



GILBERTO FREYRE



Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



GILBERTO FREYRE

Mário Hélio Gomes de Lima



ISBN 978-85-7019-523-4
© 2010 Coleção Educadores
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Syigma Comunicação
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Lima, Mário Hélio Gomes de.

Gilberto Freyre / Mário Hélio Gomes de Lima. – Recife:
Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
160 p.: il. – (Coleção Educadores)
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7019-523-4

2. Freyre, Gilberto, 1900-1987. 2. Educação – Brasil– História. I. Título.

CDU 37(81)

SUMÁRIO

Apresentação, por Fernando Haddad, 7

Ensaio, por Mário Hélio Gomes de Lima, 11

Primeira parte: o aprendiz, 11

 Espelhos e mosaicos, 11

 Manchas e contornos, 15

 Caricaturas e traços, 18

 Bosquejos e linhas, 22

 Siluetas e perfis, 26

Segunda parte: o mestre, 30

 Pontos e texturas, 30

 Anáglifos e simulacros, 33

 Escorço e camafeu, 37

 Relevos e dioramas, 40

 Arabescos e filigranas, 44

Terceira parte: o mestre-aprendiz, 48

 Vinhetas e figuras, 48

 Emblemas e panoramas, 51

 Pautas e colagens, 55

 Estilo e retrato, 62

Textos selecionados, 65

 Palavras às professoras rurais do Nordeste, 65

 Nacionalismo e internacionalismo
 nas histórias em quadrinhos, 79

Paz, guerra e brinquedo, 90
Em torno de alguns aspectos do que precise de ser
educação de jovens e de não jovens para uma época
de tempo mais livre, 93
Antropologia e reforma do ensino, 104
Unidade, pluralidade e educação: o caso do Brasil, 110
Anísio Teixeira, renovador da educação
e reformador social, 124
Em torno da situação do professor no Brasil, 132
Ainda a propósito do centenário de Dewey, 146

Cronologia, 149

Bibliografia, 153

Obras de Gilberto Freyre, 153
Obras sobre Gilberto Freyre, 156
Outras referências bibliográficas, 157

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.



Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

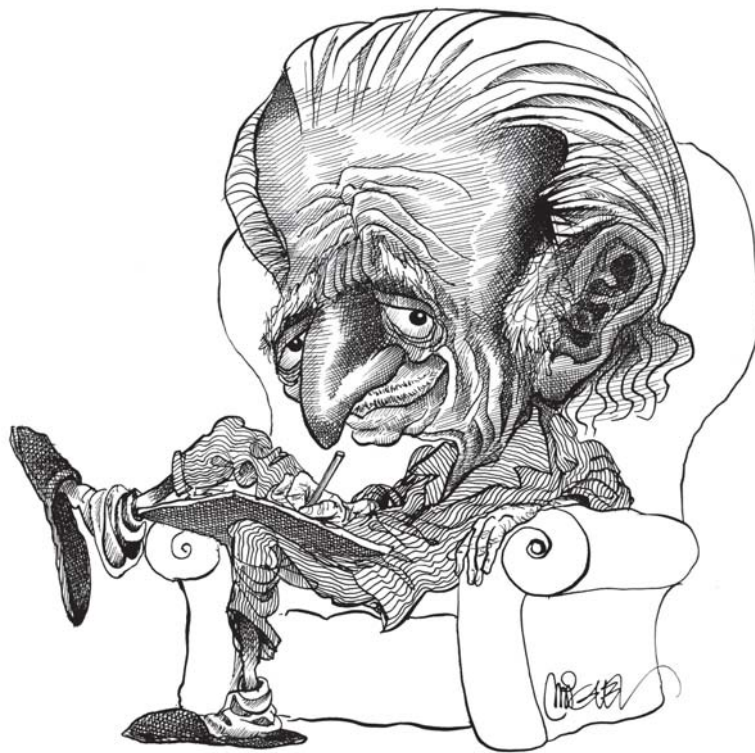
Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.



Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação



GILBERTO FREYRE
(1900-1987)

Mário Hélio Gomes de Lima

Primeira parte: o aprendiz

Espelhos e mosaicos

Gilberto Freyre construiu uma obra que foi uma tentativa de unir conhecimento e realidade. A partir de uma abordagem original, sem curvar-se a teorias alheias ou a modismos. Não só tratou de encontrar um enfoque novo, ambicionou uma ‘ciência’ brasileira, tropical, com métodos, temas e pontos de vista próprios.

Os textos que escreveu levando à prática tudo isso estão marcados por um estilo em que a vivacidade da linguagem se destaca. No entanto, não foi a partir do improvisado que logrou compor os seus livros, e sim de uma sólida educação, desenvolvida principalmente nos Estados Unidos.

Se o espírito que o animava nutria-se da curiosidade inata em cientistas, ele cuidou de materializá-la de forma artística e literária. Nunca se sentiu atraído pelo que em ciência veste as mais severas indumentárias acadêmicas e em literatura as ‘túnicas’ das retóricas convencionais. Talvez por isso haja se definido, com certa ironia, como “escritor ordinário e professor extraordinário”.

A malícia da frase tem a vantagem adicional para os que não reconhecem uma possível contribuição do sociólogo à educação brasileira. Nele a educação não se separa da ação cultural. O educador não se desliga intelectual. O intelectual não se divorcia do político. O político não se olvida o quanto de anárquico haverá num escritor que analisava com o mesmo à vontade o país e os

pais, os avós e o mundo à volta, os outros e a si. Todo livro é um espelho, se tem razão Lichtenberg.

Nos exercícios de síntese em que se notabilizou há tanto de projeção do inserto Eu no Outro – como é frequente em antropólogos – quanto de incerto Outro no Eu – rotina dos escritores. Ou vice-versa. Nisso reside muito da empatia que era um dos aspectos mais importantes da sua forma de conceber o trabalho científico. Uma empatia assim se converte num espelho duplo em que a ciência seduz com arte. A arte, como a pensava Tolstoi, ação consciente de tentar, por meio de signos exteriores, contagiar os outros com os sentimentos pensados, imaginados ou vividos pelo artista. Experiência e experimentação são transmitidas e transmissíveis como certas enfermidades.

História e antropologia, sociologia e arte, ciência e filosofia coexistem como irmãs xifópagas e quando escritas são todas invenções menos ou mais literárias dependendo do talento do seu demiurgo. Subjaz em cada uma delas o projeto, o desejo e o ato de educar. Investigar é aprender, ensinar é uma contínua investigação, onde teoria e prática são faces da mesma moeda.

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

Ao estudar a formação do Brasil, ele ajudou a formar outro Brasil. No processo de reconhecimento e invenção. Que entusiasmou escritores como Guilherme de Figueiredo: “Seu opulento escrínio de condecorações guarda o mais alto título que um brasileiro pode almejar: foi um professor (...) de brasilidade.” Talvez o país que irrompa das suas páginas seja mais generoso e tolerante do que o existente na realidade. Uma obra como a sua, no entanto,

trata menos de confirmar hipóteses que sugerir caminhos, detectar tendências e sintomas, tudo convergindo para o que um dos seus intérpretes, Edilberto Coutinho, chamou de “a imaginação do real”. Ninguém negará que na sua disposição para a fraternidade haja um projeto muito mais livre e libertário do que o das elites do tempo da sua meninice.

Nascido em 1900, ele escolheu justamente *1900* para título do livro que terminou por se chamar *Ordem e progresso*, que é como um ‘baú’ cheio de retratos de um país – e um século – em transição. Há ali observações úteis para a história da educação no Brasil, com interesse especial as pequenas “autobiografias” circunstanciadas de homens e mulheres de diversas classes sociais, que foram ‘provocadas’ a partir de um questionário em que se investiga:

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

Centenas dessas respostas (as perguntas se destinavam a mais de mil pessoas) compõem um mosaico a respeito da educação na virada do século XIX para o XX no Brasil. Mas florescendo plenamente na chamada Primeira República, quando também o autor do livro realizou a sua própria formação, vivenciando, como os seus entrevistados, algumas das situações descritas e comentadas em *Ordem e progresso*.

No período pré e pós-republicano teria havido no Brasil o que ele denomina ‘messianismo’ da pedagogia. Nisto destacando-se os nomes de Rui Barbosa, João Alfredo e Benjamin Constant.

A consciência das novidades, mudanças, transformações e sobrevivências compõem o corpus de *Ordem e progresso* também no que diz respeito à educação. Nesse campo, os melhores entre os 183 depoimentos escritos são os de Antônio José da Costa Ribeiro, que traz um quadro dos hábitos das ‘repúblicas’ (casas de estudantes da época); de José Ferreira de Novais, que comenta a rotina das escolas (as aulas de caligrafia, a sabatina, as brincadeiras e os castigos, entre eles, a temida palmatória); de Erasto Gaertner, que fala da aculturação e de Antônia Lins Vieira de Melo que discorre a respeito das escolas para meninas. Tanto na “Tentativa de síntese”, quanto na “Nota metodológica”, o autor faz largos comentários sobre esse período de transição nas escolas, nos colégios, nos cursos, nessa fase da vida social no Brasil nos começos do século XX.

Para *Ordem e progresso* o autor recolheu, por quase duas décadas, depoimentos – orais e escritos – e agregou documentos, para recompor da forma mais próxima do real possível um tempo ainda não totalmente morto, e parte da sociedade que o constituiu. Ele utilizou nesse esforço de reconstituição temporal, espacial e vivencial noções como a de sujeito plural de Julián Marías.

Na explanação teórica dos métodos e objetivos, reconhece que teve um antecedente no uso do inquérito para fins históricos: Vicente Licínio Cardoso, que o empregou no livro *À margem da história da República*. Mas o critério os distingue: enquanto Cardoso considerava analisar o presente para compreender o passado e projetar o futuro, em *Ordem e progresso* analisa-se o passado para melhor compreender o presente e o futuro, com suas interpenetrações, processos, formas e constâncias. No livro aparece testada de forma bem explícita a sua noção de tempo tríplice, inclusive aplicando-a a educação brasileira, que vivia nos limiares e fronteiras do passado, presente e futuro. Em pelo menos um dos atos desse drama o autor foi ator e espectador.

