

O ENSINO UNIVERSITÁRIO NO PENSAMENTO DE GILBERTO FREYRE

Amurabi Oliveira^(*)

Uma das questões mais relevantes no âmbito do que se convencionou denominar de Pensamento Social Brasileiro (PSB) refere-se aos modelos societários que se colocam para o Brasil, quais os caminhos possíveis, quais os entraves e quais as contradições que se apresentam para pensarmos o futuro da nação. Nesta direção, é importante dar relevo ao fato de que o período da década de 1930 foi marcado pela publicação de obras emblemáticas, tais como *Casa-Grande & Senzala*, de autoria de Gilberto Freyre (1900-1987), publicada em 1933, e *Raízes do Brasil*, de autoria de Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), publicada em 1936, o que ocorreu de forma concomitante à publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e, no plano institucional, à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935).

De forma muito sintética, quero apontar com isso que a discussão sobre o Brasil que estava posta no âmbito do PSB possuía como pano de fundo a configuração do campo educacional brasileiro e o advento do campo universitário. Sendo assim, nenhum dos autores considerados “clássicos” nesse campo se furtou de se posicionar em relação à qual o lugar do sistema educacional e do conhecimento universitário na formação da sociedade nacional. Compreendo que este meu fio condutor na discussão foi explorado de forma ainda insuficiente pela literatura especializada. Em que pese a relevância de Freyre para o PSB, ainda são incipientes as análises que buscam mapear como a educação, especialmente no que tange ao ensino universitário, aparece em sua reflexão.

Proponho-me, portanto, a expor como que, no pensamento de Gilberto Freyre, se esboça a questão universitária, considerando tanto suas críticas aos modelos em curso quanto suas ideias para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa no Brasil. Este exercício assenta-se não apenas na revisitação de seus escritos, como também na análise de sua própria trajetória, marcada pela “aversão à cátedra”, e com experiências bastante emblemáticas de inserção intelectual no campo universitário. Portanto, este breve ensaio intenta realizar uma aproximação inicial com esta questão, objetivando a abertura de novos debates na seara. Reforça-se o argumento da pertinência desse tipo de análise a partir da seguinte assertiva de Maia (2011, p. 72-73):

^(*) Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador do CNPq. *E-mail*: amurabi_cs@hotmail.com.

[...] o processo de descentramento teórico que vem ocorrendo ao longo das últimas décadas na sociologia fornece aos estudos de pensamento social brasileiro um instigante enquadramento analítico. Esse descentramento refere-se ao conjunto de textos e trabalhos que questionam o fundamento eurocêntrico da sociologia e afirmam a necessidade de se levar em conta lugares de discurso intelectual tidos como alternativos e/ou "periféricos". Esse debate contribuiu para dois procedimentos que encontram ressonância com o que é feito atualmente no campo do pensamento brasileiro: a) a crítica de conceitos sociológicos a partir de outros lugares de discurso; e b) a refutação ou retificação de teorias de médio alcance, levando-se em conta a falsa universalidade das mesmas.

Com este ponto de partida, para uma melhor compreensão por parte do leitor, eu organizarei este artigo em quatro seções: a) na primeira, discuto um pouco a formação universitária de Freyre; b) em seguida, trago sua posição em relação à especialização das áreas de conhecimento; c) passo à explanação da concepção de universidade inter-regional que o autor desenvolve; d) por fim, indico sua posição com relação ao que ele denomina de ensino "livresco"; tecendo, depois, as considerações finais.

A VIDA UNIVERSITÁRIA DE FREYRE

Ainda que não busque esgotar aqui o assunto, uma vez que a formação intelectual de Freyre já fora objeto de minuciosas análises (PALLARES-BURKE, 2005; LARRETA; GIUCCI, 2007), almejo nessa seção situar o leitor de forma sucinta sobre as experiências universitárias de Gilberto Freyre em seu processo de formação intelectual, uma vez que compreendo que há uma relação direta entre tais experiências e sua concepção de universidade.

