

Entre a escola nova e a oligarquia: a institucionalização da sociologia na Escola Normal de Pernambuco – 1929-1930¹

Simone Meucci – Universidade Positivo e Universidade Federal do Paraná

RESUMO

O objetivo deste artigo será reconstruir o processo de institucionalização da disciplina sociológica na grade curricular da Escola Normal de Pernambuco entre os anos de 1928 e 1930, cuja docência foi assumida por Gilberto Freyre. Trata-se de uma experiência importante que precedeu a introdução dos cursos de Ciências Sociais no sistema acadêmico brasileiro. A partir do estudo deste episódio significativo reforçaremos a pertinência da hipótese de que, no Brasil, as Escolas Normais foram porta de entrada para o esforço de síntese de teorias e conceitos sociológicos e para o desenvolvimento, ainda que precário, da pesquisa social.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino. Pernambuco. Gilberto Freyre.

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article sera reconstruire l'institutionnalisation de la discipline sociologique dans le curriculum de l'École Normale de Pernambuco entre les années de 1928 et 1930, dont l'enseignement est resté sous la responsabilité de Gilberto Freyre. Il s'agit d'une expérience qui a précédé l'introduction des cours de Sciences Sociales dans le système académique brésilien. L'étude de cet épisode significatif nous permet renforcer la pertinence de l'hypothèse suivante: au Brésil, les Écoles Normales ont été la porte d'entrée pour l'effort de synthèse de théories et concepts sociologiques et pour le développement, malgré précaire, de la recherche sociale.

Mots-clés: Sociologie. Enseignement. Pernambuco. Gilberto Freyre.

1 Este artigo é uma versão modificada dos dois primeiros capítulos da tese de doutorado intitulada "Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico", defendida na Unicamp em 2006, orientada por Elide Rugai Bastos e financiada pela Fapesp.

Este texto – dedicado ao estudo de uma das primeiras experiências (senão a primeira)² de institucionalização do ensino da sociologia no Brasil – foi organizado da seguinte maneira:

De início, procuraremos caracterizar a ambiência que favoreceu a introdução da nova disciplina sociológica na grade curricular dos normalistas de Pernambuco. Descreveremos as condições gerais (políticas e econômicas) nas quais surgiu o projeto de Reforma Educacional implementado durante o mandato do governador Estácio Coimbra no período compreendido entre os anos de 1928 e 1930.

Em seguida, apresentaremos alguns dos detalhes do plano da reforma elaborado pelo educador Antonio Carneiro Leão. Por fim, demonstraremos o protagonismo de Gilberto Freyre – primeiro docente da disciplina – no esforço de rotinização da sociologia no meio escolar. Analisaremos algumas das condições que favoreceram sua nomeação, caracterizaremos em linhas gerais seu programa de ensino e o texto de sua aula inaugural de sociologia³ que contém, embrionariamente, alguns dos pressupostos que nortearão os seus trabalhos posteriores.

I

Estácio Coimbra (1872-1937) – governador de Pernambuco, responsável pela Reforma de Ensino que resultou na introdução da disciplina sociológica na grade dos futuros educadores pernambucanos – era um legítimo representante da elite nordestina da época. Filho de senhor de engenho, formou-se bacharel em Direito na Faculdade do Recife e casou-se com uma prima de Gilberto Freyre – Joana Castelo Branco – cuja família era, também, proprietária de engenho. Na esteira do processo de modernização da produção do açúcar, tornou-se um dos mais promissores usineiros do Nordeste.

Em termos políticos, foi também um homem poderoso no arranjo republicano. Beneficiário de um pacto que implicava troca de favores entre os poderes locais e o poder central (conhecido como ‘política dos governadores’), Coimbra ocupou, durante a década de 20, além do governo do Estado de Pernambuco,

- 2 Sabe-se que, no mesmo período, Fernando de Azevedo – que então dirigia a Reforma Educacional no Distrito Federal – incluiu também a sociologia entre as disciplinas do curso de Normal. Sobre esta experiência, porém, há ainda poucos dados. Ver Azevedo (1971).
- 3 O *Plano de Ensino* para o curso de sociologia da Escola Normal de Pernambuco (elaborado em 1929 por Gilberto Freyre) e o texto de sua *Aula Inaugural* compõem o acervo do Centro de Documentação da Fundação Gilberto Freyre, Recife/PE.

o cargo de Ministro da Agricultura do Governo de Epitácio Pessoa (1919-1922) e a Vice-Presidência da República no governo de Arthur Bernardes (1922-1926).

De um lado, Coimbra cultivava com dedicação as práticas de dominação típicas da Velha República. Nada mais revelador disso do que as famosas ‘audiências públicas’ também fundamentadas numa relação de troca de favores, desta vez com seus eleitores: dispunha de uma tarde por semana para receber pessoalmente a população e os funcionários públicos no Palácio do Governo. Nestas audiências, eram feitos pedidos e reclamações ao governador, que se apresentava como um homem benevolente capaz de celebrar acordos em rixas de vizinhos ou doar do ‘próprio bolso’ quantias em dinheiro para os mais necessitados (CHAVES, 1942).

Não obstante, de outro lado, em muitos aspectos, Coimbra afastava-se da figura típica do oligarca radicalmente conservador. A exemplo disto, a reforma educacional, ainda que não fosse radical, não se moldava aos princípios patriarcais e patrimoniais. Ao contrário, baseava-se numa concepção do indivíduo ativo, fundamenta-se em regras universais e impessoais e em princípios meritocráticos.

Com efeito, o governo de Estácio Coimbra foi marcado por ambigüidades. Ainda que limitado às regras do jogo oligárquico, fazia concessões às novas demandas sociais que então se constituíam num jogo tenso e complexo que embaralhava, fundia ou opunha tradição e modernidade.

Mas as ambigüidades não estavam inscritas tão somente no seu governo. Eram constitutivas do processo social em curso. A rigor, a década de 20 é conhecida como uma época caracterizada por inflexões importantes relativas às acomodações e confrontos entre o padrão agrário e o padrão urbano industrial no Brasil.

Lembremos, no ambiente nordestino, da emblemática substituição dos tradicionais engenhos pelas modernas usinas de produção de açúcar e de suas repercussões sociais. A modernização produtiva da região – que teve seu início na virada do século e se configurou firmemente na segunda década – causou, entre outros efeitos, o aprofundamento da concentração fundiária, a decadência de parte significativa dos senhores de engenho, a miséria do camponês, a emergência de uma nova elite urbanizada. Tratou-se, em resumo, de um formidável fenômeno de concentração de riqueza que teve efeitos importantes (BARROS, 1982; EISENBERG, 1977; LEVINE, 1980).

O impacto deste fenômeno manifestou-se nas cidades nordestinas, especialmente no Recife. A capital pernambucana viveu, na década de 20, uma transformação demográfica significativa resultante da migração do campo para a cidade: entre os anos de 1900 e 1920 a população da cidade mais que duplicou, passando de 113 mil para 239 mil habitantes (SELLARO, 2000). A miséria no campo correspondia ao aumento dos mucambos na capital, ocupados por camponeses dispensados do trabalho, desamparados

por seus senhores, em busca de um novo horizonte que, não obstante, era obliterado por uma dinâmica econômica bastante limitada.

Este contingente de homens pobres, vítimas do processo de modernização da produção e da concentração fundiária explica, em certo sentido, o cultivo de uma estratégia de dominação política como a do governador Estácio Coimbra – que mobilizava afeto, gratidão e lealdade do povo durante suas famosas audiências públicas. O paulatino desaparecimento do senhor de engenho tradicional e das relações patriarcais domésticas parecia resultar numa contrapartida: a benevolência do representante do Estado, que fazia as vezes do senhor de engenho caridoso e leal.