Manchas e contornos

Completa inaptidão para matemática, desinteresse pela escrita e leitura, paixão pelo desenho e apego aos brinquedos infantis compõem um quadro breve do que foram os seus primeiros anos escolares. Ele, porém, tratou de compensar a falta de ‘precocidade’ infantil assumindo o mais rápido que pode o status de ‘prodígio’ e de ‘gênio’ juvenil. É isto o que se deduz da leitura de *Tempo morto e outros tempos*, em que, no espírito de Carlyle (autor tão de sua admiração), elege alguns heróis como seus modelos; mais que isto: cuida de construir um herói de si mesmo, sobrepujando possíveis crises e dúvidas do seu Eu e do Outro Eu, tensões e impulsos típicos da infância e juventude.

Em *Tempo morto* o herói-de-si é alguém que aos oito anos só fazia garatujas e desenhos e, aos 11, ainda brincava como criança, mas aos 15 já está a traduzir textos em inglês, francês, grego e latim. Com tão rápida e notável evolução, ele concorda que a palavra ‘prodígio’ lhe cabe muito bem. Gesta então precocemente um porque-me-ufano-de-mim-mesmo ainda mais vibrante do que o famoso livro do conde Afonso Celso. Os primeiros lampejos da vaidade proverbial já se notam e se anotam na adolescência (fase da vida em que isso não é decerto um exclusivismo seu, mas vulgarismo universal).

Termos como gênio, genialidade, engenho, engenhosidade são parâmetros empregados frequentemente. O senso comum até mais do que a ciência abuse deles como fator de reconhecimento da criatividade ou do desempenho acima dos padrões em crianças e jovens. Sendo mais do que uma categoria cultural, ‘Gênio’ pode também ser considerado um conceito existencial e psicológico. Aos 15 anos de idade, um jovem estudante de um colégio batista no Recife, editor de um jornalzinho batizado de *O Lábaro*, já ostentava estrelado na imaginação o tal “borbulhar do gênio” a que se refere o poeta romântico Castro Alves. Entranhava-se nisso. Psicológica e existencialmente.

Quinze anos é idade adequada para que qualquer ingênuo se confunda com gênio, às vezes por simples câmbio de letras (isto fica menos evidente no português que no espanhol *ingenuo*, *ingenio*). A evolução de algumas palavras revela às vezes curiosidades quase tão interessantes quanto as que permeiam a formação e o desenvolvimento da personalidade nas pessoas. No caso de ‘gênio’ e de ‘ingênuo’, ao longo do tempo, a identidade etimológica conquanto não haja nunca sido totalmente suplantada, foi vencida pela semântica, pois, se de início, ambos os vocábulos significavam o inato relacionado a habilidades naturais (não aprendidas), ingenuidade se associava também ao inato frescor da liberdade. As alterações semânticas tornaram antagônicas duas palavras que antes eram praticamente sinônimas.

Ora, no caso dos anos de aprendizagem do jovem pernambucano, genialidade e ingenuidade parecem coexistir sem litígio, embora um pouco turbadas pela tensão dos estudos. Se há uma angústia da influência, deve haver uma decerto muito mais generalizada angústia de estudar (mesmo quando em muitos casos se mescla ao gosto e à satisfação).

No tempo de que se ocupa este capítulo – os anos de sofrimento do jovem – entusiasmo e angústia se confundem com os seus primeiros estudos. Sofrimento e prazer são univitelinos na visão engenhosa ou ingênua dessas coisas. Nem é ele mais o ser livre que a etimologia e a semântica prometem aos ingênuos, nem o seu conhecimento tão inato a ponto de ser considerado genial, prescindindo do esforço. É pelo estudo sereno e severo que alcança os seus resultados de aprendiz de latinista e helenista mirim. O ‘prodígio’ não se exime do empenho e até do sofrimento que implica o processo de aprender. Ama o inconcluso, o incompleto, o imperfeito, mas o quanto nisso haverá de superação e desafio pode exprimir-se por simples verbos: exceder, superar, transbordar.

A motivação para que continue a ministrar suas aulas de latim ele a colhe de forma indireta, no exemplo. França Pereira, seu pro-

fessor de literatura francesa, ao lhe contar da precocidade de Auguste Comte, que ainda menino ensinou matemática na Escola Politécnica de Paris, incentiva-o. Rapidamente o ‘menino-homem’ recifense se diverte em se comparar com o mestre do positivismo. A comparação, aliás, é algo que fará repetidas vezes na juventude: dos seus méritos ou do seu talento confrontados com os equivalentes em contemporâneos. No espelho em que se olha o menino não vê a si, mas Auguste Comte, Joaquim Nabuco...

O improvisado latinista, hábil também em grego, desenvolvia com voluptuosidade o seu logos, mas lhe faltava algo: a comunhão da carne. Já havia lido todos os livros ao seu alcance, mas não sabia ainda se a carne era mesmo triste ou alegre. Precisava mergulhar em outro abismo. Ir além da pele das palavras. A autoeducação sexual não bastava. Carecia de conhecer não Kant, mas a uma mulher (naquele sentido bíblico e whitmaniano tão do seu agrado).

O jovem escritor narra a sua primeira experiência sexual de modo tão enfático que parece referir-se a um grande rito de passagem: “ato criador de outro eu dentro do meu. Já não sou o mesmo”. Passado o alumbramento inicial, as intimidades se repetem em espaços fechados e de família, mas também nos âmbitos quase boêmios – nas casas de estudantes daquele tempo, chamadas de repúblicas.

Essas repúblicas desempenhavam um papel de certo modo ‘educativo’ no que permitia ou proporcionava quanto à troca de experiências livrescas e existenciais. Numa delas, a de Mário Severo (onde o autor mais lido era Eça de Queirós) por vezes os temas literários e sexuais se encontram. Um autor escandaloso para os padrões da época era um contemporâneo próximo: o paraibano Carlos Dias Fernandes, do livro *A renegada*. Mas não foram os trechos ditos “mais crespos” do livro que impactaram o futuro sociólogo nada pudico, e sim uma simples frase de um clássico – Shakespeare – em que brilhava a palavra ‘puta!’ A palavra ‘puta’ cravou-se espinhosa no seu espírito.

Se encontrou num clássico uma palavra vulgar, de fácil vida e significado, outra vez leu numa revista vulgar a mesma palavra escrita, em tónus elegante, mas sem lhe perceber o sentido. E não se animou a perguntar aos adultos. O mesmo bloqueio se repetia quando nas leituras de livros acima dos recomendados para sua idade havia passagens sexuais que não compreendia. A dificuldade de obter as respostas diretas ele a sentiu cedo na infância.

A falta da clareza dos adultos o inibiu de fazer novas perguntas a respeito de sexo na adolescência, que é ainda mais do que a infância a idade das mais tensas indagações e das mais densas inquietações. Era ainda criança quando viu a palavra ‘meretriz’ em letras garrafais na revista humorística *O Malbo*. Mas “o que quer dizer meretriz?”, perguntou ao tio e ao pai. Não ouviu explicações, mas as gargalhadas estrepitosas dos dois, e se sentiu muito encabulado.

Não tardaria a encontrar as próprias respostas e a escrever a respeito do sexo com desassombro. Sobretudo em *Casa-grande & senzala*. Desse livro os mais conservadores diziam que não se tratava de história social, mas de história sexual, tal a franqueza com que as situações sexuais são abordadas. Em *Tempo morto e outros tempos* a sensualidade também, mas, por seu caráter explicitamente autobiográfico (também existente em *Casa-grande*, mas de modo indireto), o editor achou por bem censurar as passagens que considerava inadequadas.

Caricaturas e traços

Não seria exagero classificar *Tempo morto e outros tempos* como um curioso livro de memórias de um pretérito mais que futuro. Há aí bons rascunhos de pensamentos e ideias, e até já diversos trechos em que já se faz a apologia ilustrada de grandes temas que seriam caros ao autor, como o regionalismo. É como um diário-ideário. No seu conjunto, porém, tem algo em comum tanto com o *Idearium* e o *Diário íntimo* (dos seus admirados Ganivet e Unamuno) quanto

com o *Diário de um gênio* de outro espanhol, o pintor Salvador Dalí (uma apologia ilustrada do cabotinismo levado à máxima potência, mas temperado com muito bom humor).

Tempo morto e outros tempos sugere um tipo muito particular autorromance de formação. Mas nem por isso seria uma ‘Educação sentimental’ ou um ‘Retrato do artista quando jovem’ em fragmentos. São registros (mesmo que agregue reflexão a *posteriori*) do aprendizado espiritual de um autor obcecado por aprender (-se) e conhecer (-se), mais do que por ensinar, e em muitas de suas páginas o anotador faz questão de explicitar um assumido sentido de ‘missão’ na vida.

Lendo-o se vê que as autoexigências e os rigores intelectuais do autor são diretamente proporcionais à sua capacidade de trabalho e à multiplicação da vaidade. Esse intenso e precoce mergulho no mundo dos livros e essa capacidade de misturar-se na realidade e no convívio humano foram mais que atitudes demagógicas. Ele acreditou, de fato, e desde muito cedo, numa gaia ciência, e tratou de provar com o máximo de autenticidade possível – sobretudo na juventude – a máxima de que nada humano lhe fosse estranho.

Pode-se dizer que nessa etapa inicial da formação predominavam no seu espírito a filosofia e a literatura. A aceitar-se o seu posterior conceito de ‘tempo trípico’ (em que passado, presente e futuro coexistem entrelaçados), *Tempo morto e outros tempos* pode ser uma das materializações mais pessoais disso. Tratando-se de um diário, estaria escrito, obviamente, no passado, e, sem que se desenrole como um presente contínuo, parece haver sido reescrito no futuro provável em que a velhice reencontrou a juventude e resolveu melhorá-la, reescrevê-la ou, no mínimo, reconstruir uma imagem de como gostaria de ser visto ou lido. Só assim, pelo trabalho deliberado de ‘edição’, se explicam algumas de suas incongruências e contradições. Apesar de sua quase inautenticidade de confissão *in loco* o diário oferece uma visão em perspectiva ou,

no mínimo, retrospectiva de um autor que apreciava como poucos as autobiografias, confissões, memórias.

