra em seu tempo, mas também reconhecendo os avanços realizados nos debates realizados por outros autores contemporâneos e também que vieram posteriormente. Neste livro busquei sintetizar algumas das principais ideias pedagógicas de Gilberto Freyre, apontando ainda para sua relação mais ampla com o campo educacional.

Destacou-se aqui como ele, ao longo de seu trabalho, não apenas debateu, por diversas vezes, questões relacionadas à educação, como também sua inserção como agente neste campo, tendo atuado na formação de professores na Escola Normal de Pernambuco, além de diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de

Pernambuco. Os profissionais da área de educação, em sua maioria, ainda pouco conhecem acerca dessas passagens da biografia de Freyre, que possuem uma enorme relevância não apenas para esse cientista social, como para a própria formação do campo educacional brasileiro. Ainda que não tenha publicado uma obra específica dedicada ao tema da educação, considero que essa questão não fugiu de suas análises, estando presente em seus mais diversos trabalhos, relacionando-se com temas mais amplos por ele debatidos.

Sua formação intelectual nos Estados Unidos certamente o aproximou de um pensamento pedagógico que valorizava o ensino mais experimental e prático, algo que tentou aplicar nas oportunidades que teve para atuar como docente. No caso da Escola Normal de Pernambuco isso tinha um duplo significado, pois estava também formando professoras e, portanto, podemos inferir que também almejava que tal concepção de ensino fosse replicada, opondo-se a um ensino meramente “livresco”. Percebe-se ainda a influência da Escola Nova em suas ideias, o que podemos inferir inclusive considerando seu círculo de amizades intelectuais vinculadas ao campo educacional, com destaque para Anísio Teixeira.

Freyre, no campo educacional – assim como em outros âmbitos de sua atuação intelectual –, foi um homem à frente de seu tempo. Sua percepção acerca dos pontos que mereceriam ser melhorados na formação docente, assim como sua crítica perspicaz a um ensino desconectado da realidade dos estudantes, demonstra sua atualidade.

Ainda que não tenha sido objeto de análise aqui, é válido destacar que, no período em que foi deputado federal (1946-1951) ele atuou principalmente na comissão de Educação e Cultura e chegou a receber o convite para ser Ministro da Educação e Cultura durante o governo militar de Humberto Castelo Branco (1964-1968), o que foi recusado pelo cientista social. Essa atuação política no campo

educacional parece apontar para um reconhecimento mais amplo de que Freyre possuiria uma substantiva expertise nesse campo.

Sua visão sobre o campo educacional certamente foi e é pouco ortodoxa, centrada em questões que não pareciam ter relevância em seu tempo, como a afirmação de que os cursos universitários também deveriam se ocupar em ensinar a seus estudantes pintura, escultura, música, marcenaria, cerâmica, carpintaria, construção, culinária, considerando a relevância que o “tempo-ócio” teria em suas formações (Freyre, 1973a).

Em que pese toda a polêmica que sempre envolve a reavaliação do trabalho de Freyre, principalmente se considerarmos o conjunto de críticas que foram e continuam sendo realizadas a sua interpretação das relações raciais, eventualmente ligadas a uma determinada concepção ortogenética da história (Motta, 2000), vale a pena reafirmar duas coisas já ditas neste trabalho: a) ao situarmos Freyre dentro do debate de seu tempo, perceberemos como ele avançou na discussão das relações raciais, buscando desessencializar o debate, refutando principalmente as teorias arianistas fortemente difundidas entre a intelectual brasileira; b) todavia, deve-se reconhecer que sua interpretação que concebe a miscigenação como uma possibilidade de amalgamento das relações raciais, assim como as afirmações na direção de apontar para a existência de uma escravidão mais “amena” na América Portuguesa, são ideias que têm sido fortemente refutadas por um conjunto de pesquisas no campo das ciências sociais, principalmente a partir dos resultados de pesquisa encontrados no Projeto Unesco¹. Nos cursos de Pensamento Social Brasileiro que leciono recorrentemente, costumo dizer que ideias que foram consideradas revolucionárias em um dado contexto podem se tornar reacionárias em outro, a depender da direção que o debate e os resultados das

¹ Para uma melhor análise sobre o Projeto UNESCO no Brasil vide Maio (1999) e Pereira e Sansone (2007).

pesquisas apontem, o que me parece ser o caso de Freyre com relação à questão racial no Brasil.