Como é bem sabido, Gilberto Freyre nasceu em um lar marcado pela vida intelectual, influenciado fortemente pelo seu pai, Alfredo Freyre, que era professor. Seus primeiros anos de escolaridade no Colégio Americano Batista de Recife, instituição na qual seu pai foi diretor, servem como introdução à vida acadêmica, uma vez que ele também dava aula de reforço para outros alunos (LARRETA; GIUCCI, 2007). Mais que isso, como ele mesmo faz questão de rememorar em vários de seus escritos, o Colégio Americano representou uma continuação em relação a sua educação familiar, profundamente anglófona e lhe serviu de preparação para os anos de estudos no exterior que viriam. Ainda que o destino mais óbvio para um filho da elite recifense fosse a Europa, uma série de fatores acabou levando-o para os Estados Unidos, em sendo um período

marcado pela guerra na Europa, além da experiência anterior de seu irmão, Ulysses Freyre, de estudos na América do Norte.

Em que pesem os anseios intelectuais de Freyre de realizar sua formação em um grande centro, o início de sua vida acadêmica nos Estados Unidos se deu na Universidade de Baylor, em Waco, no Texas, uma instituição confessional que já possuía certa tradição em receber egressos do Colégio Batista de Recife. 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 cada endereçada a Manuel Oliveira Lima, datada de 4 de maio de 1919, ele realiza 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, 1978, p. 167-168).

É certo que por meio de diversos registros Freyre deixa claro o quão empolgado ficou com a vida acadêmica universitária nos Estados Unidos, especialmente no que tange à autonomia dada ao estudante e à relevância da pesquisa no processo de formação. Além de realizar cursos nesta universidade, onde se graduou bacharel em ciências jurídicas e sociais, Freyre foi ainda instrutor de francês, o que o ajudaria financeiramente, além de continuar a escrever para o Diário de Pernambuco nesse período, o que aponta para sua intensa atividade intelectual.

Essa fase de descoberta da vida universitária precedeu sua experiência na Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, instituição a qual ele atribui maior peso em termos de formação acadêmica e intelectual. É em Colúmbia que Freyre afirma ter se constituído como sociólogo e antropólogo, destacando amiúde a influência de Franz Boas (1858-1942) nesse processo, o que é apontado já no prefácio da primeira edição de *Casa-Grande & Senzala*.

A anunciada influência de Boas no trabalho de Freyre é bastante conhecida, ainda que se dê menos destaque ao fato de que seu mestrado fora em História Social e não em Antropologia, tendo sido orientado por Carlton Hayes (1882-1964). Acerca da escolha por destacar a influência de Boas e de sua formação em sociologia e antropologia, Motta e Fernandes (2013, p. 27-28) levantam a seguinte hipótese:

Pode-se supor que afirmar-se como antropólogo ou sociólogo conviesse à estratégia de carreira do jovem Gilberto Freyre, apesar de ter sido História que ensinou como professor visitante, no ano de 1931, na Stanford University da Califórnia. [...] Professores de História, inclusive na qualidade de catedráticos dos dois grandes colégios oficiais de Pernambuco, havia muitos no Recife dos anos 1930. Antropologia e Sociologia eram campos bem mais restritos e conferiam bem maior distinção.

O fato é que apesar de ter realizado seu mestrado em História Social, Freyre chegou a se matricular em dois cursos do departamento de Sociologia e dois no de Antropologia da Universidade de Colúmbia, conforme documentação consultada na Fundação Gilberto Freyre. Os cursos de sociologia foram ministrados por Franklin Henry Giddings (1855-1931), a quem Freyre realiza inúmeras referências ao longo de seus trabalhos, e os de antropologia por Boas, tendo sido aprovado nos de sociologia e obtido apenas registro de frequência satisfatória nos de antropologia (PALLARES-BURKE, 2005).

Foi também em Colúmbia que Freyre conheceu Rüdiger Bilden (1893-1980), que teve uma influência decisiva em algumas das ideias desenvolvidas pelo cientista social brasileiro, e que esteve em meio à rede de pesquisadores responsáveis para formação do campo de estudos afro-brasileiros (OLIVEIRA, 2017a).

Levanto a hipótese de que compreender a concepção de universidade, e de conhecimento acadêmico, que Freyre possui nos remete inevitavelmente às experiências que ele teve em universidades americanas. Como poderemos observar mais adiante, isso possui implicações também sobre as ideias pedagógicas do autor, sobre como ele percebe a docência e a produção do conhecimento.

CONTRA O EXCESSO DE ESPECIALIZAÇÕES

Um dos pontos mais interessantes do pensamento de Freyre no que tange à questão da universidade é que ele defendeu um modelo que extrapolasse as barreiras disciplinares. 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.