Tão envolvido estava com as questões de formação que sendo instado a estrear como conferencista, aos 16 anos de idade, escolheu como tema “Spencer e o problema da educação no Brasil”. A conferência foi lida num teatro, na capital da Paraíba.

Obviamente, uma conferência ou anotações sobre leituras e opiniões a respeito de temas educacionais não fazem de um adolescente de 16 anos educador em potencial. Revelam, no entanto, já nesses anos de aprendizagem, o esboço de um pensamento que logo se cristalizará e onde o processo da formação do conhecimento desempenha um papel fundamental. Com essa preocupação no espírito o estudante segue até à formatura, no Colégio Americano Gilreath, aos 17 anos (é o orador da turma).

Uma das marcas dessa fase da sua vida é a ligação com o protestantismo ou, num sentido mais amplo, a atração que sente pelo trabalho missionário. Que tipo de missionário seria alguém a quem repugnava a eloquência? Aquele para quem a oratória será vencida pela oralidade. Mas a vontade de ser um novo Livingstone foi uma dessas paixões de adolescente que às vezes não duram um ano.

Concluídos os primeiros estudos, sabia que no Recife, província acanhada, não teria como alcançar a formação superior que desejava. Num meio em que autores como Pereira da Costa e Tobias Barreto, talvez por falta de opção, caíram no “conto de fadas dos autodidatas”, que ele rechaçava com ênfase, não havia como obter alta formação. Na verdade, não havia no Brasil uma fonte onde saciar a fome de conhecimento. Na época, inexistia universidade no país e os cursos que atraíam as famílias de classe média cumpriam o círculo vicioso de direito, medicina, engenharia. A sua pretensão era estudar na Europa. Mas não será as sonhadas Heidelberg, Paris ou Oxford que cursará, e sim uma universidade provinciana – Baylor, no Texas.

Segue então para lá, em 1918. Não se tratava propriamente de uma escolha, mas de pragmatismo familiar. O seu irmão Ulysses estudava lá, e, além do mais, o Colégio Americano, onde acabara de se formar, poderia facilitar o seu ingresso por liames que tinha com aquela universidade norte-americana.

Barbosa Lima Sobrinho disse certa vez que a iniciativa do colégio de encaminhá-lo aos Estados Unidos impediu que uma inteligência acima da média fosse estragada pela rotina de sistema universitário que, no Brasil, era quase uma formalidade, pois visava mais à diplomação que à aquisição de conhecimento. O que movia o futuro sociólogo era justamente o contrário. Tão ampla e abrangente era a sua ambição que desejava alcançar nesses estudos a especialização, mas também a generalização.

Por isso é que, além das leituras obrigatórias, vai desenvolver uma espécie de programa paralelo desfrutando de autores de sua predileção ou descobrindo outros pelo caminho. Atribui a essa possibilidade dupla da vida acadêmica à flexibilidade do sistema de ensino superior nos Estados Unidos.

Na Universidade de Baylor quem mais o impressionou foi o seu professor de literatura, um especialista na poesia de Robert Browning. Chamava-se Andrew Joseph Armstrong. Em repetidas passagens das notas em que rememora esse outro tempo comenta o entusiasmo do mestre pela sua (reconhecida e autoproclamada) genialidade. Autocentrado e em busca de reconhecimento, ele parece obcecado com a ideia. E tem dificuldades com possíveis ‘concorrentes’ à sua mesma condição de gênio. Anota o momento em que foi apresentado por alguns colegas a um menino tido como gênio aferido nos testes de QI, e faz uma caricatura verbal e impiedosa do colega, que “se afasta gingando, arrastando além do peso do gênio o da gordura das nádegas que, nele, talvez seja o maior. Afinal, esses *tests* são coisas muito mecânicas”. A outros, também definidos como gênios, ele classifica de “perfeitos

bestalhões”. Acha curioso que os três que lhe foram apresentados sejam sempre gordos, e não magros, como ele.

Interessante notar que no estereótipo da obesidade x genialidade que, no seu caso, se expressava também na caricatura que era um de seus hobbies na juventude. Nelas se representa sempre magro e o seu parceiro quase sempre é um gordo. Não custa lembrar que na literatura o exemplo universal de uma dupla de magros e gordos é Dom Quixote e Sancho Pança. Proviria do livro de Cervantes a ideia de que a genialidade pode ser representada num desenho esquemático de um louco (ou gênio) magro, enquanto que o seu parceiro oposto é um racional, convencional (o gordo Sancho)? Sendo ou não consciente a origem do ‘esquema’ mental, o fato é que a contenção ‘magra’ – mesmo que temperada de ‘loucura’ vence a eloquência ‘gorda’, mesmo que suportada pela razão convencional. Na obra *Oliveira Lima: Dom Quixote gordo*, há a inversão do estereótipo externado na juventude: não é mais um magro que sintetiza a inteligência, mas um gordo, no caso, o diplomata brasileiro.

Seja como for, um grande desafio do jovem estudante brasileiro no Texas foi resolver as inquietações quanto ao seu verdadeiro potencial. E o dos outros. Alguém que na infância chegou a ser considerado quase retardado por uma avó passa a ser visto por professores exigentes quase como um gênio. O gênio, porém, não descansa: lê cada vez com maior afinco.

Bosquejos e linhas

Do Texas a Nova Iorque. Do provincianismo de Baylor ao cosmopolitismo de Columbia. Do bacharelado numa ao mestrado e doutorado na outra. Em ambas o mesmo estudante com idêntica atitude diante da educação: há algo bem mais importante que os ritos acadêmicos: estudar e aprender. Ora, se não há porque nem como estar em desacordo com isso, qual a razão da ênfase? A explicação do aprendiz é simples: dar o exemplo, pois o Brasil

vivia excesso de valorização dos graus acadêmicos que imperavam a tal ponto de um estadunidense seu colega ironizar: no Brasil quem é não analfabeto pode ser considerado doutor.

Porventura haveria no desdém quanto às formalidades nesse tempo um misto de independência (de modo a singularizar-se)? Ou um esnobismo às avessas, que estava presente desde a infância? Na falta de pressa em aprender a ler e escrever, para valorizar a prática do desenho livre e o lúdico, e muito rapidamente se superar o que a outros parecia retardo. Com jeito de fingimento ou hipocrisia de ator.

Mas há que considerar-se também um tanto de melancolia, reserva, acanhamento, pudor, mais que timidez, quando se ausenta ou se isola. Quem busca compreender nem sempre será compreendido. “Dias de blues” é a expressão que usa para certas crises que o teriam assaltado nos tempos do Texas, e que reincidem na mais imponente Columbia. “Mood Hamlet” é outra que emprega para sintetizar determinadas indecisões e tibiezas.

Pouco tempo após haver ingressado na Universidade de Columbia, conseguiu uma deferência especial facilitada pelo professor William Robert Shepherd – a liberdade de seguir qualquer curso ou aula da universidade, além daquelas disciplinas em que está registrado. A boa notícia disso não era a ‘promoção’ a ‘scholar’. Tinha algo mais que simbólico: poupava as taxas universitárias, em Columbia mais altas que em Baylor e que exigiam esforços da família para mantê-lo.

Quanto mais se desenvolve, quanto mais aprende, quanto mais erudito fica, quanto mais reconhecimento obtém tanto mais aumentam as suas dúvidas a respeito dos caminhos a seguir. Nem de longe podia cantar o tal canto das certezas de um poema de Whitman.

O aprendiz chegava por assim dizer a uma terceira etapa da vida, cada uma delas tendo um mestre a orientá-lo. Na primeira, o pai, Alfredo; na segunda, Armstrong e Oliveira Lima; agora, se so-

mava o antropólogo Franz Boas. O diplomata e historiador brasileiro foi aconselhador e até orientador direto, por isto em *Oliveira Lima dom Quixote gordo* o autor reconhece que o seu depoimento sobre o amigo é “de quase discípulo sobre mestre inconfundível”. No caso do antropólogo, as influências teóricas foram mais duradoras, pelo menos em algumas ideias-chave no campo das ciências sociais; no entanto, mais quanto a certas concepções e posturas intelectuais que quanto à metodologia – o trabalho de campo, por exemplo, essencial na sua visão do trabalho antropológico não é uma das práticas frequentes do escritor brasileiro. No entanto, o estilo didático informal e sem afetação erudita deve ter influenciado o seu discípulo brasileiro no seu jeito de ensinar.

Quanto a Oliveira Lima, para além de aconselhá-lo e compartilhar opiniões, facilitava-lhe o acesso a sua imensa biblioteca, discutia leituras e também dava conselhos quanto ao futuro profissional: nada de voltar ao Recife, cidade invejosa e acanhada; melhor mudar-se para São Paulo; ou até fixar-se no exterior, como professor numa grande universidade ou ingressando na carreira diplomática. O aprendiz, no entanto, tinha dúvidas a esse respeito. Do que estava convencido era do desinteresse por seguir a carreira de direito: jamais seria magistrado e muito menos advogado, a despeito de a sua faculdade ser a de ciências políticas, completadas pelas jurídicas e sociais.

Ambienta-se tão bem que se sente um tanto nova-iorquino. Já tinha uma boa formação em antropologia física, mas sentia que precisava muito de antropologia social e cultural. Daí acentua humanismo e interdisciplinaridade, pois entende que arte e ciência não se opõem. Também considera que a compreensão das coisas não deve ser somente filosófica, mas também poética. Vê de modo favorável o intuicionismo de Bergson e o pragmatismo de William James. Preza, no entanto, alguns degraus acima, George Santayana (cuja leitura o reconcilia com o catolicismo), porque neste filósofo

as verdades filosóficas e poéticas estão em harmonia, e nisto entende que ele teria sido influenciado por Walter Pater.