Sem embargo, como também foi demonstrado nesse trabalho, Freyre reconhecia a existência de desigualdades sociais entre negros e brancos, e a educação parece ocupar um lugar importante no processo de superação de tais desigualdades, possibilitando que se encaminhe para uma “democracia étnica”. Volto a pensar, nesse ponto, que as ações afirmativas no ensino superior brasileiro convergem com essa perspectiva ao reconhecer a educação como a chave central para a superação de nossas desigualdades, que são tanto de classe quanto de raça (Souza, 2005). Obviamente isso não é o mesmo que dizer que as desigualdades sociais serão superadas unicamente através do acesso à educação. Porém, essa é uma condição *sine qua non* para tanto.

A agenda de pesquisas envolvendo a relação entre Gilberto Freyre e o campo educacional continua em aberto, considerando a extensão de sua obra e a pluralidade de aspectos que foi explorada nela. Acredito que o mais importante nesse momento é reconhecer a contribuição de Freyre ao campo educacional, contribuição essa elaborada de forma interdisciplinar, a partir principalmente da antropologia, da história e da sociologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas - reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ARAÚJO, Cristina. “A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920”. *Revista Brasileira de História da Educação*, s/v, n 19, p. 119-136, 2009.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. *Guerra e paz: Casa-grande & senzala e a obra de Gilberto Freyre nos Anos 30*. São Paulo, Editora 34, 1994.

BASTOS, Elide Rugai. *As criaturas de Prometeu: Gilberto Freyre e a formação da sociedade brasileira*. São Paulo: Global, 2006.

BASTOS, Élide Rugai. “Raízes do Brasil – Sobrados e mucambos: um diálogo”. *Perspectivas*, v. 28, p. 19-36, 2005.

BOAS, Franz. *A mente do ser humano primitivo*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros*. Florianópolis: EDUFSC, 2014.

BRASIL. “Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de janeiro 2003.

BRASIL. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. “Parâmetros curriculares nacionais diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas”. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 003/2004. “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de maio de 2004.

BURKE, Peter. “Gilberto Freyre e a nova história”. *Tempo soc.*, v. 9, n. 2, p.1-12, 1997.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Pensadores que inventaram o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. “O Pai do Homem: Gilberto Freyre e a história da infância”. In: GIUCCI, Guillermo; LARRETA, Enrique Rrodríguez; FONSECA, Edson Nery (org.). *Casa-grande & senzala*: edição crítica. Madri; Barcelona; La Havana; Lisboa; Paris; México; Buenos Aires; São Paulo; Lima; Guatemala; San José: ALLCA XX, 2002. p. 786-796.

CARVALHO, José Murilo. *Pontos e bordados*: escritos de história e política. Belo Horizonte: Editoria UFMG, 1977.

CAVALIERE, Ana Maria. “Anísio Teixeira e a educação integral”. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

COELHO, Claudio Márcio. “Jansenismo, maçonaria e reação católica: Alfredo Freyre e a disputa pela educação em Pernambuco (1910-1920)”.

Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica Rio de Janeiro. v. 9, n. 1, p. 58-75, 2017.

CURY, Carlos R. J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1988.

DEGLER, Carl N. *Nem preto nem branco: escravidão e relações raciais no Brasil e nos EUA*. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

DIARIO DE PERNAMBUCO. “Curso sobre problemas de política e administração escolar”. *Diario de Pernambuco*, Recife, 10 de abril de 1958a, edição 0080, p. 8.

_____. “Escola Experimental de Apipucos e Laboratório Experimental do Nordeste”. *Diario de Pernambuco*, Recife, edição 00282 (1), 3 nov 1967, p. 9.

_____. “Clube de professores” 3 de outubro de 1958b, *Diario de Pernambuco*, Recife, edição 00226 (1), p. 8.

_____. “Vida Escolar. Collegio Americano Baptista”. *Diario de Pernambuco*, Recife, edição 00329, 30 nov 1917, p. 2.

ELIAS, Norbert. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Compilación y presentación de Vera Weiler. Colômbia: Norma, 1998.

FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.

FERREIRA, Márcia Santos. “O Centro de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre educação no Brasil”. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 38, p. 279-292, 2008.

FREITAS, Marcos Cezar. *Alunos rústicos, arcaicos & primitivos: o pensamento social no campo da educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2005a.

_____. “Fazer história da educação com Gilberto Freyre: chegadas para pensar o aluno com os repertórios da antropologia”. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 200b5, p. 167-185.

FREYRE, Gilberto. *Açúcar: uma sociologia do doce, com receitas de bolos e doces do nordeste do Brasil*. São Paulo: Global, 2007.

_____. *Além do apenas moderno*. Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1973a.

_____. *Brasis, Brasil e Brasília: sugestões em torno de problemas brasileiros de unidade e diversidade e das relações de alguns deles com problemas gerais de pluralismo étnico e cultural*. Rio de Janeiro: Record, 1968a.