Tais questões apareceram não apenas em seus trabalhos escritos, como também em suas experiências como docente, com destaque para suas aulas na Universidade do Distrito Federal (UDF) na década de 1930¹, quando lecionou tanto a cátedra de Sociologia quanto a de Antropologia Cultural². Em suas aulas, fossem de Sociologia ou de Antropologia, havia recorrentemente referência a autores de áreas correlatas (MEUCCI, 2015a; OLIVEIRA, 2017b), o que refletia também o ainda incipiente processo de autonomização disciplinar.

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, 1981), 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, 1981, p. 307).

¹ Durante a gestão de Pedro Ernesto (1884-1942) como prefeito do Distrito Federal, estando Anísio Teixeira (1900-1971) à frente do Departamento de Educação, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), por meio do decreto municipal nº 5.513, composta pelas seguintes escolas: Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia, e Instituto de Artes. Seu projeto universitário visava a formar profissionais assim como as elites intelectuais do país, além de oferecer cursos de extensão popular. Tratou-se de uma breve experiência acadêmica, uma vez que devido a um conjunto de fatores políticos, ela foi incorporada à Faculdade Nacional de Filosofia em 1939, durante a gestão de Gustavo Capanema (1900-1985) no Ministério da Educação durante o Estado Novo.

² Gilberto Freyre assumiu ainda uma terceira cátedra de Pesquisas e Inquéritos Sociais.

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*³, 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 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 UDF, 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 universitário 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; FREYRE, 2003).

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

³ Foram inúmeros títulos recebidos por universidades brasileiras e estrangeiras, dentre elas as universidades de Colúmbia, Oxford, Sorbonne, dentre tantas.

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.

UM PROJETO INTER-REGIONAL DE UNIVERSIDADE

Freyre certamente tinha um projeto de nação, que era expresso em suas obras, e tal projeto perpassava também um projeto universitário que estava imbuído de um sentido próprio que ele percebia para os trópicos⁴. Analisando a atuação de Freyre à frente do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, Meucci (2015b) aponta para a relevância que era dada ao conjunto de pesquisas ali desenvolvidas com relação ao desenvolvimento local e à questão da região, confluindo com a posição política e intelectual que Freyre defendia amplamente, em especial com relação à defesa da região⁵. Ainda a esse respeito é interessante perceber que Freyre de fato se engajou e

⁴ A ideia de trópico era profundamente relevante para o pensamento de Gilberto Freyre, uma vez que sua tese central enunciada já em *Casa-Grande & Senzala* remetia ao processo de desenvolvimento da “civilização nos trópicos”. Posteriormente, ele desenvolve o conceito de “lusotropicalismo” e busca institucionalizar a “tropicologia” como um campo de estudos, o que fica mais evidente com o desenvolvimento dos *Seminários de Tropicologia*, organizados a partir da década de 1960, na Fundação Joaquim Nabuco, em Recife. Todavia, apesar da centralidade que o processo de interpenetração de raças e culturas possuía na interpretação que Freyre realizou dos “trópicos”, não podemos tomar como sinônimos sua ideia de “trópico” e sua teoria acerca das relações raciais no Brasil, marcadas pelo amalgamento dos conflitos raciais a partir da “miscigenação”, ainda que isso não implicasse na eliminação do “preconceito de cor”, que para Freyre seria algo distinto do “preconceito racial” que seria constitutivo da sociedade americana, porém praticamente inexistente na sociedade brasileira.

⁵ Ressalta-se que o Manifesto Regionalista de 1926 surgiu como resultado do I Congresso Regionalista do Nordeste organizado por Freyre em Recife, e em alguma medida o Congresso foi uma resposta à Semana de Arte Moderna de 1922 que ocorrera em São Paulo. Porém, o movimento inaugurado em Recife, em inúmeras passagens do Manifesto, afirmado como o primeiro Congresso Regionalista no Brasil e das Américas, seria modernista *a seu modo*, ao mesmo

defendeu o projeto capitaneado por Anísio Teixeira, apontando 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).

Observa-se com isso que para compreendermos como que a questão educacional, e em especial a universitária, se coloca no pensamento de Freyre é necessário considerar a dimensão regional. Isso implica dizer que o desenvolvimento do sistema universitário articula-se a um projeto de nação e, ao mesmo tempo, de região, considerando ainda que para Freyre nação e região não se colocam em polos opostos, estando sim profundamente imbricados.