Livros como *Confessions of a young man*, de George Moore e *The Private Papers of Henry Ryecroft*, de George Gissing, o impressionam muito, por esse tempo em que apaixonavam-no os escritos de Angel Ganivet e Joris-Karl Huysmans. É grande a lista de autores que revela ter descoberto, orgulhoso, “sem sugestão de mestre ou de pessoa mais velha”. Entre eles estava também William Blake, que ele, comparando, sempre pôs acima de Samuel Butler, porque o poeta-pintor, no modo fantástico de ver o mundo, penetrava as verdades menos aparentes. Pelo mesmo critério que elegia os seus escritores favoritos, também listava, opondo, os filósofos: Santo Agostinho superior a São Tomás, como Pascal a Descartes, Nietzsche a Kant e Bergson a Mill. O menino que não se encantava com as matemáticas chegara à idade adulta sem seduzir-se pela explicação delas para a vida e os homens. Valorizava acima da exatidão o mistério.

Em Nova Iorque o seu contato intelectual é obviamente mais produtivo que no Texas. Inicia-se na leitura de muitos autores nesse tempo, como Pío Baroja, Georges Sorel, Max Weber, Georg Simmel e George Gissing. Na preferência por este último (“já não encontro graça em nenhum outro escritor em língua inglesa”) há toda uma atitude muito sua, de que alguns autores secundários são em alguns aspectos superiores aos principais.

O que fará com tanta leitura, com tanto conhecimento? Ser um escritor em língua portuguesa. Ao revelar ao poeta Vachel Lindsay essa decisão, teria ouvido dele a frase: “V. é heroico”. O diálogo – real ou não – tem a utilidade instrumental da ênfase: seja do ‘heroísmo’ – que é uma das obsessões do autor – seja da coragem de um ‘Ulisses’ – que não abandona a sua Ítaca (no caso, o Brasil, e particularmente, o Recife). Um Ulisses com algo de Anteu.

Foi o gosto pela aventura e pelo conhecimento que o levou a viajar. O amor à província o levaria de volta para casa. Mas, mesmo

antes do retorno, a terra natal não saía do seu espírito. Tanto que ao escolher o tema para a sua tese de mestrado a vida social do seu país é que acabou por triunfar, não algo que o fizesse ‘um novo Conrad’. O conhecido, o familiar, o íntimo vestiam de conforto o provinciano, enquanto o misterioso, o exótico e o inédito excitavam o cosmopolita que nele também havia. Nisto contava com a vantagem de dominar duas línguas, e pretendia fazer uso disto na edição que almejara fazer do seu trabalho acadêmico: *Social aspects in Brasil* (nos Estados Unidos), *O Brasil dos nossos avós* (no Brasil).

Cumpridas as exigências acadêmicas e defendida a tese sobre a vida social no Brasil nos meados do século XIX, ele segue à Europa, onde tardará quase um ano. Esta viagem (sonhada há muito) completaria a sua formação humana e intelectual. Serviria uma espécie pós-mestrado informal o que faz na França, Inglaterra e Alemanha, assistindo a conferências, visitando museus.

Siluetas e perfis

Ao retornar ao Brasil, em 1923, não adotou São Paulo ou o Rio de Janeiro para viver e trabalhar, apesar de haver pensado nisso e recebido cartas de apresentação de Oliveira Lima para amigos influentes. Preferiu o regaço da família no Recife, buscando mais do que uma readaptação intelectual, uma “recuperação sentimental”. A segunda foi mais fácil. Sentiu-se logo um estrangeiro na cidade onde nascera, mas de onde ficara ausente quase cinco anos.

Apesar do mestrado nos Estados Unidos, não encontrou boas chances profissionais. Em 1924, um ano depois de haver voltado, ganhava parcamente. Remuneração que provinha dos artigos que publicava no *Diário de Pernambuco* e das revisões de textos burocráticos do diretor das Docas do Recife. O sentimento que expressa ao escrever sobre essas limitações é de humilhação. Considera-se um gênio desgarrado no Recife e um inadaptado (mas sempre com alguma volúpia).

Tal volúpia combinava o convívio com mulheres e o interesse ativo pelos costumes populares e as pesquisas de campo sobre a cultura local. A vida mundana (profana) equilibrava a solidão (sagrada) das leituras. Era preciso enriquecer na ‘taverna’ o tempo que ganhara na ‘mesquita’. Preferia, no entanto, fazer parecer aos outros que não estudava – “Deve haver o pudor do estudo como há o do sexo”. Detestava os estudiosos e trabalhadores exibicionistas. Curiosamente, no evangelho de Mateus há a condenação do exibicionismo dos que oram “para serem vistos pelos homens”. Atente-se que a idêntica reivindicação da discrição e ocultação motiva-se de modo simétrico: enquanto a *Bíblia* critica a ‘hipocrisia’ dos que exibem ao público a sua oração, o sociólogo brasileiro exalta ‘hipocrisia’ de outro tipo – dos que fingem estudar para não externarem com desdém o seu esforço. Algo disso também se encontra numa das quadras do *Rubayat* do poeta persa Omar Khayyam: “se tiveres vontade de sorrir, esconde-te” (trad. de Manuel Bandeira).

Há, porém, outra coincidência nisso, além do Evangelho e do Islamismo sufi do poeta persa. Muito mais próximo, quase contemporâneo, é o conselho que dá em soneto “A um poeta”, Olavo Bilac – justo o autor que o sociólogo, em texto futuro, incluirá no grupo daqueles que olham o mundo de pincenê, certamente do alto de uma torre de marfim:

Longe do estéril turbilhão da rua,/ Beneditino escreve! No aconchego/
Do claustro, na paciência e no sossego,/ Trabalha e teima, e lima,
e sofre, e sua!/ Mas que na forma se disfarce o emprego/ Do esforço:
e trama viva se construa/ De tal modo, que a imagem fique nua/ Rica
mas sóbria, como um templo grego/ Não se mostre na fábrica o suplício/
Do mestre. E natural, o efeito agrade/ Sem lembrar os andaimes do edifício:/
Porque a beleza, gêmea da verdade/ arte pura, inimiga do artifício,/ É a força e a graça na simplicidade.

Mais profundamente ainda, há mesmo de beneditino na prática intelectual do sociólogo brasileiro. Beneditino, decerto, à sua

maneira. Mas, como se vê, ia além do lema “ora e trabalha”. A sua Liturgia das Horas incluía também o envolvimento sensual na realidade. Como se construísse dentro do seu espírito uma abadia de Thelema; no entanto, evitasse converter-se naquele monge sábio referido pelo mesmo Rabelais, em Gargantua:

Conheceis o irmão Cláudio dos altos Barroys? Oh, que bom companheiro! Mas que mosca o haverá picado? Não faz mais que estudar desde nem sei quando. Quanto a mim, nunca estudo. Em nossa abadia nunca estudamos, porque temos medo dos zumbidos nos ouvidos. Nosso fiel abade diz que é coisa monstruosa ver a um monge sábio.

Deve-se, no entanto, deixar clara uma diferença fundamental entre a visão vitalizante que provém de uma entrega à natureza e outra do imbricar-se em tudo o que é humano. Esta última opção, de sentido cultural, é muito mais adequada para associar-se ao autor de *Casa-grande & senzala*. Combina-se nele a sobriedade uma dedicação voraz aos estudos e uma visão de quão vivaz deve ser o trabalho intelectual. O logos inseparável da carne. Eloquentemente é outra passagem também de *Tempo morto e outros tempos* em que comenta a reação do desenhista e escritor Luis Jardim a essas suas incursões pela vida real: não era possível que ele fosse um “assombro” de intelectual sendo tão “boêmio”.

É uma verdade esse meu desejo de impregnar-me de vida brasileira como ela é mais intensamente vivida, que é pela gente do povo, pela pequena gente média, pela negralhada: essa negralhada de que os ‘requintados’ (como eu estou sempre a chamar os intelectuais distantes do cotidiano e da plebe) falam como se pertencessem a outro mundo.

Do seu convívio intelectual mais próximo participavam José Lins do Rego (a quem confiou, em segredo, o projeto de escrever um livro sobre a infância), Aníbal Fernandes (seu admirador desde a adolescência, que o levou a colaborar no *Diário*) e Ulysses Pernambucano, que ele considera “uma das raras pessoas realmente inteligentes que encontro no Recife, embora falte a ele gosto literário e apuro estético”. Falta-lhe também outra coisa importante:

preparo sistemático superior: “Fazem falta, e falta imensa, aos brasileiros, uma tradição, um sistema, uma disciplina universitária. Uma sucessão apostólica de saber humanístico.”

Ao comparar Ulysses Pernambucano a Oliveira Lima e Alfredo de Carvalho (“*scholar* com alguma coisa de universitário em seu modo de ser intelectual”) a superioridade recai sobre estes dois últimos por um motivo simples: a formação nos Estados Unidos e na Europa, que não a pode obter também outro pernambucano de formação incompleta: o historiador Pereira da Costa.

Embora tenha concluído o bacharelado e mestrado, pode-se dizer que o seu processo de aprendizagem prossegue para além dos livros e dos bancos universitários, sobretudo naquilo que a um antropólogo é tão essencial quanto o domínio pleno da teoria: o trabalho de campo. No Recife, toma notas em mocambos, nos seus passeios de bicicleta, para um livro que projeta escrever – um vasto panorama histórico: do início da colonização á década de 1920: a história da vida de menino no Brasil.

Não é, porém, esse livro individual, o primeiro que conclui no seu retorno de nativo ao Brasil, e sim outro, coletivo, que projeta e organiza *O Livro do Nordeste*, para comemorar o centenário do *Diário de Pernambuco*. Nos diversificados e ambiciosos tópicos do plano original consta uma “história da educação e ensino” (especialmente em relação ao Nordeste).

Outra ação coletiva em que se envolve de modo intenso é o Congresso Brasileiro de Regionalismo, realizado no Recife, em fevereiro de 1926 – quatro anos exatamente após a Semana de Arte Moderna, de São Paulo. Os que se envolvem na organização desse evento são “homens de saber interessados em dar sentido regional ao ensino, à organização universitária e à cultura intelectual entre nós”.