Nesse sentido, pode-se supor que as mudanças levaram ao aprofundamento das relações de dominação baseadas na patronagem, exercida agora em outro nível que não o doméstico. Ou seja, a mudança no padrão de acumulação não representou propriamente uma alteração no padrão de dominação.

Entretanto, de outro lado, a criação, ainda que incipiente, de um parque industrial dedicado à produção de roupas e alimentos no Estado de Pernambuco na década de 20 e a organização do movimento operário assinalavam um concomitante processo de racionalização das relações de trabalho e a emergência tímida, porém significativa, de uma classe social intermediária.

Na esteira deste processo verificaram-se mudanças de alguns costumes seculares. Tais alterações foram favorecidas pela nova sociabilidade urbana e por novidades tecnológicas que, pouco a pouco se tornavam comuns em cidades como o Recife. Novidades como eletricidade, automóveis, telefones, rádios, aquecedores domésticos, fogões a gás⁴.

Reformas urbanas e sanitárias, muito freqüentes na década de 20 na capital do Estado de Pernambuco, testemunham igualmente o esforço para adaptar ruas e equipamentos urbanos para os novos padrões de vida dos novos agentes sociais em ascensão. Era, portanto, evidente a emergência de novos personagens e de uma nova mentalidade que contrastava com o padrão da sociedade agrária e tradicional (MELO, 2000; SALES, 2002).

Foi neste ambiente paradoxal – onde padrões urbanos de relação social conviviam lado a lado com o aprofundamento de formas tradicionais de dominação – que Estácio Coimbra lançava mão de recursos ambíguos. Sabe-se que as contradições inerentes desta época foram se tornando incontornáveis.

4 Basta ver os jornais pernambucanos da época para notarmos o impacto das novidades tecnológicas como os automóveis, telefones, rádios e outras modernidades domésticas na vida cotidiana de parte da população. Ver (LEITE, 1999).

Solaparam algumas das estratégias oligárquicas e levaram ao fim do pacto da República Velha nos anos imediatamente subseqüentes. Prova disto foi a Revolução de 30 (FAUSTO, 1985).

Não obstante, foi neste contexto, do apagar das luzes da República Velha, que se lançou a idéia do Plano de Reforma Educacional em Pernambuco. Tratava-se de um esforço para atender novas necessidades que emergiram no processo de modernização.

Importante destacar que a Reforma do Ensino em Pernambuco não foi iniciativa isolada. Inúmeras reformas educacionais estaduais foram realizadas na década por todo o território brasileiro. Apenas para exemplificar algumas delas: Sampaio Dória em São Paulo (1920), Lourenço Filho no Ceará (1922), Anísio Teixeira na Bahia (1924), José Augusto Bezerra de Menezes no Rio Grande do Norte (1925), Francisco Campos em Minas Gerais (1927), Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1928), Lysimaco da Costa no Paraná (1927). Todas procuravam igualmente dar conta das demandas da sociedade nascente.

A execução do Plano em Pernambuco estava prevista desde o início do mandato de Estácio Coimbra, em 1926. O trecho abaixo, extraído de sua Plataforma do Governo, demonstra, nas palavras do próprio governador, a centralidade e a urgência com que fora vista a reforma educacional no Estado:

A instrução, como é ministrada, não se coaduna com as solicitações inevitáveis de nossa existência e forma o homem para o passado e não para o tumulto da hora vertiginosa que o mundo atravessa. Desperdiça-se o tempo na apreensão de conhecimentos supérfluos, em detrimento de noções essenciais ao trato da vida real e a prática das cousas úteis e de suas relações com a sociedade. O regime escolar em que nos temos educado colhe as crianças na idade em que as idéias não se cristalizaram, cresta-lhes a iniciativa, cria-lhes o hábito da obediência passiva, incute-lhes a uniformidade de princípios e de sentimentos e assim, concorre para apagar dos moços a personalidade, ao invés de prepará-los para bastarem a si mesmos, conquistando pela capacidade adquirida o seu lugar no meio em que se agitam. Só pelo desenvolvimento harmonioso de suas faculdades, pela energia e pela perseverança, atingirá a juventude os seus objetivos terrenos (COIMBRA apud LEÃO, 1942, p. 54).

Observamos, no trecho acima, que Estácio Coimbra apontava a necessidade da formação de homens ativos e criativos capazes de agirem sobre o mundo. Esse modelo de homem adaptado às necessidades do tempo presente se contrapunha aos padrões de ensino então vigentes, nos quais jovens eram, em resumo, preparados para obedecer passivamente, para obliterar a individualidade e a independência.

Por isso, a urgência de uma reforma na qual fosse possível celebrar um acordo entre o regime escolar e as exigências da nova época que se inaugurava.

O trecho traz alguns dos pressupostos da Escola Nova que evidentemente entravam em confronto com a própria noção de homem sobre a qual se fundamentava a prática de dominação oligárquica. A idéia de homem ativo e criativo, produtor do seu lugar na sociedade, não era de modo algum fundamento das relações oligárquicas. O encontro entre a oligarquia e o escolanovismo se realizava, pois, em meio a um ambiente social tenso, contraditório, em que forças de renovação e conservação social emergiam, se confrontavam e, por vezes, se combinavam de modo ambíguo e surpreendente.

II

Pouco mais de dois anos depois do lançamento da Plataforma de Governo, a elaboração do Plano de Reforma de Ensino foi confiada ao educador Antonio Carneiro Leão, que embora fosse pernambucano de nascimento, atuava e militava a favor da Escola Nova no Rio de Janeiro⁵.

A princípio, Carneiro Leão, no retorno ao estado natal, procurou avaliar as especificidades do problema educacional local⁶. Em seu diagnóstico, concluiu que uma das dificuldades mais relevantes era a falta de assistência ao professorado. Constatou que na capital e no sertão do Estado “o professorado estava

- 5 Antonio Carneiro Leão (1887-1966) era filho de Antônio Carlos Carneiro Leão e de Elvira Cavalcanti de Arruda Câmara Leão. Nasceu em Recife. Fez seus estudos primários, secundários e universitários na capital pernambucana. Bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais e Doutorado-se em Filosofia. Jornalista e professor de Filosofia em Recife, de 1910 a 1912. Jornalista, advogado e professor no Rio de Janeiro de 1916 a 1920. Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, de 1922 a 1926. Autor da Reforma de Educação do Estado de Pernambuco, em 1928. Professor chefe do Departamento de Francês do Colégio Pedro II de 1932 a 1937. Professor de Sociologia na Escola de Economia e Direito da Universidade do Distrito Federal em 1936 e 1937. Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais em 1935. Professor de Administração Escolar na Faculdade de Educação da Universidade do Distrito Federal. Professor de Administração Escolar e Educação da Universidade do Brasil. Eleito em 1944 para a Academia Brasileira de Letras.
- 6 O plano e o diagnóstico que lhe deu origem estão descritos no livro *Organização da Educação e, Pernambuco: justificção, lei orgânica, explicações e comentários, opiniões de associações e da imprensa* publicado pela Imprensa Oficial do Estado de Pernambuco em 1929. O livro, embora muito citado nos trabalhos seguintes de Carneiro Leão e em alguns estudos históricos sobre a educação em Pernambuco, não foi encontrado. Não obstante, o relatório acerca da reforma, apresentado por Carneiro Leão ao governador do Estado foi publicado na íntegra no jornal “A Província” no dia 20 de janeiro de 1929 e pode ser consultado no setor de microfilmagem da Fundação Joaquim Nabuco, campus Anísio Teixeira. Foi a partir deste relatório que apresentamos os dados sobre a reforma.

em abandono” (LEÃO, 1929). Nesse sentido, asseverou que a reforma deveria dar grande prioridade ao professor primário que era, segundo sua perspectiva, o agente mais importante no processo de reprodução da organização da nova educação. Leão esboçou então um plano de carreira com estímulos ao professor primário, prevendo inclusive períodos de licença-maternidade, afastamentos para qualificação, premiação por desempenho com bolsas no exterior.