Para Freyre, as universidades deveriam atender às especificidades regionais, sem com isso perder uma perspectiva cosmopolita. Ao falar sobre sua experiência na Universidade Colônia, na Alemanha, Freyre rememora que o reitor se dirigiu em francês ao sociólogo brasileiro, o que indicaria seu espírito europeu, que teria sido ameaçado pelo nacionalismo do nazismo, mas que não fora destruído, “Não destruiu nela nem o espírito europeu – nem os característicos supranacionais, os pendores cosmopolitas de convivência que, nas grandes universidades se juntam a constantes regionais de paisagem e de cultura” (FREYRE, 1961, p. 43).

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 ela veria nessa experiência um

tempo que tradicionalista (FREYRE, 1955). 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.

possível modelo para pensarmos também uma universidade dos trópicos, que ultrapassasse as barreiras nacionais. Ainda que as ideias de Freyre se expressem quase sempre de forma um tanto sinuosa (MOTTA, 2009), ao que parece, 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 destine 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. Pode-se inferir que esse modelo inspira-se largamente na estrutura do Centro Brasileiro de Pesquisas

Educacionais (CBPE)⁶, que possuía centros regionais, dentre eles, o de Recife do qual Freyre foi diretor. 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, diferindo-se do modelo que veio a ser implantado com a reforma universitária de 1968. Para ele, o processo de federalização das universidades deveria visar à 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.

CONTRA O ENSINO LIVRESCO

Apesar de não ter se dedicado à escrita de trabalhos específicos sobre educação, tampouco sobre o ensino universitário, Freyre posicionou-se por diversas vezes, por meio de conferências e pequenos artigos, sobre tais pontos. Volto aqui à hipótese de que as ideias que ele desenvolve nesse âmbito remetem, sobretudo, à experiência universitária que vivenciou nos Estados Unidos, na qual ele se formou academicamente. Em conferência pronunciada em 1934, Freyre discorre sobre o ensino das ciências sociais em universidades americanas, indicando o seguinte:

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

⁶ A experiência do CBPE inicia-se em 1955 no Rio de Janeiro, no período no qual Anísio Teixeira estava a frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a partir de 1956 passou a contar com centros regionais em São Paulo, Belo Horizonte, Recife, Salvador e Porto Alegre. Partia em grande medida da experiência que Anísio Teixeira acumulou em sua segunda gestão na pasta de Educação e Saúde da Bahia, entre 1947 e 1951, quando foi instituído o Programa de Pesquisas Sociais da Bahia.

antropométricos em bairros característicos, escolas, oficinas; essa variedade de experiências e de contactos humanos, por assim dizer dramatisam 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).

É fato que, quando Freyre se tornou professor de sociologia na Escola Normal de Pernambuco no final da década de 1920, período marcado pela profusão de cátedras em sociologia no país (MEUCCI, 2011; OLIVEIRA, 2013), como o próprio indica, apesar de não ter sido o primeiro catedrático de sociologia no país, foi o primeiro a conduzir uma cátedra de sociologia associada à pesquisa empírica, como consta em seu programa de disciplina (FREYRE, 1930). Nesta direção, Freyre propõe, portanto, um modelo de ensino associado à pesquisa empírica ainda pouco usual naquele momento, o que ele retomou mais uma vez quando professor na UDF (MEUCCI, 2015a; OLIVEIRA, 2017b).

Deve-se ressaltar que o período no qual Freyre passa a atuar como docente é marcado por profundas reformas nos distintos sistemas educativos, e mais que isso, sentia-se ainda o impacto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que pautava a elaboração de um sistema educacional nacional. Nas duas experiências docentes de Freyre mais emblemáticas, junto à Escola Normal de Pernambuco e à UDF, percebemos claramente sua proximidade com os reformadores educacionais de seu tempo. No caso de sua atuação em Pernambuco, é importante dar relevo ao fato de que a criação da cátedra de Sociologia na Escola Normal foi fruto das reformas conduzidas por Carneiro Leão (1887-1966) durante o governo de Estácio Coimbra (1872-1937), indicado para assumir a referida disciplina antes mesmo de seu reconhecimento nacional que ocorreu, depois, na década de 1930. Quanto à sua atuação na UDF, foi Anísio Teixeira, de quem Freyre era amigo, que intermediou o processo de sua ida do Recife para o Rio de Janeiro, também sendo o responsável posteriormente pelo fato de Freyre ter assumido a direção do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CBPE) do Recife. Com isso, quero demonstrar a proximidade de Freyre com os reformadores educacionais de seu tempo, o que pode também ser considerada uma influência decisiva na formulação de suas ideias pedagógicas.