Na atividade jornalística é de que principalmente se ocupa nos primeiros tempos do “exílio intelectual no trópico”. Trata-se de uma vida profissional de ganhos materiais acanhados. Isso só me-

lhora em 1927. “Ganhando bastante”, ele passa a adquirir grande quantidade de livros. Como um intelectual de província conseguia livros nesse tempo? No seu caso, provêm de Londres (da Hugh Rees Bockellers), de Paris (com a ajuda do diplomata Belfort Ramos, ministro na embaixada do Brasil em Praga) e da Alemanha (com a ajuda do antropólogo Karl Von den Steinen).

Segunda parte: o mestre

Pontos e texturas

O ano de 1928 é marcado, no Recife, por uma proposta de reforma educacional de grande impacto promovida por Antônio Carneiro Leão (1887-1966). Esse educador e escritor pernambucano, um especialista dos mais prolíficos, tendo publicado no campo de sua especialidade os livros:

Educação (1909), *O Brasil e a educação popular* (1917), *Problemas de educação* (1919), *O ensino na capital do Brasil* (1926), *A organização da educação em Pernambuco* (1929), *O ensino das línguas vivas* (1935), *Tendências e diretrizes da escola secundária* (1936), *Introdução à administração escolar* (1939), *A sociedade rural, seus problemas e sua educação* (1940), *Planejar e agir* (1943) e *Adolescência, seus problemas e sua educação* (1950).

Carneiro Leão fora diretor geral de instrução no Rio de Janeiro, de 1922 a 1926, e, de volta a sua terra natal, assumiu a Secretaria de Interior, Justiça e Educação (1928-1930). Desencadeou a tal reforma que teve apoios e críticas em extremos inflamados. Em *Tempo morto e outros tempos* há uma opinião equilibrada a respeito disso, comparando a reforma à Semana de Arte Moderna de 1922, e reagindo ao que havia de modernismo nela. Faz também restrições aos seus métodos, inclusive a escolha de dois pedagogos paulistas para levá-la à prática.

Um dos elementos dessa reforma foi a criação de uma cátedra de sociologia da educação na Escola Normal. Antônio Carneiro Leão escolheu para dirigi-la o sociólogo que era naquele momento

oficial de gabinete do governador. “E ele foi realmente o primeiro catedrático de sociologia em Pernambuco, embora concordando em apenas fundar a cátedra”. Por que o sociólogo quis “apenas fundar a cátedra”? A explicação está num trecho da conferência que o mesmo sociólogo pronunciará sete anos depois, na Faculdade de Direito do Recife. Na cerimônia de abertura de um curso de sociologia (conforme anotada em notícia do *Diário de Pernambuco*) ele teria negado a existência de sociologias particularizadas, entre elas a da educação. Mas numa anotação em *Tempo morto e outros tempos*, escrita ou não no calor da hora do convite para a Escola Normal, as motivações são mais transparentes:

O que farei será tentar fundar uma cátedra de sociologia (eu preferiria que fosse antropologia social, que é mais do que sociologia, minha especialidade ou predileção, de antigo aluno de Boas) com orientação científica, base antropológica e acompanhada de pesquisa de campo. Como não há nem houve ainda – que eu saiba – no Brasil. Mas tendo cuidado com o cientificismo, a que venho me referindo em vários artigos como um mal a ser evitado em nossa cultura.

Os resultados da cátedra pioneira não tardaram. Em 1929, o jornal *A Província* (dirigido então pelo sociólogo, responsável pela criação da cátedra e oficial de gabinete do governador) noticiava que a Prefeitura do Recife iria criar vários play-grounds para crianças. A decisão se respaldava em pesquisa da Escola Normal. Em *Tempo morto e outros tempos* o comentário é entusiasmado:

Talvez seja a primeira vez que, no Brasil, ou em qualquer país, uma pesquisa sociológica obtém êxito tão imediato. (...) O que apurou-se na pesquisa sociológica realizada pelas normalistas? Que grande parte das crianças do Recife não tem onde brincar. Os sítios estão desaparecendo. Os próprios quintais estão se tornando raros. Que resta, então, à maioria dos meninos da cidade? Isto: brincarem nas ruas. Um perigo porque o número de automóveis está aumentando. Só há uma solução: o play-ground. O Recife vai ser a primeira cidade brasileira a ter play-grounds.

A avaliação que ele viria a fazer muitos anos depois dessa reforma do ensino empreendida por Antônio Carneiro Leão é entusiasmada:

Talvez a mais avançada, a mais completa, a mais complexa de quantas reformas de ensino, com implicações culturais e sociais, dentre as quais se verificaram na América Latina na primeira metade do século XX. Mais completa que a de Vasconcelos no México. Mais avançada que a de Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro. Incluindo a educação sexual de modo, para a época, escandaloso. Juntando trabalhos manuais aos intelectuais. Dando ênfase ao ensino técnico ao lado do humanístico. Valorizando a música no ensino normal como nunca se fizera até então no Brasil. Criando, no ensino normal, a primeira cadeira de sociologia moderna acompanhada de pesquisa de campo no nosso país. Salientando, no mesmo ensino, o valor estético, ao lado do útil, da culinária, da doçaria e da confeitaria regionais e tradicionais.

Tanto essas experiências de sociologia ou antropologia aplicada à educação quanto a dinamização do jornal *A Província* seriam abruptamente interrompidas. Como consequência da Revolução de 30, o governador Estácio Coimbra foi deposto, e seguiu para o exílio, em Lisboa, na companhia solidária do seu jovem oficial de gabinete, que logo poderia dizer como o seu amigo Manuel Bandeira: estava maduro para o sofrimento e para a poesia o futuro mestre de Apipucos.

“Mestre de Apipucos” é uma designação que se popularizou, em parte graças ao filme homônimo de Joaquim Pedro de Andrade. Em reação a esse singelo documentário (1959), o “morador” de Apipucos (bairro da zona norte do Recife), em artigo publicado na revista *O Cruzeiro* (1959) explica porque se recusa ser assim chamado. Não era a primeira vez que fazia isso quem tendo obtido um título de mestre nos Estados Unidos, preferia, no entanto, ser chamado de doutor, não na acepção acadêmica, mas na popular, que é frequente em quase todos os rincões do Brasil.

Num texto em sua homenagem, publicado na obra coletiva que discute a sua “ciência, sua filosofia, sua arte”, o então estudante Luís Roberto Salinas Fortes começa por se referir a um episódio em entrevista à imprensa quando o sociólogo-escritor se sentiu incomodado ao lhe ser atribuído por um jornalista o título de

professor. No seu comentário, mostra como a aventura intelectual do escritor se opõe à rotina acadêmica desse “verdadeiro mestre, que não aceita o título de professor”, atribuindo ao qualificativo mestre (com certa equivalência a sábio) um valor semântico algo distinto de professor.

O magistério era um velho conhecido da família. O seu pai, Alfredo Freyre, fora professor. O futuro sociólogo – ainda muito jovem – até o ajudou na preparação do texto com que concorreu a uma cátedra na Faculdade de Direito do Recife. Não quis, porém, seguir o mesmo caminho paterno. Tampouco aceitou fazer carreira nas “antigas fileiras da burocracia civil” (como diz Sergio Miceli), as mais disponíveis no seu tempo. O magistério, a diplomacia e o judiciário eram os rumos profissionais comumente seguidos então – com poucas exceções – pelos intelectuais no Brasil. A verdade é que no magistério superior atuou realmente com frequência esporádica. Cada um desses exercícios não pode ser separado do seu trabalho como autor, seja porque das aulas resultaram livros, seja porque os livros inspiravam e davam sustentação às aulas.

Anáglifos e simulacros

Até o início da década de 1930 a sua experiência no magistério se resumia a: uma ‘estreia’ docente na adolescência, com aulas de latim e história aos colegas; aos 19, como universitário em Baylor, quando ensinou francês a jovens oficiais estadunidenses para ajudar a pagar os próprios estudos, e, já 1928, como funcionário do governo Estácio Coimbra, no apoio à Reforma Carneiro Leão. Já nesse tempo resiste à rotina das cátedras.

Por que então manifestando tão precocemente habilidades para o ensino preferiu não adotar a carreira de professor? Convites para isto nunca lhe faltaram. Como o seu amigo Julio Bello certa vez afirmou, ingressar no magistério seria viver ainda que tranquila

apagadamente uma vida provinciana. Preferia, portanto, a rotina meio aventureira da pesquisa e da literatura.

Aos 31 anos de idade, em Portugal, por breve período, boemiamente, deu aulas de inglês a exilados brasileiros como ele. Disso restou só um registro pitoresco: respondeu “não sei” logo à primeira pergunta dos seus alunos: “como é cabide em inglês?” ficou sem resposta: “Eu não sabia. Creio que nunca soube. Parece até que nunca vi um cabide em país de língua inglesa”.

Foi, no entanto, ainda durante a chamada “aventura do exílio” (começada pela Bahia, continuada por Lisboa) que recebeu e aceitou (em fevereiro de 1931) o melhor dos convites para ser professor extraordinário. Veio da Universidade de Stanford, por iniciativa de Percy Alvin Martin, um dos pioneiros dos estudos latino-americanos. Conheceram-se ainda nos tempos de Columbia (o começo da década 1920). Por carta, ficou sabendo do exílio do amigo em Lisboa. Não tardou em influir para que fosse convidado a dar um curso de história social e econômica na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Stanford, na Califórnia. Antes ali ministraram cursos Joaquim Nabuco, Oliveira Lima e Afrânio do Amaral.

O convite foi motivado muito mais devido do reconhecimento das suas qualidades intelectuais que de atividades acadêmicas anteriores no magistério superior. No currículo que registrou em Stanford, a atividade docente se limita a “professor de sociologia e história social na Escola Normal de Pernambuco”; em compensação, triunfa a pesquisa em bibliotecas: Oliveira Lima e do Congresso, em Washington, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no Rio de Janeiro, e da Nacional de Lisboa.

As conferências, seminários e cursos que ministrou em Stanford foram acompanhados por 50 inscitos – história – e seis, no seminário avançado sobre relações diplomáticas brasileiras. Tem interesse para um provável perfil psicológico uma anotação nos “notebooks” de Stanford em que se compara aos compatriotas Nabuco e Olivei-

ra Lima, que foram conferencistas com algum destaque nos Estados Unidos. É um registro raro de humildade. Considera o seu trabalho intelectual impresso meras monografias ainda verdes, com pequena tiragem (não chegavam a mais de cem exemplares), e reconhece que o muito amor que dedica a esses estudos não é suficiente para que se considere com a autoridade de mestre.