Assim, embora a Reforma se destinasse a todos os níveis do ensino – desde o jardim de infância até o nível técnico e a educação especial – foram os professores primários os focos do projeto idealizado por Carneiro Leão.

A partir deste diagnóstico, grande parte dos esforços de Reforma foi destinada aos estudantes da Escola Normal Oficial de Pernambuco, considerada, na época, a escola modelo para a formação do professorado do Estado⁷. Leão propôs mudanças significativas no programa de disciplinas do curso. Começou por dividi-lo em duas diferentes fases. A primeira, denominada *ciclo geral*, teria três anos de duração, período no qual se ministrariam disciplinas de cultura geral: português, inglês, francês, geografia geral e corografia, história da civilização, história do Brasil e educação cívica, matemáticas (álgebra, aritmética e geometria), física e química, história natural, anatomia e fisiologia humanas, psicologia geral, desenho, trabalhos manuais, música, canto coral e educação física.

A segunda fase, o *ciclo profissional* duraria dois anos, e nele as alunas se dedicariam às disciplinas de formação profissional: psicologia experimental, pedagogia, higiene, puericultura, didática e sociologia.

A reforma introduziu quatro disciplinas inéditas ao programa do curso normal: no ciclo geral, *inglês* e *anatomia e fisiologia humanas*; no ciclo profissional, *didática* e *sociologia*.

A introdução do *inglês* pode ser explicada pela admiração de Carneiro Leão pelos Estados Unidos. Para ele, o país constituía um laboratório de investigações e pesquisas, no qual trabalhava uma verdadeira multidão de técnicos especializados em educação. Nesse sentido, é que compreendia que o domínio das ciências pedagógicas exigia inapelavelmente o conhecimento da língua inglesa.

Quanto à presença da disciplina de *anatomia e fisiologia humanas*, Carneiro Leão acreditava que ela era imprescindível para o conhecimento de cada indivíduo: suas funções fisiológicas, o estado do sistema nervoso, músculos, articulações, visão, audição, paladar e tato. Segundo seu raciocínio, este

7 Carneiro Leão tinha, inclusive, a ambição de ali criar uma Escola Normal Superior voltada para o preparo de professores secundários e diretores de estabelecimentos de ensino. Tal projeto foi apenas esboçado e não se realizou em sua completude.

conhecimento seria decisivo para a determinação das vocações individuais (LEÃO, 1929). Esta disciplina representa, de algum modo, o reconhecimento do condicionamento biológico: segundo a perspectiva de Carneiro Leão, a partir do critério fisiológico é que se definem vocações e, conseqüentemente, se fundamenta a divisão do trabalho social.

A *didática*, por sua vez, era considerada, por excelência, a disciplina preparadora do mestre. Através do domínio da *didática* o aluno seria habilitado tecnicamente para suas futuras atividades de ensino.

O conhecimento didático estaria ao alcance das alunas por meio de leituras, de pesquisas, da elaboração de planos, mas, sobretudo, por meio da experimentação. Carneiro Leão sugeriu que todos os métodos fossem ‘experimentados’ na Escola de Aplicação da Escola Normal (LEÃO, 1929).

Por fim, para o idealizador do novo projeto curricular da Escola Normal de Pernambuco, a sociologia permitiria alargar os horizontes do professor em formação. Foi considerada uma disciplina indispensável ao programa de Escola Normal e por isso mereceu justificativa enfática. Segundo a perspectiva de Carneiro Leão, enquanto a Didática prepararia tecnicamente o educador, a sociologia permitiria transformá-lo num artífice da sociedade.

A rigor, Carneiro Leão, entendia que, por meio da sociologia, a escola se realizaria efetivamente como instituição influente “na elaboração do Estado e da sociedade”. Nesse sentido, a nova disciplina deveria permitir, sobretudo, o reconhecimento do que ele chama de “necessidades sociais do tempo e do meio”. Os problemas relativos à família, à pobreza, ao crime, a imigração deveriam constituir os temas sociológicos a serem investigados pelos próprios alunos através de inquéritos sociais. O objetivo era ensiná-los a ver, a observar e disso tirar experiência. É, afinal, na escola que, no entender de Carneiro Leão, se deveria, a um só tempo, conhecer o meio social, reagir sobre ele, conduzi-lo, orientá-lo. A sociologia deveria favorecer o conhecimento dos hábitos nefastos, as anomalias sociais, suas causas e seus efeitos entre os quais a “ociosidade, os casamentos malsãos, o parasitismo” (LEÃO, 1929).

Observemos que havia uma expectativa em relação ao conhecimento sociológico no contexto da formação de educadoras, na qual pesquisa e normatização social se combinavam. Ao definir a pesquisa sociológica como dedicada ao reconhecimento de “necessidades sociais” e à identificação de “hábitos nefastos”, Carneiro Leão assume uma perspectiva que embora incentive a realização de pesquisas, não deixa de ocultar o seu caráter normativo. Uma perspectiva higienista se entrevê entre seus argumentos.

O educador faz ainda suas últimas ressalvas relativas ao teor do ensino da nova disciplina: a sociologia não se poderia ser tratada como matéria dedicada ao estudo do passado, como disciplina doutrinária ou como uma espécie de *filosofia da história*.

A Sociologia imprescindível a uma escola normal é a que trata dos problemas sociais, sobretudo, contemporâneos. É uma experimentação social. Não deverá guardar de doutrina senão o preciso à melhor compreensão de sua função positiva e pragmática. É à luz da sociedade em que vivemos que temos de organizar a educação do povo. Uma Sociologia Educacional como dizem os americanos. Sociologia educacional que estude os fins sociais da educação, procurando afastar a preocupação escolar de tudo quanto constitui fardo inútil. A tradição anacrônica, o culto exagerado do passado, o estudo absorvente e exclusivo de civilizações mortas não podem constituir alvo supremo da educação. O passado vale como um estádio de evolução humana para as épocas atuais e futuras. Jamais deverá constituir um elemento fascinador para amoldar o presente e o porvir. Seu estudo deve limitar-se a explicar cientificamente determinadas questões sociais. Se a escola continua a descuidar as questões sociais, e não esclarecer a juventude sobre os problemas correntes, iremos ver demagogos e aventureiros audazes procurarem interpretá-los a seu talento, confundindo tudo, envenenando a opinião para dominarem. A opinião que a escola poderia construir sadia, será assim deformada, deturpada, corrompida. Devemos, pois, formar a consciência de que a escola tem que ser chamada a cumprir um grande fim social. É nela que há de estudar o meio, conhece-lo, reagir sobre ele, conduzi-lo, orienta-lo. [...] A Sociologia, assim compreendida, contribuirá para o progresso e a reforma social, como nunca a psicologia e a pedagogia, sozinhas, poderiam fazer (LEÃO, 1929, p. 3, grifo nosso).

Este trecho no qual Carneiro Leão expõe tão enfaticamente o caráter atual do ensino sociológico permite considerar a hipótese de uma possível tensão com Movimento Regionalista organizado por Gilberto Freyre no Recife, cujo objetivo era a defesa de tradições regionais. Embora não tenhamos evidências para confirmar esta hipótese, é notório que, para Leão, a perspectiva sociológica deveria estar voltada para o presente e o futuro e que o passado e suas tradições não poderiam inspirar soluções para os impasses atuais, tampouco para o futuro. O passado lhe aparece como fardo inútil que deveria ser afastado das preocupações dos escolares.