Como podemos observar, Freyre preocupa-se em defender uma posição na qual a erudição intelectual continue a ser objeto central do ensino, não apenas o universitário, sem que isso implique num distanciamento entre a teoria e a realidade empírica. Mais uma vez, a chave para a compreensão do que o autor defende encontra-se na ideia de região, uma vez que o conhecimento da região e dos problemas locais que possibilitariam o desenvolvimento de um ensino que não fosse

“livresco”. Esse tipo de argumento fica evidente em conferência realizada por ele para as professoras rurais:

[...] 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).

Nesse sentido, a formação superior para tais profissionais deveria incorporar tanto o conhecimento científico, no sentido mais tradicional do termo por assim dizer, presente nos livros, porém sem “enciclopedismo”, como também os conhecimentos sobre os problemas da realidade mais imediata referente à sua atuação. Notadamente, essa questão não se restringiria à formação de professores, mas seria um dos eixos de sustentação centrais para o sistema de ensino como um todo.

Para realizar tal empreitada, Freyre percebia como fundamental o papel das Ciências Sociais nesse processo, especialmente da Antropologia Aplicada (FREYRE, 1973), longe da chamada “antropologia de gabinete”. Sendo assim, as ciências sociais aplicadas constituiriam a base teórica e metodológica de possíveis transformações mais profundas no sistema de ensino, dentro do projeto educacional que se esboça no pensamento de Freyre. Com isso, podemos inferir que a influência do CBPE se faz presente mais uma vez no pensamento do autor, uma vez que era a finalidade de tal instituição a produção de uma ciência social aplicada visando à elaboração de políticas educacionais (SILVA, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve ensaio, busquei analisar como a questão educacional, mais especificamente no âmbito do ensino universitário, aparece no pensamento de Gilberto Freyre, produzindo desse modo uma contribuição do PSB à discussão educacional. Tal aproximação é realizada partindo-se do *a priori* de que é possível estabelecermos um debate sobre a universidade no Brasil, tomando como fio condutor as reflexões desenvolvidas por intelectuais brasileiros.

O caso de Freyre é profundamente emblemático, tendo em vista a centralidade que ele possui no PSB e a incipiente leitura que ainda é realizada de sua obra no campo educacional, em que pese o fato dele ter atuado ativamente nele, não apenas como docente (atividade que exerceu de forma esporádica), mas também por meio da direção do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, ou ainda presidindo a comissão de educação e cultura na condição de deputado federal.

As questões que pontualmente foram levantadas acerca do ensino universitário no pensamento de Freyre remetem à hipótese de que compreender como ele elaborou determinado projeto de universidade perpassa, necessariamente, sua experiência acadêmica nos Estados Unidos, assim como a vivência na estrutura do CBPE.

Freyre anuncia um interessante debate no qual associa o ensino à pesquisa, algo que estava longe de ser hegemônico na discussão de seu tempo, especialmente na primeira metade do século XX quando as experiências universitárias no Brasil ainda estavam sendo geridas, buscando com isso produzir um modelo de ensino mais prático, próximo da realidade vivida dos estudantes. De igual modo, propôs pensar um modelo de universidade inter-regional, no qual o nacional e o regional não fossem postos como binômios opostos, mas sim como polos articulados fundamentais para o desenvolvimento de um projeto de universidade e, por consequência, um projeto de nação.

A retomada de Freyre para a questão educacional abre, portanto, espaço para novos debates e investigações tanto no âmbito da atuação de Freyre, aprofundando sua concepção sobre o ensino universitário, quanto no que diz respeito às obras de outros autores do PSB, fomentando a reflexão no sul global a partir do próprio sul global para discutir, dentre outros, os dilemas sociais do presente.