Guillermo Giucci e Enrique Larreta dizem que desses cadernos de Stanford se depreende a intenção de situar o Brasil como uma civilização orientada para o futuro. E observam corretamente que mais importante que a bibliografia utilizada nesses cursos ou a possível intervenção na carreira acadêmica dos alunos (não foi orientador ao que consta de nenhum deles) é que nessas aulas em Stanford estão já os temas que serão os característicos de sua obra. E a primeira delas, que já começara em Lisboa a palpitar no seu espírito, amadurece nos Estados Unidos e ganhará forma ao regressar ao Brasil. Esse livro aprofundará a dissertação de mestrado defendida anteriormente: *Vida social no Brasil nos meados do século XIX*. O crítico Henry L. Mencken sugeriu: “Por que não expande isso num livro”? Foi o que o jovem mestre tratou de fazer, mas muito tempo depois.

Para escrevê-lo tinha reunido, por mais de dez anos, um material abundante. Premido por necessidades materiais e incentivado por amigos – principalmente Rodrigo M. F. de Andrade – ele cuidou de escrever o livro que há muito se prometia e que seria “diferente de todos os livros”. Não seria mais *O Brasil dos nossos avós* nem *Em busca do menino perdido*. Em 15 de novembro 1932, se chamava ainda muito academicamente *Vida sexual e de família no Brasil escravocrata*, mas em 20 de janeiro de 1933, assumiu o título definitivo: *Casa-grande & senzala*. Saiu no fim desse mesmo ano pela editora do poeta modernista Augusto Frederico Schmidt. Dois meses antes do lançamento, Rodrigo M. F. de Andrade publicava um artigo antecipando o livro – porque já o conhecia, capítulo a capítulo, e o próprio andamento do trabalho que lhe era informado por cartas

do autor. Considerava que estava escrito com tal acuidade e inteligência que tinha o alcance de “obra de utilidade pública”.

Casa-grande & senzala se escreveu num dos momentos de maiores dificuldades financeiras do autor. Como revelou em carta a José Lins do Rego, datada do Rio de Janeiro, 19 de janeiro de 1932:

O livro de que lhe falaram é um estudo que ainda me custará várias pesquisas, não poderei completar separado dos meus livros e notas. Resulta de motivos econômicos: sendo má minha situação, esgotado tudo que ganhara como professor em Stanford, tive de aceitar essa história – contrato com Schmidt editor, em termos bons e pelos quais se interessaram o Rodrigo e o Bandeira. Com estes, o Prudente, o Sérgio, o Cícero Dias estou sempre. Já não estou em casa de Chateaubriand – que foi tão gentil comigo – mas num quarto de pensão barata, sozinho. Lugar ignorado.

Escrevendo-o na casa do irmão Ulysses, vendia frutas e galinhas e fazia leilões de livros para se sustentar. Numa das cartas a Rodrigo M. F. de Andrade, ao pedir um favor para o pai, menciona um curso que pretende ministrar na Faculdade de Direito do Recife:

Se lhe for possível e fácil, telefone a alguém do gabinete do ministro da Educação para dar andamento a remessa – simples remessa – do título de professor de meu pai. O do ministro do trabalho, cujo concurso foi depois, cuja nomeação foi também depois, já veio. Mas o do velho Freyre, nada. É um relaxamento danado nessas repartições brasileiras, quando não se trata de um político de cima ou de um protegido. Os estudantes de direito insistem no curso; o Conselho Técnico (de professores) aprovou unanimemente. Quero ver quanto pagam para ver se vale a pena.

Esse curso a que ele se refere tardaria ainda bastante tempo para se efetivar. Mas ele tinha uma razão pragmática para aceitar o convite dos estudantes:

Quanto ao curso da Faculdade, não me afastaria do livro e teria tido a vantagem de me dar dinheiro para livros. Dos quatro contos recebidos da editora, dois foram-se em livros que mandei buscar na Inglaterra, França e U. S. A. – livros essenciais. E preciso de outros. Sem eles, seria ridículo estar a fazer volumes inatuais.

Escorço e camafeu

Na sua aparente desordem rabelaisiana percebida por Afonso Arinos, *Casa-grande & senzala* tem uma ordem que talvez agradasse a mentalidade de arquiteto na linha de um Gaudì. Além das inúmeras ideias novas, com tantas criativas associações e poder sugestivo, o autor conservou os andaimes das notas e das fontes em profusão, buscando combinar ainda labor científico e qualidade estética da escrita. Nascia, no entanto, o livro, como deliberada *work in progress*. Entre as diversas teses que ali aparecem – algumas que conservaram o viço e a polêmica – destaca-se a da miscigenação.

Faz a exaltação do brasileiro miscigenado – e isto se considera um dos ovos de Colombo do livro (uma vez que os intelectuais do Brasil no começo do século XX defendiam o contrário – o branqueamento progressivo). Mas o elogio da mescla como positiva não se fez do dia para a noite no seu espírito. Foi uma conquista difícil, considerando-se que não era de modo algum aceitável num tempo em que os intelectuais – e não só eles – defendiam diversos tipos de eugenia e praticavam uma variedade ainda maior de preconceitos. Uma década antes de escrever *Casa-grande & senzala* o autor não se sentia ainda tão à vontade para defender o que não estava estabelecido. A vontade de ser aceito e admirado e certo trauma que gostava de contar de uma vez ter sido qualificado por um tio como ‘o feio da família’ (tão chocante a ponto de haver fugido de casa). Isso acentuou no menino de seis anos como no jovem de 22 a insegurança e o narcisismo, a vaidade e, talvez, a valorização da eugenia.

O exemplo extremo é um episódio de sua estada em Oxford. O crítico literário Antônio Torres – que era nesse tempo vice-cônsul do Brasil em Londres – quer visitá-lo e ele se inquieta por uma dupla razão: o amigo, além de negro, era feio. O que diria à dona da pensão, uma inglesa conservadora como tantos do seu meio? A única saída seria convencê-la de que a feiura estava compensada com

a genialidade (ideias que retomará mais tarde nos seus comentários sobre a síndrome do ‘amarelinho’, os que, apesar feios, frágeis e até doentes são exemplos de heroísmo e genialidade): – ‘*a genius, Mrs. Coxhill; but very dark and terribly ugly*’.

Nem foi preciso ensaiar muito as explicações da feiura compensada pelo gênio porque o vice-cônsul desistiu de visitá-lo. Quando narrou o episódio ao escritor Antônio Callado, o sociólogo observou talvez com malícia, comentando a carta que escreveu a Torres respondendo ao seu desejo de visitá-lo: “– Não sei que terá ele lido nas entrelinhas da resposta que lhe mandei.”

Em 1933, estava muito mais confiante, e a miscigenação já era uma ideia bem cristalizada no seu espírito. Antes, como se pode concluir lendo o que publicou na década de 1920, sofria influência das teorias de fundo biológico, que talvez nunca tenha abandonado de todo. A manifesta valorização da eugenia talvez provenha tanto disso quanto de idealizações e esteticismos. O exílio voluntário, porém, acentuou outros valores.

Longe de casa, consegue enxergar melhor a si e ao seu país. Indaga. Confronta. Harmoniza. No percurso de retorno ao Brasil uma parte da viagem se fez da Califórnia a Nova Iorque, tomando a rota pelo Novo México, Arizona e Texas. A paisagem que muito lembrou a do Nordeste, “em que a vegetação parece uns enormes cacos de garrafa, de um verde duro, às vezes sinistro, espetado na areia seca”.

Viagem de volta com o seu quê etnográfico. O escorço é comparativo, não tanto pelas coincidências entre a paisagem sua tão conhecida no Nordeste, mas da sociedade brasileira e a norte-americana, no que dizia respeito ao regime patriarcal. Numa parte do percurso se fez acompanhar de Ruediger Bilden e Francis Butler Simkins, que haviam sido seus colegas na Universidade de Columbia.

Deve ter pensado em Franz Boas enquanto fazia essa viagem. “A figura de mestre que me ficou até hoje maior impres-

são” é o que diz quando o rememora no prefácio de *Casa-grande & senzala*. No tempo de estudante em Nova Iorque aprendera com ele a diferenciar de modo preciso raça e cultura; esta noção básica da antropologia guiou o seu trabalho para o livro germinal e revolucionário. Escrito numa linguagem desabusada, cheio de ilustrações.

Casa-grande & Senzala, obra didática? É esta pergunta que o autor e o médico alagoano Gilberto de Macedo tentam responder com esse livro publicado em 1979. Escrito a quatro mãos, tem como subtítulo: “Sugestões para sua utilização em estudos universitários interdisciplinares no Brasil e talvez noutros países”.

O mote é o caráter interdisciplinar da obra, desdobrando-se em cada um dos campos: antropologia, sociologia, psicologia, história, geografia, arquitetura, biologia, saúde, literariedade, linguística.

Qual a razão para se cogitar do uso didático de *Casa-grande & senzala* como texto fundamental para estudos universitários e interdisciplinares dos países latino-americanos e do Brasil, em particular?

O autor responde que tal aplicação depende da “capacidade interdisciplinar do professor”. Somente por intermédio de uma visão global e crítica, que transcenda o mero especialismo:

A especialização depois da generalização. Isto, evidentemente, dá a esse especialista, a capacidade para compreender o que, na área pertinente, ocorre nas zonas fronteiriças do seu setor de estudo. Esse é o tipo de docente capaz de fazer uso magistral de um livro da natureza de *Casa-grande & senzala*.

Em seguida, trata de situar *Casa-grande & senzala* entre os livros que possuem qualidades específicas de um livro-texto: correção, linguagem concisa, estilo claro, atualização, adequação, nivelção, adaptação e flexibilidade. Com essas virtudes, ele entende que o livro pode ser usado de modo específico para estudar de modo interpretativo e crítico, e de modo específico o Nordeste do Brasil, e considera o livro adequado principalmente para os estudos universitários e em pequenos grupos de alunos.