Esta possível tensão que se espreita na enfática declaração de Carneiro Leão acerca do conteúdo atual da disciplina sociológica nos permite afinal considerar que é significativo que uma das primeiras experiências de institucionalização da sociologia tenha sido realizada num ambiente em que

modernidade e tradição se confrontavam de modo dramático. Isso é notável também através do encontro inusitado entre os pressupostos da escola nova e a oligarquia pernambucana.

A inauguração do ensino da sociologia no Brasil ocorreu, entre nós, num ambiente onde instrumentos políticos para renovação eram desmascarados em sua ambigüidade. Tratava-se de um meio no qual a explosão de forças sociais colocava a nu os limites dos mecanismos de dominação tradicionais do Estado. Criou-se, pois, um campo de tensões entre os padrões tradicionais de vida agrária e a vida urbana, entre as classes tradicionais e as emergentes, entre sociedade e Estado. Estas tensões é que tornaram afinal pertinente a repercussão do conhecimento sociológico no meio escolar. Especialmente no meio de formação de educadores, considerado ambiente ideal para a rotinização de certos ideais de sociedade.

Portanto, consideramos que não foi à toa que a disciplina sociológica foi implantada no ensino secundário brasileiro no ambiente pernambucano dos anos 20, num contexto em que se desenvolvia uma consciência dramática e hesitante acerca da transformação histórica, do confronto entre diferentes modelos e tempos sociais.

E é também neste meio, no qual se explicitavam tantos dramas do declínio da sociedade agrária, que se celebra um outro encontro importante: entre Gilberto Freyre e a sociologia.

III

No ano letivo de 1929 é que foram colocadas em prática as principais diretrizes da Reforma. Em janeiro, o professor paulistano José Escobar desembarcou em Pernambuco para assumir o cargo de Diretor Técnico de Instrução. Conhecido professor de lógica e ciência da Escola Normal da Praça da República, Escobar enfrentou o desafio de implementar a nova grade curricular do curso normal. A rigor, foi o responsável pela execução do Plano concebido por Carneiro Leão ao longo do ano anterior⁸. Em fevereiro, foram nomeados os professores das novas disciplinas de '*sociologia*' e '*fisiologia e anatomia*'⁹. Finalmente, em março foram iniciadas as aulas sob a vigência do novo currículo¹⁰.

8 *A Província*, 24/01/1929, p. 3.

9 *A Província*, 04/02/1929, 1ª página.

10 A despeito do projeto de Reforma da Educação em Pernambuco, elaborado por Carneiro Leão, ser extremamente coerente e minucioso, sua execução não foi fácil. Diante dos limites impostos pelo contexto político e social, a proposta foi apenas parcialmente implantada e sofreu forte oposição tanto dos setores mais conservadores quanto dos mais progressistas.

Freyre (1975) assumiu a docência da disciplina de sociologia. Segundo seu testemunho, foi indicado ao cargo pelo próprio governador Estácio Coimbra, que teria “descoberto” a sua formação em Ciências Sociais nos Estados Unidos¹¹.

Permaneceu no comando da cadeira na Escola Normal de Pernambuco no período compreendido entre fevereiro de 1929 e outubro de 1930 (quando, após o Golpe de 30, partiu em viagem de *auto-exílio* em companhia do governador deposto Estácio Coimbra e foi exonerado do cargo pelo novo governador do Estado que alegou abandono do cargo).

Não obstante, este curto episódio de suas aulas na Escola Normal de Pernambuco é um momento decisivo para compreender não apenas os rumos da sua carreira, mas para o entendimento do sentido do ensino da sociologia naquele ambiente e naquela época.

Importante lembrar que embora a nomeação de professores da Escola Normal Oficial do Estado exigisse a aprovação em concurso público¹², Gilberto Freyre assumiu o cargo sem passar pela avaliação de uma banca nomeada. Bastou-lhe, para que assumisse suas aulas de sociologia, a indicação pessoal de Coimbra. Freyre foi considerado pelo governador, indiscutivelmente, o único portador especializado do conhecimento sociológico capaz de assumir a função em questão (FREYRE, 1975).

Freyre era, com efeito, bastante próximo de Estácio Coimbra. Na época em que foi nomeado professor da Escola Normal, exercia duas funções que atestam indiscutivelmente esta proximidade: exercia, a um só tempo, a chefia de Gabinete do governador e a direção do jornal governista “*A província*”, fundado pelo próprio Estácio Coimbra (MEUCCI, 2006). A propósito, cabe também ressaltar que o Diretor da Escola Normal era, então o pai de Gilberto Freyre, Alfredo Freyre. O velho Freyre fora designado diretor da Escola Normal do Estado ainda em 1928 e permaneceu no cargo até o primeiro semestre de 1929, quando alguns atritos com Escobar exigiram o seu afastamento.

Os detalhes sobre as dificuldades de implementação do plano podem ser consultados em: (MEUCCI, 2006) Ver também: (LARRETA; GIUCCI, 2007, p. 355-370).

- 11 Freyre graduou-se em Ciências Jurídicas e Sociais entre os anos de 1918 e 1921 na Universidade de Waco, Texas, Estados Unidos. Em 1921, prosseguiu seus estudos na cidade de Nova Iorque, na Universidade de Columbia, onde realizou seu Mestrado em Ciências Sociais e Jurídicas. Para verificar as disciplinas nas quais Freyre se matriculou nas duas instituições, ver: (PALLARES-BURKE, 2005, p. 62).
- 12 Ulisses Pernambucano, em 1923, institui o concurso de títulos e provas para o provimento das cadeiras para a Escola Normal Oficial (Ato no. 588, artigos 92º ao 111º do Regulamento). Segundo esta legislação, o concurso era composto de prova escrita, arguição pela banca examinadora sobre dissertação escrita pelo candidato, aula de 45 minutos (SELLARO, 2000, p. 176).

Estas condições da nomeação de Gilberto Freyre para a cadeira de sociologia da Escola Normal são, pois, bastante representativas da prática política local.

Em sua aula inaugural de sociologia, Freyre afirmou que aceitara o cargo de professor apenas em caráter experimental e que não tinha o desejo de “fixar-se no magistério”. Disse então que “não estudou para ser professor de Ciências Sociais” e, por fim, acrescentou: “outra é a minha vocação”. Segundo suas palavras, seria sempre, tão simplesmente, um “estudante” de Ciências Sociais.

Esta afirmação acerca de sua vocação é um tanto quanto enigmática. Pode significar clareza de Freyre em relação a seu destino mais ligado à escrita do que aos afazeres professorais. Mas é possível também supor que as condições de sua nomeação para a cátedra de sociologia da Escola Normal tenham contribuído para que definisse, logo em sua primeira aula, o caráter experimental de sua condição de docente.

Seu plano de aulas está basicamente dividido em cinco partes que qualificaremos do seguinte modo: 1. Definição das ciências sociais e da sociologia. 2. Métodos da pesquisa sociológica. 3. Moldura conceitual da disciplina. 4. Os temas sociológicos. 5. História da sociologia (FREIRE, 1929)¹³.

Uma das características mais notáveis do seu programa de aulas: Freyre não o inicia com um apanhado geral, histórico, das escolas sociológicas, modo comum pelo qual se iniciavam os cursos de sociologia. Freyre, de maneira diversa, rapidamente inscreveu a sociologia no elenco das ciências, definindo sua especificidade; em seguida, introduziu os alunos nos métodos de pesquisa e em alguns dos conceitos fundamentais para, por fim, discutir os temas consagrados. O apanhado histórico acerca da disciplina ele o previa para o último período de aulas.

Tal disposição do conteúdo da matéria sugere um desejo de evitar ‘enciclopedismos’. Lembremos de que uma das características do pensamento social brasileiro dos anos 20 era exatamente a crítica ao bacharelismo, a tudo que representasse o conhecimento supostamente livresco.