REFERÊNCIAS

- FERNANDES, F. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.
- FREYRE, G. **Brasis, Brasil, Brasília**. Rio de Janeiro: Gráfica Record Editora, 1968a.
- _____. **Como e porque sou e não sou sociólogo**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1968b.
- _____. **Cartas do próprio punho sobre pessoas e coisas do Brasil e do estrangeiro**. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1978.
- _____. “Intelligentsia” e desenvolvimento nacional no Brasil. **Educação e Ciências Sociais**, ano VII, v. 10, n. 21, 1962.
- _____. **Manifesto Regionalista de 1926**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1955.
- _____. **O estudo das ciências sociais nas universidades americanas**. Recife: Edições Momento, 1934.
- _____. **Palavras às Professoras Rurais do Nordeste**. Recife: Secretaria de Educação e Cultura, 1957.
- _____. **Palavras Repatriadas**. Brasília: Editora da Unb, 2003.
- _____. **Problemas brasileiros de antropologia**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.
- _____. **Programa da cátedra sociologia**. Recife: Imprensa Oficial, 1930.
- _____. **Sugestões de um novo contato com universidades europeias**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1961.
- LARRETA, E. R.; GIUCCI, G. **Gilberto Freyre: uma biografia intelectual**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MAIA, J. M. E. Ao sul da teoria: a atualidade teórica do pensamento social brasileiro. **Sociedade e Estado**, v. 26, n. 2, p. 71-94, 2011.
- MEUCCI, S. **Artesania da sociologia no Brasil: contribuições e interpretações de Gilberto Freyre**. Curitiba: Appris, 2015a.
- _____. Gilberto Freyre no comando do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife: o debate sobre educação (1957-1964). **Sociologia & Antropologia**, v. 5, n.1, p. 129-155, 2015b.
- _____. **Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2011.
- MOTTA, R. Élide, Gilberto, Imagismo e Língua de Universidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 24, n. 69, p. 185-206, 2009.
- _____; FERNANDES, M. Gilberto Freyre, um Enigma Genealógico. In: MOTTA, Roberto; FERNANDES, Marcionila. (Orgs.). **Gilberto Freyre: região, tradição, trópico e outras aproximações**. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2013. p. 11-36.
- OLIVEIRA, A. Amizades e inimizades na formação dos estudos afro-brasileiros. **Latitude**, v. 11, n. 2, p. 589-617, 2017a.
- _____. Gilberto Freyre, professor de antropologia. In: CAMPOS, R. B. C.; PEREIRA, F. M. G.; MATOS, S. S. (Orgs.). **A nova escola de antropologia do Recife: ideias, personagens e instituições**. Recife: EDUFPE, 2017b. p. 150-165.
- _____. Revisitando a história do ensino de sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.
- PALLARES-BURKE, M. L. **Gilberto Freyre – um vitoriano nos trópicos**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005.
- SILVA, G. M. D. **Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)**. Bragança Paulista-SP: Editora da Universidade São Francisco – EDUSF, 2002.

RESUMO

Gilberto Freyre (1900-1987) destaca-se como um dos autores clássicos do Pensamento Social Brasileiro, sendo considerado um dos principais intérpretes do Brasil. Todavia, seu trabalho ainda é insuficientemente explorado no campo educacional, especialmente no debate sobre o ensino universitário. Neste breve artigo, pretendo realizar alguns apontamentos sobre como Freyre analisa a questão do ensino universitário no Brasil, apontando como suas posições neste campo relacionam-se a suas experiências acadêmicas anteriores, produzindo uma concepção de ensino associada à pesquisa e à ideia de região.

Palavras-chave: Gilberto Freyre. Pensamento social brasileiro. Ensino universitário.

THE UNIVERSITY TEACHING IN THE THOUGHT OF GILBERTO FREYRE

ABSTRACT

Gilberto Freyre (1900-1987) stands out as one of the classic authors of Brazilian Social Thought, being considered one of the main interpreters of Brazil, however, his work is still insufficiently explored in the educational field, especially in the debate about university teaching. In this brief article I intend to make some notes about how Freyre analyzes the issue of university teaching in Brazil, pointing out how his positions in this field relate to his previous academic experiences, producing a conception of teaching associated with research and the idea of region.

Keywords: Gilberto Freyre. Brazilian social thought. University education.

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN EL PENSAMIENTO DE GILBERTO FREYRE

RESUMEN

Gilberto Freyre (1900-1987) se destaca como uno de los autores clásicos del pensamiento social brasileño, siendo considerado uno de los principales intérpretes de Brasil. Sin embargo, su trabajo aún no está suficientemente explorado en el campo educativo, especialmente en el debate sobre docencia universitaria. En este breve artículo pretendo realizar algunos apuntes sobre cómo Freyre analiza la cuestión de la enseñanza universitaria en Brasil, apuntando cómo sus posiciones en este campo se relacionan con sus experiencias académicas anteriores, produciendo una concepción de enseñanza asociada a la investigación y a la idea de región.

Palabras clave: Gilberto Freyre. Pensamiento social brasileño. Enseñanza universitaria.