Os comentários do autor de *Casa-grande & senzala* tomam a segunda e menor parte do livro e são talvez a mais detalhada resenha dos seus fundamentos bem como a repercussão e influência de suas teorias. Interdisciplinaridade e polivalência estão ali como palavras-chaves. Esclarece: “Não creio que se deva compreender o conjunto de sugestões do professor Gilberto de Macedo quanto às possibilidades de utilização didática de conceitos e métodos de *Casa-grande & senzala*, em termos esquemáticos; e sim de modo indireto. Informal. Oblíquo.”

Lembra o autor que esse seu livro, que ele considera uma “autobiografia coletiva do Brasil” já era estudado em cursos de pós-graduação na França (Sorbonne). Estabelece então uma espécie de roteiro do que vale a pena destacar nos estudos porventura didáticos da obra.

Pluralismo metodológico. No livro não é utilizado somente um método, ou não o faz do modo convencional comum nas ciências, prefere usar vários métodos entrelaçados; Nova filosofia da história humana; Destaque para o afronegro no Brasil, visto no seu livro não como um colonizado, mas como um colonizador; Novas perspectivas quanto à ecologia tropical e o processo interpenetrativo de sangues e culturas; Língua literária empregada em obra de conteúdo científico, na forma de um ensaio antiloquente, em que predomina o uso um tanto oral e até coloquial da língua portuguesa; A antecipação de um necessário reconhecimento, em interpretações do comportamento humano, da importância do sexo, da infância e da alimentação na formação da família brasileira.

Relevos e dioramas

O livro *Casa-grande & senzala* foi lançado em dezembro de 1933. Quase um ano depois, de 11 a 16 de novembro de 1934, o autor organizou no Recife o I Congresso Afro-Brasileiro. Esse evento pode ser considerado um desdobramento público e su-

pra-acadêmico daquele seu ensaio que defendeu, pioneiramente, a contribuição africana ao Brasil.

Da comissão organizadora do Congresso participava o seu primo Ulysses Pernambucano, um pioneiro da etnopsiquiatria no Recife. Ele, que atuara na reforma do ensino secundário em Pernambuco, era também um pesquisador das religiões afro-brasileiras. Certamente isso contribuiu para que a ideia inicial fosse a realização de um congresso de seitas e religiões que, afinal, se tornou inviável devido à rígida ortodoxia de alguns dos seus chefes; um deles, pai Adão, se recusou inclusive a participar do congresso, pois, tendo feito sua formação na África, não queria se ‘misturar’ aos que avaliava menos qualificados do que ele.

A escolha do Teatro de Santa Isabel como sede dos eventos principais tinha certo simbolismo. Naquele palco, Joaquim Nabuco dissera “ganhamos aqui a causa da Abolição”. Quase meio século depois de abolida a escravatura, brancos, negros e mestiços se reuniam para exaltar a África. Para poder fazer isso, tiveram de negociar com a Polícia, que fiscalizava e reprimia cultos afro-brasileiros no Recife.

O mesmo à vontade da linguagem de *Casa-grande & senzala* se repete no encontro afro-brasileiro, tanto que o autor o definiu como “o menos solene dos congressos. Nele não brilhou um colarinho duro, não apareceu um fraque.” Outros, como René Ribeiro, qualificariam, no futuro, esse congresso com três bês: uma boutade, boêmia e blasé.

Mesmo que assim tenha sido o clima do evento, as atas publicadas um ano depois mostram algo bem mais sólido, com artigos de bom nível. No prefácio que escreveu para esse livro, intitulado *Estudos afro-brasileiros*, Roquette-Pinto lembra que foi “a educação puramente clássica” um dos fatores mais importantes para retardar “o estudo dos elementos africanos incorporados à nacionalidade”.

Além das próprias comunicações, promoveram-se reuniões em terreiros e exposições de arte religiosa. Sem falar que entre os

palestrantes não estiveram somente intelectuais, mas ialorixás, babalorixás, cozinheiras, rainhas de maracatu e trabalhadores de engenho.

Ao mesmo tempo em que causou verdadeiro escândalo nos meios mais conservadores, contou com o apoio de Mário de Andrade, Álvaro Osório, Nóbrega da Cunha (diretor de ensino do Ministério da Educação), Ulysses Pernambucano, José Lins do Rego, Olivio Montenegro, Aderbal Jurema; e dos pintores que cederam quadros para uma exposição temática: Cícero Dias, Di Cavalcanti, Miguel Bastos, Lasar Segall, Santa Rosa, Lula Cardoso Ayres, Manoel Bandeira, Hélio Feijó e Noêmia Mourão.

Para Hermann Matthias Görgen, a repercussão favorável do I Congresso Afro-Brasileiro, e reações entusiasmadas de nomes como Roquette-Pinto, marcaram o início da “marcha triunfal” do sociólogo pernambucano pelas universidades do Brasil, da Europa, da América Latina e dos Estados Unidos.

Tal “marcha triunfal”, no Brasil, ficou, a princípio, travada pela burocracia do Ministério da Educação. Tardou tanto tempo em autorizar um curso do sociólogo na Faculdade de Direito do Recife que quase seria abortada a ideia que partira dos estudantes.

As ideias do jovem mestre – contava nesse tempo 35 anos de idade – eram muito bem recebidas pelos estudantes, em contraste com os mestres mais conservadores que viam nelas traços de radicalismo e esquerdismo, incluindo-se aí o tal curso de sociologia tão aguardado e adiado.

Algo de rebelde e iconoclasta ainda vibrava no seu espírito com muito viço. Era como se cessando há tempos a decisão de ser missionário cristão não houvesse extinguido a flama que o movia nesse sentido. O fulgor religioso fora substituído pela paixão política, iniciada precocemente logo no seu retorno do ‘exílio’ deliberado dos estudos superiores e, depois, no exílio verdadeiro, involuntário e forçado pela Revolução de 30. De exílio em exílio

ia construindo a sua obra, já bastante diversificada e expressa não apenas em livros, mas no que se convencionou chamar de ação cultural. Desde a segunda saída do país, já publicara: *Casa-grande & senzala* (livro de história em que empregava métodos de antropologia e sociologia), *Guia prático, histórico e sentimental da cidade do Recife* (um guia de viagem escrito em linguagem literária e carregado de subjetividade) e em 1935 havia reunido uma pequena parte de sua colaboração na imprensa e dado à luz *Artigos de jornal*. Mas, em tempos de interventores não se pode esquecer as “Intervenções” culturais, como o I Congresso Afro-Brasileiro (1934), que era a expressão étnica do que fora o Congresso Regionalista (1926).

O contingente de leitores nesse tempo era formado não só por alguns dos melhores escritores e intelectuais, mas pelos jovens inconformistas que ansiava por liberdade política e transformações sociais. Se havia sido sepultada uma República, de velha, a outra, que tomara o seu lugar, tampouco agradava, e os ideais desses jovens não podiam prescindir de ampla liberdade de ação.

Diversas transformações já haviam se processado no país, desde que em outubro de 1930 eclodira a Revolução de 30. E a mais importante delas era a implantação de universidades. Primeiro a de São Paulo (1934) e logo em seguida (1935) a do Distrito Federal (o Rio de Janeiro). Alguns dos melhores acadêmicos brasileiros e estrangeiros trabalharam nessa ‘construção’ dos novos rumos para a educação nacional. O jovem sociólogo pernambucano estava entre eles. Recebera de Anísio Teixeira convite entusiasmado para fundar uma cátedra de sociologia na Universidade do Distrito Federal, e aceitara. Mas antes tinha de cumprir compromisso antes assumido com os estudantes da Faculdade de Direito do Recife.

O curso foi “Introdução ao estudo da sociologia regional”. A demora do ministério em autorizá-lo contribuiu para que, previsto inicialmente para durar três meses, se resumisse a um. Tinha que assumir com urgência a cátedra na Universidade do Distrito Federal.

Na Faculdade de Direito do Recife a conferência inaugural se deu na noite de 8 de agosto de 1935. Na bibliografia, em várias línguas, constava com destaque o livro *Princípios de sociologia*, de Fernando de Azevedo, a referência principal. O método utilizado no curso foi idêntico ao que empregara em Stanford. Terminava por uma espécie de glossário. Chama atenção o que diz a respeito da ecologia, obviamente um tema incipiente naquele tempo, e que seria o eixo dominante do livro que publicará em 1937: *Nordeste*. Esse livro contém críticas sérias às usinas, e os usineiros que tanto se opunham ao sociólogo talvez pudessem aprender algo no curso, especialmente no que dizia a respeito do meio ambiente:

Ecologia não é coisa feia. É simplesmente a ciência que procura determinar e explicar o complexo de relações entre plantas e animais que crescem juntos e o respectivo meio. A ecologia humana procura estudar o homem pelo mesmo critério, isto é em relação com grupos regionais de animais e plantas e com o respectivo meio. mas tomando em consideração a extraordinária mobilidade do homem no espaço e no tempo – fugindo assim ao determinismo geográfico.

Arabescos e filigranas

O manual de Fernando de Azevedo também seria utilizado no trabalho seguinte, na Universidade do Distrito Federal. cursos de antropologia social e cultural. Teixeira convidou-o a ser o diretor do departamento de antropologia e sociologia geral. “O seu trabalho será grande, devo dizê-lo porque V. será o responsável maior pelo preparo do professor secundário de sociologia”.