_____. *Cartas do próprio punho sobre pessoas e coisas do Brasil e do estrangeiro*. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1978a.

_____. *Casa-grande & senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo, Global, 2005.

_____. “Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife”. *Diário de Pernambuco*, Recife, edição 00121, 30 maio 1965, p. 4.

_____. *Como e porque sou e não sou sociólogo*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1968b.

_____. Em torno do atual Ph. Deísmo: algumas reflexões talvez oportunas. *SBPC Ciência e Cultura*. v. 32, n.3, p. 307-3014, 1980.

_____. *Encontros Gilberto Freyre*. São Paulo: Azougue Editorial, 2010.

_____. *Interpretação do Brasil: aspectos da formação social brasileira como processo de amalgamento de raças e culturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. “Discurso pronunciado pelo sociólogo-antropólogo Gilberto Freyre na instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife”. *Boletim Mensal do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife*, Ano 1. no 1, p. 22-34, 1957.

_____. *Manifesto regionalista de 1926*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1955

_____. “Meu pai”. *Diário de Pernambuco*, Recife, edição 00190, 20 ago. 1961, Primeiro Caderno, p. 4.

_____. “Meu pai”. In: OLIVEIRA, Lauro de (Org.). *Homenagem a Alfredo Freyre*. Recife: Oficinas Gráficas da Imprensa Oficial, 1964. p. 9-10.

_____. *Novo mundo nos trópicos*. São Paulo: Global, 2011.

_____. “O caráter nacional brasileiro no século XX”. *Ciência & Trópico*, v. 13, n. 1, p. 7-13, 1985.

_____. *O estudo das ciências sociais nas universidades americanas*. Recife: Edições Momento, 1934.

_____. *Ordem e progresso: processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil sob o regime de trabalho livre: aspectos de um quase meio-século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre; e da monarquia para a república*. São Paulo: Global, 2004.

_____. *Palavras repatriadas*. Brasília: Editora da Unb, 2003.

- _____. *Pessoas, coisas & animais*. Porto Alegre: Editora Globo, 1981.
- _____. *Problemas brasileiros de antropologia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973b.
- _____. *Problemas brasileiros de antropologia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- _____. *Programa da cátedra sociologia*. Recife: Imprensa Oficial, 1930.
- _____. *Prefácios desgarrados* Vol. 1. Rio de Janeiro: Livraria Editora Cátedra, 1978b.
- _____. *Retalhos de jornais velhos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.
- _____. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano*. São Paulo: Global, 2006a.
- _____. *Sociologia: introdução ao estudo dos seus princípios*. São Paulo: Global, 2009.
- _____. *Sugestões de um novo contato com universidades europeias*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1961.
- _____. *Sugestões em torno da ciência e da arte da pesquisa social*. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1969.
- _____. *Tempo morto e outros tempos: trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade*. Global: São Paulo, 2006b.
- _____. *Vida social no Brasil nos meados do século XIX*. São Paulo: Global, 2008.

FRESTON, Paul. “Um império na província”. In: MICELI, Sérgio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil Vol. 1*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, IDESP, p. 316-358, 1989.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GOMES, Ângela de Castro Gomes (Org.). *Em família: a correspondência de Oliveira Lima e Gilberto Freyre*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

GOMES, Nilma Lino. “Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça”. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, pp. 727-744, 2012.

GUSMÃO, Neusa Mendes de. “Africanidades e Brasilidades: desafio da formação docente”. *REALIS - Revista de Estudos Antiutilitaristas e Poscoloniais*, v. 2, n. 2, pp. 93-108, 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Tentativas de mitologia*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. “Ação do INEP e centros de pesquisa no quinquênio 1956-60”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.35, n.81, p. 93-135, 1961.

LARRETA, Enrique Rodríguez; GIUCCI, Guillermo. *Gilberto Freyre: uma biografia intelectual*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LEÃO, Andrea Borges. “Vamos ao Brasil com Jules Verne? Processos editoriais e civilização nas Voyages Extraordinaires”. *Sociedade e Estado*, v. 27, n. 3, p. 494-517, 2012.

LEHMANN, David. “Gilberto Freyre: a reavaliação prossegue”. *Horizontes antropológicos*, v. 14, n. 29, p.369-385, 2008.

LIMA, Mário Hélio Gomes de. *Casa-grande & senzala: o livro que dá razão ao Brasil mestiço e pleno de contradições*. São Paulo: É Realizações, 2013.

_____. “Ensaio”. In: FREYRE, Gilberto. *Gilberto Freyre*. Coleção educadores - MEC. Recife: Editora Massangana. 2010, p. 11-64.