De fato, no texto de sua aula inaugural, o autor não deixa dúvidas acerca do caráter ‘próximo’ que queria imprimir à disciplina sociológica. Nas páginas, que guardam as primeiras palavras de Freyre para suas alunas, o autor expressou a vontade de que seu curso de sociologia fosse diferente, ousado e inovador. Queria uma “sociologia aplicada à análise e à tentativa de interpretação daquilo que mais de fato nos

13 O plano de aulas de sociologia da Escola Normal de Pernambuco compõe o acervo do Centro e Documentação da Fundação Gilberto Freyre – Recife/PE.

afeta como meio ou ambiente social: o Brasil, o Nordeste, Pernambuco, o Recife, o bairro, a rua, a casa” (FREYRE, [19--]).

Na abertura do plano de aulas, Freyre já qualificava a sociologia como o “estudo técnico ou concreto dos fatos sociais, próximos, de imediato interesse nacional e local”. Pareceu seguir criteriosamente a recomendação de Carneiro Leão de propor uma abordagem sociológica preocupada com fatos recentes. (FREYRE, 1929).

A primeira parte do programa, dedicada à definição da sociologia no quadro geral das ciências, foi apresentada deste modo: “Os fatos sociais”. “As ciências sociais”. “Sua diferenciação, lugar entre elas da sociologia”. “Relação da sociologia com a biologia”. Observamos que Freyre (1929), neste tópico, apresentou a intenção de discutir o lugar da sociologia entre as ciências sociais. Procurou definir os fatos sociais e diferenciá-los do conhecimento sociológico das outras ciências próximas.

Destaca-se, sobretudo, a tentativa de estabelecer a relação da sociologia com a biologia. Ainda que não possamos inferir o conteúdo desta discussão, nos parece que, ao propor uma ‘relação’ entre as duas áreas de conhecimento, Freyre estava supondo a existência de uma reciprocidade entre os condicionamentos biológico e social. Igualmente, no quarto tópico do Plano de aulas, Freyre propõe o estabelecimento de uma relação entre os fatos da natureza física e os fatos sociais.

Um aspecto notável de sua aula inaugural, sobre o qual desejamos chamar atenção, é o modo como Freyre representa a condição epistemológica da sociologia e como avalia sua situação teórica.

Freyre reconhece que a ciência sociológica é uma ciência singular que exige certa dose de *imaginação*. A sociologia se apresenta, segundo o autor, como um estudo científico que tem grande familiaridade com a filosofia, a engenharia e a arte. Para ele, artífices criativos de idéias sociológicas foram Marx e Comte e, também, Giddings (FREYRE, [19--])¹⁴.

Não obstante, a sociologia é também caracterizada por Freyre como uma ciência em formação que padecia, principalmente, dos grandes exageros do século XIX. Dois tipos de exageros: em primeiro lugar, os exageros contidos nas obras de Marx e Comte, cujas generalizações de suas *teorias-catedrais* chegaram ao extremo de ignorar certas manifestações singulares da vida social. Em segundo lugar, dizia Freyre, um furor napoleônico vitimava a sociologia e tornava tudo que é *social* sociológico. Esse tipo

14 O texto da Aula Inaugural do curso de sociologia na Escola Normal do Recife compõe o Acervo do Centro de Documentação da Fundação Gilberto Freyre – Recife/PE.

de perspectiva, acabava, segundo Freyre, provocando confusão entre a nova ciência, o socialismo ou qualquer obra de caráter social.

Freyre parecia se inserir numa corrente sociológica de forte repercussão nos Estados Unidos, onde fizera afinal seus estudos de formação. Tratava-se de uma corrente que se caracterizava por uma espécie de ‘revolta’ contra as teorias sociais do século XIX, especialmente as de Marx e Comte. De modo geral, os intelectuais americanos dos primeiros anos do século XX, a exemplo de Dewey e Veblen, estiveram convencidos de que grandes generalizações teóricas eram incapazes de apreender a riqueza, a complexidade, o movimento e a plenitude da vida social. Por isso, buscaram sistematizar métodos capazes de fazer compreender os mais sutis processos que se manifestam na vida social (WHITE, 1957).

A propósito, na segunda parte do plano de aulas, dedicado à explanação dos conceitos sociológicos, percebe-se claramente que Freyre vinculava-se a uma perspectiva sociológica muito ligada aos processos intestinos da sociedade. Citou então dois conceitos sociológicos significativos desta direção: *controle social* e *processos de socialização*. Inspirado em Giddings¹⁵, previu a discussão das seguintes formas de socialização: “agregação”, “associação”, “cooperação”, “combinação”, “organização”, “comunicação”, “diferenciação”. Constata-se aqui a ausência das noções de competição e conflito.

As noções de *controle social* e *processos de socialização* surgiram e repercutiram nos EUA exatamente nos anos da emergência de conflitos sociais ligados ao processo de industrialização e urbanização (que, rigorosamente, se manifestara desde o final do século XIX até a década de 30). Parecia que, com o surgimento de novos atores e a complexificação da sociedade, procurou-se, através das ciências sociais e seus conceitos, estabelecer fundamentos teóricos e práticos para a celebração de um novo acordo social no qual fosse possível incluir imigrantes, camponeses, operários, novas classes em ascensão católicos, judeus, pobres ou remediados.

A enorme repercussão da ciência social nos Estados Unidos no início do século XX revela que, para celebração deste novo acordo, os pensadores americanos não partiram para a formulação de um conceito apriorístico de Estado. Ao contrário, dedicaram grande parte de seus esforços para o debate acerca da natureza empírica dos processos de socialização e regulação social. Procuraram buscar a solução para o dilema do contrato fora do domínio estritamente político, e se arremessavam no terreno da

15 Franklin Giddings foi um importante professor da Escola de Columbia nas décadas de 10 e 20, onde Freyre fizera seu curso de pós-graduação.

pesquisa sociológica para compreensão dos aspectos sutis de produção e reprodução da ordem social (MELOSSI, 1992).

É certo que grande parte destas questões postas pelos intelectuais norte-americanos do período originava-se no pensamento alemão. Os autores alemães tiveram grande ressonância nos Estados Unidos nesta época. Basta ver os numerosos leitores das resenhas das obras de Simmel nos meios acadêmicos norte-americanos, especialmente entre as décadas de 10 e 20 (VILA NOVA, 1998, p. 85).

Tudo leva a crer (embora não possamos aqui fazer uma análise detalhada da questão), que os intelectuais americanos do início do século XX se identificavam com os dilemas e as soluções teórico-metodológicas propostas por pensadores alemães no campo dos estudos sociais. É possível que tal identificação intelectual estivesse relacionada com certa similitude entre os dilemas da heterogeneidade social enfrentados pela sociedade norte-americana em transformação e os desafios postos pela tentativa de unificação do Império Austro-Húngaro. No limite, ambas nações – Estados Unidos e Alemanha – depararam-se (ainda que com diferenças notáveis em suas experiências históricas) com os desafios de manter uma unidade social e nacional sob o signo da enorme heterogeneidade social, cultural, racial.

É possível, portanto, supor que em contextos desafiados pela enorme heterogeneidade da sociedade, a crítica ao racionalismo e aos imperativos sociais universais, associada à proposição de procurar os fundamentos para um acordo político nos processos sutis da sociedade tinha grande repercussão. A rigor, tratava-se de procurar a solução para o consenso na estrutura social, na maneira sutil como se produzem e reproduzem igualmente os conflitos e o equilíbrio, os mandantes e os subjugados.

Certamente a experiência acadêmica norte-americana possibilitou a Freyre o contato com tais conceitos sociológicos fundamentais que permitiram produzir uma verdadeira ‘revolução copernicana’ no pensamento social brasileiro.