MAIO, Marco Chor. “O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil nos anos 40 e 50”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 14, n. 41, p. 141-158, 1999.

MEUCCI, Simone. *Artesania da sociologia no Brasil: contribuições e interpretações de Gilberto Freyre*. Curitiba: Appris, 2015a.

_____. *Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2011.

_____. “Gilberto Freyre no comando do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife: educação em debate (1957-1964)”. *Revista Sociologia & Antropologia*, v. 5, n. 1, p. 129-155, 2015b.

MORAIS, Jorge Ventura de; RATTON JR, José Luiz A. “Gilberto Freyre e a articulação dos níveis micro e macro na Sociologia”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 20, n. 58, p. 129-144, 2005.

MOTTA, Roberto. Introdução. In: MOTTA, Roberto. (Org.). *Os afro-brasileiros: Anais do III Congresso Afro-Brasileiro*. Recife: Massangana, 2017, p. 19-22.

_____. “Élide, Gilberto, imagismo e língua de universidade”, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 24, n. 69, p. 149-162, 2009.

_____. “Gilberto Freyre: raça, religião e modelos de histórias”. *Ciência & Trópico*, v. 11, n. 2, p. 213-226.

_____. “Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil”. *Estudos afro-asiáticos*. s/v, n.38, p.113-133, 2000.

_____. “Reação a Max Weber no pensamento brasileiro: o caso de Gilberto Freyre”, *Estudos de Sociologia*, v. 13, n. 1, p. 185-206, 2008.

_____; FERNANDES, Marcionila. “Gilberto Freyre, um enigma genealógico”, In: _____; _____ (Orgs.). *Gilberto Freyre: Região, tradição, trópico e outras aproximações*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2013, p. 11-36.

NEDEL, Letícia. “A recepção da obra de Gilberto Freyre no Rio Grande do Sul”. *Mana*, v. 13, n. 1, p. 85-118, 2007

NUNES, Clarice. “Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos”. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 9-40, 2000.

OLIVEIRA, Amurabi. “A identidade disciplinar de Gilberto Freyre e a institucionalização acadêmica da antropologia no Brasil”. *Etnográfica*, v. 23, n. 3, p. 537-555, 2019a.

_____. “A meninice no pensamento de Gilberto Freyre”. *Política & Trabalho*, s/v, nº 43, p. 203-218, 2015a.

_____. “A relação entre raça e educação na obra de Gilberto Freyre”. *Universitas Humanísticas*, s/v, n. 81, p. 305-329, 2016a.

_____. “Gilberto Freyre e o Brasil Meridional”. *Sociedade e Estado*, v. 34, n. 1, p. 241-259, 2019b.

_____. “Gilberto Freyre e a Educação: Raça, democracia e ensino de história e cultura afro-brasileiras”. *Linhas Críticas*, v. 21, n. 44, p. 159-177, 2015b.

_____. “Gilberto Freyre, professor e sistematizador da sociologia brasileira”. *Contemporânea - revista de sociologia da UFSCar*, v. 8, n. 2, p. 679-685, 2018.

_____. “O ensino universitário no pensamento de Gilberto Freyre”. *Teias*, v. 20, n. 56, p. 36-50, 2019c.

_____. “Para além do mito da democracia racial: A questão educacional no pensamento de Gilberto Freyre”. *Latitude*, v. 10, n. 1, p. 112-133, 2016b.

_____. “Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica”. *Acta Scientiarum. Education*, v. 35, n. 2, p. 179- 189, 2013.

_____. “Thirty years late: the actuality of Gilberto Freyre to think Brazil”. *Revista del Cesla*, s/v, n. 20, p. 345-356, 2017.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. *Gilberto Freyre - um vitoriano nos trópicos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

_____; BURKE, Peter. *Repensando os Trópicos: um retrato intelectual de Gilberto Freyre*. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

PEREGRINO, Maria Graziela. “Gilberto Freyre, orientador e diretor do CRPE do Recife”. *Ciência & Trópico*, v. 15, n. 2, p. 205-214, 1987.

PEREIRA, Cláudio L.; SANSONE, Lívio (org.). *Projeto Unesco no Brasil: textos críticos*. Salvador: Edufba, 2007.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Cartilha brasileira do aprendiz de sociólogo*. Rio de Janeiro: Est. de Artes Gráficas C. Mendes Jr., 1954.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. "O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação". *Educação e Pesquisa*, v.39, n.1, p.15-30, 2013.