Com efeito, Freyre tivera ao seu alcance os recursos intelectuais para focar o olhar sobre os processos sociais em lugar de privilegiar o formato do Estado. Desse modo, se não foi o pioneiro, foi capaz de sistematizar uma tendência bastante dispersa entre os autores brasileiros, que se manifestava aqui e acolá diluidamente em algum modernista, algum educador ou até mesmo em algum jurista mais ousado.

Ou seja, verificamos, através da consulta ao programa das aulas de sociologia da Escola Normal, que Freyre teve o privilégio da posse dos instrumentos conceituais capazes de chamar a atenção sobre a sociedade. Rompeu assim a monotonia do debate sobre a arquitetura jurídica do Estado como era então comum no pensamento brasileiro. Ao se familiarizar, nos Estados Unidos, com um debate acadêmico que priorizava o desvendamento da natureza empírica dos processos sociais em lugar de preocupar-se com a estruturação apriorística do Estado, Freyre estava, pois, mobilizando as condições favoráveis para que

produzisse não apenas uma nova interpretação da sociedade brasileira, mas uma nova proposição para a resolução da crise do pacto oligárquico.

Nesse sentido, o episódio da docência na Escola Normal de Pernambuco revelou-se como uma oportunidade para rever os conceitos sociológicos exatamente nos momentos finais da crise do pacto oligárquico.

Mas voltemos à análise do programa de aulas da Escola Normal de Pernambuco. Nestas páginas, Freyre apresentou sob a forma de 10 tópicos os temas privilegiados da discussão sociológica. São os seguintes assuntos, que segundo o planejamento, passariam a ocupar as aulas de Freyre (FREYRE, 1929): a) família, b) Estado, c) produção e consumo de riqueza, d) moral social, e) pauperismo, e) crime, f) urbanismo, g) sociologia rural, h) miscigenação, i) sociologia da criança e, por fim, j) história da sociologia.

A relação de temas, com efeito, segue mais ou menos o padrão clássico dos compêndios sociológicos publicados na época tanto nos EUA como na Europa. Não obstante, cabe observar que Freyre manifestava disposição para discuti-los em suas repercussões mais próximas. “A família no Brasil’, ‘Problemas sociológicos do governo no Brasil’, ‘A Igreja católica e a organização brasileira’, ‘O problema da miscigenação no Brasil’ ‘O urbanismo no Recife’”: estes são tópicos que figuram no programa e demonstram a preocupação com a análise do que se convencionou denominar de ‘realidade nacional’.

Notemos que o programa de aulas proposto por Freyre mergulha rapidamente nos temas sociológicos propriamente ditos. *Família* é o primeiro tema que ele desejava discutir. Sucedido pelos temas *Estado e Produção e Consumo*. Forma-se então uma trilogia com a qual Freyre parecia querer inaugurar a reflexão sociológica entre as normalistas, composta pelas esferas da família, do Estado e do mercado.

Não nos parece casual que *família* ocupe o primeiro lugar entre os temas deste programa. A família é, pois, considerada o primeiro círculo de socialização.

A propósito, um dos poucos compêndios de sociologia que pudemos consultar na biblioteca pessoal de Freyre é *Elements de sociologie* de Celestin Bouglé¹⁶ e R. Raffault (1926). Neste livro há muitos trechos sublinhados, um dos quais se refere à afirmativa de que a variedade de formas de Estado corresponde à variedade de formas de organização familiar. Outro trecho assinalado resume o argumento de Montesquieu, no qual o filósofo afirma que a lei deve corresponder aos costumes.

16 Celestin Bouglé foi professor adjunto da Sorbonne. Publicou entre outros livros, *Qu'est-ce la sociologie?* (1939) e *Le guide de l'étudiant en sociologie* (1931).

O livro de Bouglé é uma coletânea de textos de sociologia que, não obstante, compreende autores franceses considerados conservadores a exemplo de De Bonald, Comte etc. Em geral, tais autores, selecionados pelo organizador do volume, partem do pressuposto de que a família e a nação são os grupos sociais mais importantes para a sociologia. A família, em geral, é entendida como o fundamento da educação moral, por consequência, é considerada como fundamento da sociedade.

Em certo sentido, a presença desta coletânea na biblioteca pessoal de Freyre, seus grifos e notas laterais, revelam que um tanto da inspiração dos conservadores franceses circula pela interpretação de Freyre e que a noção de que a sociedade é auto-regulada se soma a uma percepção acerca da centralidade do papel socializador da família e do ambiente doméstico.

Mas retomemos mais uma vez a análise do programa de curso. Os temas seguintes são ligados aos problemas de coesão social: “moral”, “pauperismo”, “crime”. Pobreza e criminalidade são, com efeito, temas comuns à sociologia européia e americana. Basta recordar dos tratados italianos de sociologia criminal, tão difundidos no Brasil. A vertente sociológica cristã teria consagrado os problemas de “pauperismo” na pauta de discussão da disciplina¹⁷.

Recordemos que em Recife dos anos 20 esses eram temas especialmente significativos. Em pleno processo de concentração de riqueza, assistia-se ao desenvolvimento do cangaço no campo e ao aumento dos mucambos na cidade. Cotidianamente a população acompanhava nos jornais da época numerosos relatos e imagens dos crimes cometidos por cangaceiros no interior do estado de Pernambuco¹⁸.

É possível que a ‘atualidade’ desses problemas tenham motivado de modo especial a escolha de Freyre por esses temas, considerando-os fundamentais para o preparo das normalistas. Suas alunas, que seriam professoras primárias no sertão ou no litoral do Estado, deveriam afinal refletir sociologicamente sobre estas questões. A escolha de Freyre não parecia ser, pois, aleatória.

A seguir, o programa prossegue com dois temas também significativos: *urbanismo* e *sociologia rural*. Possivelmente temas a partir dos quais Freyre procurou discutir como se traduziram, na organização socio-espacial, o embate entre moderno e tradicional. Observamos que ele não utilizou a expressão “sociologia urbana”, mas “urbanismo”. Certamente desejava discutir as mudanças urbanas ocorridas na

17 Uma boa amostra acerca do pensamento sociológico cristão no Brasil pode ser verificada nos compêndios sociológicos de: (FONTOURA, 1944, 1953).

18 Ao folhar diferentes jornais da época de Pernambuco (Diário da Manhã, Diário de Pernambuco, A Província) percebemos quanto o tema do cangaço estava na ordem do dia. Sobre a história do cangaço no Brasil ver: (QUEIROZ, 1977).

cidade de Recife entre as décadas de 10 e 20 (muitas das quais, aliás, mereceram a reprovação pública de Gilberto Freyre).

O próximo tópico: “miscigenação”. Lembremos que a questão racial era um dos nós do pensamento social brasileiro da época. Nesse sentido, é compreensível que Freyre considerasse necessário o enfrentamento da questão em suas aulas de sociologia.

Por fim, antes de propor um apanhado da “história da sociologia”, Freyre propôs uma discussão sobre o que ele denomina “sociologia da criança”. Não há dúvidas de que se trata de um tema que considerava importante para o preparo das professoras primárias.

Chama a atenção o fato de que esta lista de temas de seu Programa de Aulas inicie com a discussão sobre o desenvolvimento histórico da família e seja concluído com o que ele denominou de “sociologia da criança”. Neste movimento temático, observa-se afinal um retorno circular ao campo da ‘intimidade’. Freyre revela assim um interesse particular pela esfera privada e pelos primeiros mecanismos de socialização. Parece que na tradição de pensamento ao qual Freyre inscreveu seu Plano de Ensino, a unidade familiar e a lapidação do indivíduo em pessoa social são temas caros. Basta lembrar que é exatamente neste período que ele manifestou a intenção de escrever um livro sobre a história da infância no Brasil.

O balanço dos tópicos deste programa de curso nos permite observar os temas sociológicos eleitos por Freyre para a formação de jovens educadoras. Permite observar, sobretudo, o seu interesse pela esfera da intimidade. Possivelmente queria encontrar neste plano os mecanismos de regulação da vida social. Constatamos ainda que, dentro desta orientação, havia um esforço, mais ou menos sistemático, para discutir o que então se costumava denominar ‘realidade’ mais imediata.

Com efeito, numa espécie de preâmbulo do programa, Freyre expôs o desejo de que o curso se voltasse para a observação dos fatos sociais próximos. Para tanto informa o seguinte às alunas:

O curso de Sociologia compreenderá o estudo analítico e histórico dos fatos sociais, em geral, e o estudo técnico ou concreto de fatos sociais próximos, de imediato interesse nacional e local. Para o estudo dos últimos a classe tentará sondagens por meio de estatísticas, inquéritos e ‘social survey’. Pela classe de Sociologia serão visitados 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 de pesquisa (FREYRE, 1929).

Freyre recomendou ainda que suas alunas mantivessem um 'caderno de retalhos', no qual deveriam reunir material impresso recente, recortado dos jornais, acerca de temas interessantes do ponto de vista sociológico. O propósito era que trouxessem este material, assim reunido, para discussões semanais em sala de aula. Desse modo, Freyre acreditava que as alunas estariam exercitando a capacidade de refletir acerca da vida social.

As alunas deverão conservar dois cadernos: um de notas, registrando as explicações dadas na classe; outro de retalhos de jornais, com artigos, notícias etc., sobre fatos e atualidades de interesse sociológico. O material reunido nesses cadernos de retalhos será objeto de discussão e motivo para troca de idéias uma vez por semana. Frequentemente terão as alunas de responder a questionários em torno dos fatos sociais dentro de sua própria experiência e observação (a hora que passa a Limpeza Pública na rua onde mora a aluna, a natureza exata do calçamento, da iluminação na rua, dos hábitos sociais dos vizinhos, etc) (FREYRE, 1929).

Freyre estava preocupado em criar meios para que as alunas se habituassem a refletir acerca da vida social, especialmente suas manifestações mais atuais e próximas. Desde aquela época, o autor já atribuía grande importância aos jornais na pesquisa sociológica. Considerava-o uma fonte nada insignificante para o acesso ao cotidiano de um determinado grupo social.

Com efeito, muitos anos depois, em 1973, Freyre afirmava que o exame e a interpretação de anúncios de jornais são substratos importantes para o desenvolvimento da abordagem micro-sociológica:

É um exame, o deste material, que nos põe em contato com um conjunto de fatos, de tendências, de símbolos de tal interesse humano e de tal importância social que não há exagero em dizer-se dos anúncios de jornais quase o mesmo que Capistrano de Abreu disse uma vez das crônicas da Companhia de Jesus relacionadas com o Brasil colônia: que sem o estudo deste material é incompleta a história da formação nacional brasileira. Incompleta será toda tentativa de interpretação do 'ethos' brasileiro que ignore ou despreze não só os elementos de informação como as sugestões, de ordem psicossocial, contidas nos mesmos anúncios, a seu modo, crônicas daquela formação e expressões desse 'ethos' ainda em desenvolvimento. Pode-se já falar numa Sociologia dos

anúncios de jornais como uma Sociologia especial a espera de quem a sistematize de todo (FREYRE, 1973a, p. 11).

Freyre considerava que é possível também surpreender nos anúncios e matérias jornalísticas as relações psicossociais entre os elementos de uma dada sociedade: a relação entre homens e mulheres, entre vendedores e compradores, entre dominantes e dominados (FREYRE, 1973b).

Observemos que os fundamentos dessa perspectiva analítica que valoriza o exame de jornais foram cultivados desde os tempos de suas aulas na Escola Normal. Freyre afirmou que o autor norte-americano Guy B. Johnson lhe apresentou a importância dos jornais para a análise sociológica em 1925, por meio de uma pesquisa acerca dos problemas da relação entre a cultura de negros e brancos nos Estados Unidos baseada, sobretudo, em anúncios de jornais. (FREYRE, 1973b).

No Plano de Aulas para a Escola Normal, os jornais foram utilizados como recurso pedagógico. Tratava-se certamente de aproximar suas alunas da vida cultural, policial e política da região. Uma estratégia didática que, não obstante, ia de encontro aos fundamentos metodológicos do autor (FREYRE, 1929).

Freyre parecia estar de acordo com os fundamentos da moderna Pedagogia da Escola Nova (ou Escola Ativa). Considerava necessário o vínculo entre os conceitos abstratos e a realidade, cultivado por meio da participação ativa e criativa das alunas. A cobrança de dois cadernos – um voltado às notas gerais de aula e outro contendo testemunhos da vida social em fluxo – parece ser uma evidência eloqüente desse esforço de estabelecer uma relação entre conceitos e teorias e os fatos cotidianos.

Além dos jornais como apoio didático, Freyre previa também a discussão de “films”. Esta foi uma época em que o cinema surgia como um fato importante da vida cultural. Os “filmes” estavam então se constituindo como parte da vida e do lazer das pessoas. Em 1929, nos Estados Unidos, havia cerca de vinte e três mil salas de cinema. No Brasil, iniciava-se também a formação de um público assíduo. Surgiram, neste período, entre nós, as primeiras iniciativas de produção cinematográfica. Pernambuco, especialmente, tivera uma produção local notável: a maior fora do eixo Rio-São Paulo. Tal produção ficou conhecida como “*Ciclo do Recife*” e se caracterizou pela temática regionalista. Nas telas, jangadeiros, cançaceiros e coronéis. É possível que Freyre se referisse a esta produção local a fim de orientar suas alunas durante suas aulas.

Por meio destes artifícios pedagógicos, Freyre desejava que suas alunas compreendessem condições diversas de vida à sua volta que, como costumava destacar, eram bastante variadas de região para região, de cidade para cidade, e ainda, dentro de uma cidade, de acordo com o bairro, a rua ou, até mesmo, com a idade e o estado civil dos indivíduos. Freyre parecia, assim, querer estimular a compreensão da

diversidade da vida social, sobretudo a diversidade regional. Aos seus olhos, a sociologia era um saber privilegiado, capaz de colocar os alunos em contato com o que denominou no texto da aula inaugural de “aspectos ignorados das existências regionais do Brasil” (FREYRE, [19--]).

Aqui se revela um dos sentidos do aparecimento do ensino da sociologia no sistema secundário brasileiro exatamente no Nordeste, no Recife: a disciplina parecia estar destinada a fazer reconhecer as diferenças regionais. O confronto entre tradição e modernidade, que ali adquiria contornos tão peculiares, tornou possível o desenvolvimento de uma consciência da diversidade cultural e regional, cujo instrumento para legitimação passava então necessariamente pelo discurso sociológico. Num certo sentido, o que se vê no plano de aulas de Freyre é um salto da questão regional, então convertida em ‘questão sociológica’.

Mas aqui uma pergunta: É possível que, em Freyre, seu discurso sociológico se confunda com o seu discurso regionalista? A resposta: embora o autor acredite que a observação sociológica exija um recorte empírico preciso (freqüentemente baseado na noção de região), ele não considera que o *sociológico* possa ser confundido com o *regional* ou com o *ecológico*. Na verdade, acreditamos que é a partir de uma formulação sociológica mais sofisticada (cuja sistematização acreditamos que ele inaugura neste curso para Escola Normal) que Freyre foi capaz de colocar sobre bases mais fecundas os problemas da época, sobretudo a questão da nação e do Nordeste, da modernização e do modernismo sempre tão incômodas na pauta de enigmas intelectuais do período. Em certo sentido, o discurso sociológico tornou-se, para Freyre, um recurso necessário para ultrapassar os simplismos ‘folcloristas’ do Movimento Regionalista, por exemplo.