SIMMEL, George. *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SILVA, André Gustavo Ferreira da; FARIAS, Cassiana Maria; SILVA, Thalita Grazielly. "Entrebrechas e vagas noturnas: memórias de educadoras em Recife nos anos ditatoriais de 1964 a 1977". *Revista brasileira de história da educação*, v. 16, n. 2, p. 51-78, 2016.

SILVA, Graziella M. D. *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

SITO, Luanda. Disputas y diálogos en torno al concepto de "acciones afirmativas" para la educación superior en Brasil. *Universitas Humanisticas*, s/v., 77, 251-273, 2014.

SORÁ, Gustavo. "A construção sociológica de uma posição regionalista: reflexões sobre a edição e recepção de *Casa-grande & senzala* de Gilberto Freyre". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 13, n. 36, p. 1-22, 1998.

SOUZA, Jessé. "Gilberto Freyre e a singularidade cultural brasileira". *Tempo Social*. v. 12, n. 1, 2000.

SOUZA, Jessé. "Raça ou classe? sobre a desigualdade brasileira". *Lua Nova*, s/v, n. 65, p. 43-69, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. "Palavras do Prof. Anísio S. Teixeira na sessão inaugural do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife". *Boletim*

Mensal do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, Ano 1, n 1, p. 6-12. 1957.

XAVIER, Libânea Nacif. “Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960)”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80, n. 194, p. 81-92, 1999.

ZUMWALT, Rosemary Lévy. *Franz Boas: The emergence of the anthropologist*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2019.

SOBRE O AUTOR

Amurabi Oliveira é licenciado e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), livre-docente em Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com estágio pós-doutoral pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), na Espanha. Atualmente é professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), além de pesquisador do CNPq. Recentemente, atuou como pesquisador Fulbright na San Diego University, além de ter atuado em outras instituições estrangeiras como professor visitante. É membro afiliado da Academia Brasileira de Ciências e da Global Young Academy. Tem pesquisado e publicado principalmente sobre os seguintes temas: antropologia e sociologia da educação, ensino de ciências sociais, história das ciências sociais e religião.

Esta edição foi composta nas fontes Minion Pro, Fira Sans e Calibri
projetada para a veiculação digital em versão E-book (PDF),
pela Editora Massangana, em 2023.

deve-se ao fato de que continua atual sua proposta pedagógica, a partir de uma forte articulação entre o mundo social e os conhecimentos teóricos. Ela é necessária para se pensar numa escola que consiga dialogar com os jovens.

O livro é dividido em quatro seções: na primeira, trata-se da formação intelectual de Freyre, seu ambiente educacional familiar e sua relação com as instituições de ensino pelas quais ele passou no Brasil e nos Estados Unidos. Na segunda, o texto apresenta sua atuação institucional no campo educacional, com destaque para o período em que esteve à frente da cátedra de sociologia na Escola Normal de Pernambuco, portanto, atuando na formação de professores, assim como seu papel como diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. Na terceira seção é abordado o pensamento educacional de Freyre, destacando os pontos ligados à sua oposição ao excesso de “especialismos”, defendendo uma posição mais transdisciplinar, a valorização de um ensino mais empírico e “menos livresco”, e por fim, a relação entre região e educação. Na quarta seção está presente o debate em torno da relação entre raça e educação, destacando principalmente como a educação poderia ser um fator de ascensão social.

Em que pese ser recorrente o diálogo com os clássicos das ciências sociais nos cursos de formação docente, muito raramente tem sido estabelecido um diálogo mais produtivo com as obras essenciais dessa área de conhecimento. Este trabalho contribui tanto para a formação docente como para a consolidação de uma agenda de pesquisas que se desenvolvam na relação entre as ciências sociais e a educação.

Amurabi Oliveira é licenciado e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande e doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com estágio pós-doutoral pela Universidade Autônoma de Barcelona, na Espanha. Atualmente é professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina.

ISBN 978-65-5737-029-2



Este livro trata das ideias do sociólogo Gilberto Freyre em relação ao tema da educação. O cientista social Amurabi Oliveira faz um mapeamento da relação de Freyre com o tema ao longo de sua vasta obra escrita. O livro aborda a formação intelectual de Freyre, o ambiente educacional familiar no qual foi criado e sua relação com as instituições de ensino pelas quais passou no Brasil e nos Estados Unidos. Apresenta sua atuação institucional no campo educacional, com destaque para o período em que esteve à frente da cátedra de sociologia na Escola Normal de Pernambuco e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. Discute também a crítica de Freyre ao excesso de “especialismos” e sua defesa de uma abordagem mais transdisciplinar, que inclui a valorização de um ensino mais empírico e menos “livresco”. Também presente no texto está o debate em torno da relação entre raça e educação, destacando principalmente como a educação pode ser um fator de ascensão social.