Retomemos então a articulação entre região e sociologia em seu texto da Aula Inaugural. Freyre compreende a região como uma unidade de observação sociológica fundamental que se combina a uma perspectiva ecológica. Nesse sentido é que chama a atenção das alunas para o fato de que é necessário ficar “dentro do critério regional e ecológico de investigações sociais”. Questões de método e aplicação exigem a restrição do campo de análise para uma realidade reduzida (a rua, o bairro e, principalmente, a região) que manifesta fenômenos de natureza sociológica. É, pois, uma proposta similar às hoje denominadas *teorias de médio alcance*, nas quais as generalizações não podem se dar senão com base na pesquisa empírica (FREYRE, 1929).

Estas observações permitem constatar que o fato *sociológico* não se confunde com o *regional* em Freyre. O fato propriamente *sociológico*, segundo sua perspectiva, manifesta-se numa *forma* mais geral, independente da *substância* geográfica, econômica ou política regional.

Esboça-se aqui uma distinção que fundamentará a sua compreensão da natureza da sociologia e seus vínculos com outras disciplinas: a distinção entre *forma* e *substância* provavelmente originária de

suas leituras diretas ou indiretas de Simmel. Como se sabe, esta distinção será um recurso importante para o desenvolvimento de sua tese sobre o patriarcado no Brasil, inaugurada no livro *Casa Grande & Senzala* (FREYRE, 2004).

Nesse sentido, é de se supor que Freyre reúne aqui, em suas aulas de sociologia na Escola Normal, um dos recursos teóricos mais importantes com o qual constituirá a ossatura do seu pensamento.

Notemos que Freyre condenou, em suas aulas, a elaboração de grandes teorias sociais ao mesmo tempo em que incentivou pesquisas de médio alcance teórico que, não obstante, tenham como preocupação fundamental investigar as formas fundamentais de socialização humana que se manifestam sob a diversidade regional e ecológica.

Com efeito, na segunda parte do plano de aulas, dedicada às questões de método, Freyre introduziu uma explicação sobre o *social survey* e ainda vinculou esta discussão metodológica a uma reflexão acerca da “sociologia como técnica de ação social” (FREYRE, 1929). Parece, nesse sentido, evidente que era sua intenção manter uma compreensão verdadeiramente pragmática da disciplina.

Para ele, a pesquisa empírica, assim caracterizada, foi considerada importante sob dois aspectos: 1) Por um lado, compreendida como essencial para a construção de um novo arcabouço científico para a sociologia a fim de que se evitem as generalizações que caracterizaram a teoria social do século XIX. 2) Por outro lado, permite fundamentos para a ação social. Mas que tipo de ação social Freyre imaginava possível a partir do conhecimento de formas de socialização?

O próprio autor respondeu esta indagação quando nos lembrou que os resultados de uma das investigações sociológicas realizadas por suas alunas (sobre as formas de lazer infantis no Recife) serviram de fundamento para a implantação dos primeiros *play-grounds* em praças públicas de Recife. Diante da constatação empírica de que as crianças não tinham onde brincar no Recife dos anos 20 – já que os velhos sítios particulares desapareciam e as ruas eram tomadas por velozes automóveis – Freyre entendia que era necessária a intervenção ativa no sentido de criar um sistema de *playgrounds*. Freyre pensava em conservar assim formas básicas de socialização (os folguedos e brincadeiras seculares) e evitar o afastamento da natureza (FREYRE, 1975) Lamentavelmente, não encontramos no Centro de Documentação os trabalhos de curso das alunas aos quais se referiu o autor.

De todo modo, as pistas até agora levantadas ao longo deste artigo permitem compreender que a sociologia aparece para Freyre como um instrumento para o controle dos efeitos inexoráveis da modernização (e o exemplo dos *play-grounds* é notável nesse sentido). Verificamos que o pioneiro ensaísta dos anos 30 assumiu sua condição de ‘cientista social’ e iniciou seu esforço de sistematização do conhecimento sociológico numa sala de aula do ensino secundário repleta de jovens normalistas. Isso leva a crer, com efeito, que a sociologia e os sociólogos no Brasil, desenvolveram-se, em sua origem, no meio escolar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. **História de minha vida**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1971.

BARROS, Souza. **A década de 20 em Pernambuco**: uma interpretação. Rio de Janeiro: Paralelo, 1972.

CHAVES, Antiógenes. Estácio Coimbra e as audiências Públicas: in memorian. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 1942.

EISENBERG, Peter L. **Modernização sem mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Campinas: UNICAMP, 1977.

ESTACIO Coimbra in memorian. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 1942.

FAUSTO, Boris. A crise dos anos vinte e a revolução de 30. In: HOLANDA, Sérgio Buarque. **História geral da civilização brasileira**. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. t. 3, v. 2: O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições.

FONTOURA, Afro Amaral. **Programa de sociologia**. Porto Alegre: Globo, 1944.

FREYRE, Gilberto. **Aula inaugural ao curso de sociologia na Escola Normal do Recife**. Recife: [s.n.], [19--].

_____. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global, 2004.

FREYRE, Gilberto. Estácio Coimbra. In: INSTITUTO JOAQUIM NABUCO DE PESQUISAS SOCIAIS. **Estácio Coimbra, homem representativo de seu meio e do seu tempo**. Recife, 1973. Conferências proferidas por Gilberto Freyre e outros.

_____. Uma microsociologia em desenvolvimento no Brasil: a análise e interpretação dos anúncios de jornais. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 1, n. 1, jan./jun. 1973.

_____. **Plano de aulas de sociologia da Escola Normal de Pernambuco**. Recife: [s. n.], 1929.

_____. **Tempo morto e outros tempos**: trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade (1915-1930). Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

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

LEÃO, Antonio Carneiro. Qual foi o plano de educação do Estado? **A Província**, Recife, 20 jan.1929. Seção 2.

_____. Estácio Coimbra in memoriam. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 1942.

LEITE, Isabella. **O ambiente cultural do Recife modernista**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) – UFPE, Centro de Artes e Comunicação, 1999.

LEVINE, Robert. **A velha usina: Pernambuco na federação brasileira, 1889-1937**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MELO, Alcília Afonso de Albuquerque. **Revolução na arquitetura: Recife, década de 30, intervenções do Estado sobre a arquitetura e o espaço da cidade do Recife**. Dissertação (Mestrado) – UFPE, Programa de Pós-Graduação em História, 2000.

MELOSSI, Dario. **El Estado del controle social**. Madrid: Siglo XXI, 1992.

MEUCCI, Simone. A experiência docente de Gilberto Freyre na Escola Normal de Pernambuco. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 18, n. 44, p. 207-214, maio/ago. 2005.

_____. **Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil**. Tese (Doutorado) – UNICAMP, 2006.

PALLARES-BURKE, Maria Lucia Garcia. **Gilberto Freyre: um vitoriano dos trópicos**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Os cangaceiros**. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

SALES, Tadeu José Gouveia. **A expansão da obras públicas e a convivência do homem no Recife nos últimos 150 anos**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2002.

SELLARO, Leda Rejane Accioly. **Educação e modernidade em Pernambuco: inovações no ensino público (1920-1937)**. Tese (Doutorado) – UFPE, Depto. de História, 2000.

VILA NOVA, Sebastião **Donald Pierson e a escola de Chicago na sociologia brasileira: entre humanistas e messiânicos**. Lisboa: Veja, 1998.

WHITE, Borton. **Social thought in America: the revolt against the formalism**. Boston: Beacon Press, 1957.