Como antes em Stanford, o convite acadêmico provinha de um amigo que o admirava desde que se conheceram. Havia uma série de coincidências e convergências entre eles. Nascidos no mesmo ano (1900), no final da década de 1920 estavam ambos a serviço dos seus governos estaduais. Se eles coincidiram no ímpeto religioso na juventude, foram bem distintas as orientações que pretenderam seguir: missionário protestante no pernambucano, sacerdote católico no

baiano. Outra coincidência: ambos estudaram na Universidade de Columbia. Como assinalam Guillermo Giucci e Enrique Larreta:

Freyre reconhece ter afinidade com Teixeira por ambos considerarem a política mais como um meio do que como um fim em si mesmo. (...) Aproximou-os também o impulso modernizador e o empenho em incorporar novas técnicas de conhecimento à vida social. Isso motivou o convite de Anísio Teixeira para que Freyre dirigisse o Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade do Distrito Federal. Teixeira vinha realizando experimentos educacionais no contexto das mudanças políticas de 1930. Assumiu em 1931 a diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, a convite do prefeito Pedro Ernesto Batista. Fez parte de um movimento de reconstrução educacional, com outros jovens educadores influentes no ensino público brasileiro, como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Foi no contexto desse movimento de modernização das estruturas de ensino superior que se fundaram a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Tratava-se de desenvolver universidades dotadas de capacidade de pesquisa articulada com o movimento científico internacional, mediante a contratação de professores estrangeiros, com a integração da universidade ao desenvolvimento do estado nacional.

No dia 12 de setembro de 1935 (logo um dia depois ao início do curso), o professor dá notícias ao amigo Olívio Montenegro:

Os cursos são estritamente limitados aos estudantes e por uma exceção toda especial só foi admitida como ouvinte a Lúcia Miguel Pereira, com um cartão do diretor-geral do ensino.

Como antes fizera quando atuou na Escola Normal, no governo Estácio Coimbra, em que os seus alunos fizeram no Recife trabalho de campo, o Rio de Janeiro também foi assim usado, em aulas práticas, em que aspectos econômicos, ecológicos e sociais da cidade foram estudados pelo olhar antropológico. Os morros tiveram destaque nesse trabalho de campo. De que maneira o morro se refletia na fala carioca e no samba, por exemplo, era algo a ser investigado pelos estudantes.

As aulas duraram cinco meses. O curso resultou em grande êxito – inclusive na imprensa – e, de certa maneira, o convite que

lhe fizeram os estudantes da Faculdade de Direito de São Paulo para ali proferir uma conferência é desdobramento dessa boa repercussão da sua atuação acadêmica, já testada no Recife, no Rio e na Califórnia. As aulas primavam pela clareza e coloquialismo, um pouco talvez no estilo que notabilizara o seu mestre Franz Boas.

Sociologia – introdução ao estudo dos seus princípios é livro que resultou diretamente desses dois cursos – no Recife no Rio de Janeiro. O estudo está dedicado à memória de Roquette-Pinto tem algo de simbólico: foi ele e Anísio Teixeira (que prefacia o livro) quem melhor receberam ou entenderam o sociólogo quando ele retornou ao Brasil, em 1923, depois de quase um lustro ausente.

Decerto que com esse tratado – que se projetou para 5 volumes – a ambição era superar o manual de Fernando de Azevedo, que lhe fora tão útil.

Só um autor, simultaneamente pensador, escritor e sábio, poderia escrever essa Introdução à sociologia, sem incorrer no vício fundamental do suposto livro didático, que o de não conseguir ser útil, por assim dizer, senão aos que já conheçam satisfatoriamente o assunto. Chamasse com efeito de livro didático um tratado em que se apresentam as noções, os princípios e as leis de qualquer ciência, expostos sistemática e tecnicamente, como um corpo ordenado de conhecimentos.

A conferência, realizada no dia 26 de outubro de 1935, versou sobre o tema “Menos doutrina e mais análise”, e foi muito concorrida, tendo na plateia nomes que logo se fariam ilustres, como Roberto Simonsen, Caio Prado Júnior (que o conferencista inclui entre a “gente mais avançada”), Claude Lévi-Strauss e Fernando de Azevedo. Em outra carta a Olívio Montenegro, datada de 29 de outubro de 1935 dá notícias de sua repercussão favorável, e diz: “Sinto afinidade com o meio de São Paulo que não sinto com o Rio, e não digo isso agora, V. sabe: sempre as senti”. E antes tendo o cuidado de esclarecer a respeito do seu tema:

A conferência que fiz – aliás, tratando no fim, de um ponto que considero importantíssimo, e para o qual chamo sua atenção – a

insuficiência do método histórico no caso da formação brasileira, sua inadaptação – em querer se aplicar ao nosso caso, em que a existência histórica é insignificante em contraste com a não histórica, fórmulas baseadas em experiência puramente histórica, como o materialismo histórico-marxista – foi concorridíssima.

Concluído o curso no Rio, segue em viagens de pesquisa pela Europa – incluindo a Inglaterra e a Espanha, onde não pode se demorar muito, entre outras coisas devido à guerra civil – volta aos Estados Unidos. Quinze anos depois de obter o mestrado na Universidade de Columbia, volta lá para dar um curso de história e sociologia da escravidão. Reencontra velhos mestres como Seligmann e Boas (com quem almoça). Ao amigo Sylvio Rabello diz, em carta, que, apesar dos convites recebidos para conferências em diversas universidades, resolveu antecipar o regresso, por problemas de saúde. A razão verdadeira foi outra – problemas econômicos – como revelou, em outra carta, ao pai, datada de 7 de outubro de 1938:

Encontramos aqui a vida cara – para quem pensa em termos de mil-réis e também em termos de dólares. Assim resolvi deixar para o ano as conferências que devia fazer em várias universidades – Harvard, Chicago e outras – o que me prenderia mais um mês aqui, no mínimo, sendo os convites até agora de 5 a 50 dólares cada conferência, isto é, 250 dólares, que seriam absorvidos pelo próprio mês que teria de permanecer aqui. Nenhuma vantagem, por conseguinte. Voltando imediatamente após o curso em Colúmbia, levo para aí alguns dólares – que era o que eu desejava desta viagem.

De fato estará de volta aos Estados Unidos no ano seguinte, mas não para acudir a diversas conferências, mas para realizar uma atividade acadêmica da mesma natureza que a desenvolvida em Columbia: a de curso extraordinário, desta vez em Michigan. Apesar de no começo da década de 1940 – recém casado – preferir a rotina em sua casa, aceita um convite do Ministério da Educação e Saúde para, em 1942, realizar uma missão técnica no Uruguai, Paraguai e na Argentina. O objetivo dessas viagens era oferecer ao ministério sugestões para intensificar as relações culturais com todos os países

da América Latina. Ficou pela metade devido a motivações pessoais e políticas. E na política é cada vez mais forte a sua atuação.

Terceira parte: o mestre-aprendiz

Vinhetas e figuras

Eu creio que o centro mais sério de produção de estudos sociais no país foi a Universidade do Distrito Federal, fechada pelo Estado Novo. Inclusive pelo que propus ali para a moderna indústria brasileira. Como antropólogo, cheguei a propor a industriais ligados ao vestuário pesquisas para sabermos as configurações físicas mais típicas dos brasileiros de cada região. (...) Como vocês veem, procurávamos ligar nossa ciência ao surto industrial que estava em curso, coisa que ainda está por se fazer. A partir de certa altura, o maior centro de estudos sociais do Brasil passou a ser São Paulo, que também vivia uma feliz experiência universitária sob o patrocínio de Armando Sales de Oliveira e de outros. Tanto lá como no Rio houve a acertada orientação de importar professores estrangeiros competentes, pois, por mais patriotismo que se tivesse, não era possível inventar sociólogos, antropólogos e mesmo economistas por aqui. O estudo da economia era então muito precário, tendo Roberto Simonsen como expoente. Foi preciso esperar pelo aparecimento de Caio Prado Júnior para termos um economista idôneo.

Nesse trecho de entrevista à revista *Ciência Hoje* (1985) está um resumo do clima intelectual e acadêmico típico das décadas de 1930 e 1940. A experiência da Universidade do Distrito Federal foi interrompida em 1937 com a entronização do Estado Novo. Em Pernambuco, a inimizade com o interventor Agamenon Magalhães não inviabilizou o bom relacionamento do sociólogo com membros do governo federal. A começar do ministro da Educação, Gustavo Capanema. Este, ao ver inviabilizada a aceitação de um novo convite para retomar a cátedra de sociologia, propôs uma missão de vários meses no exterior, e isto foi aceito: pesquisas no Uruguai, Paraguai e Argentina (onde estava a ser traduzido *Casa-grande & senzala*), e, no fim do percurso, uma estadia nos Estados Unidos.

À parte as desavenças locais no Recife, o Estado Novo não o molestou. Em 1937, por exemplo, passou a ser consultor técnico do Patrimônio Nacional (permaneceria nisto por cerca de vinte anos).

Se o exílio voluntário lhe proporcionou o clima ideal para as pesquisas, a concentração e redação de um grande livro, o novo regime instaurado no Brasil lhe dava oportunidades únicas para acentuar o ‘marketing’ pessoal que a publicação do seu livro em 1933 impulsionara. Essa promoção do seu nome se fazia em duas frentes: na militância oposicionista e com viagens de estudos e ensino, como à Europa, em 1938 (conferências e cursos nas universidades de Londres, Coimbra, Porto e Lisboa).

No Brasil, na política, já há muito não era simples auxiliar do ex-governador Estácio Coimbra. Tinha projeção e brilho próprios. O ingresso na política congrega tanto a vocação de reformador social quanto a capacidade de autopromoção. Nos seus inflamados artigos e discursos não estão ausentes nem a retórica nem a eloquência que ele chegou a rechaçar na juventude, mas de que afastou com muito menor ênfase do que proclamava. Quem apreciava autores como Walt Whitman e Augusto dos Anjos, por exemplo, não estava infenso a um tipo muito peculiar de grandiloquência ou de efeito verbal vizinho distante daquela dicção dos profetas bíblicos. Os pronunciamentos políticos do sociólogo, com ter objetivos de persuasão, muitas vezes acentuam os floreios verbais e o tom chega, em alguns momentos, à virulência dos panfletos.

Se a imaginação de menino tanto alimentara os escritos e a quase militância missionária da primeira juventude (na República Velha), agora era o ímpeto juvenil que o movia. Não foi o gosto pelo bacharelesco (que nunca teve) o que o levou a aceitar convite para ministrar curso na Faculdade de Direito do Recife (e conferência na de São Paulo), e sim a sintonia com os estudantes. Um destes seria o mártir da luta oposicionista contra Vargas: Demócrito de Souza Filho. O episódio de sua morte, quando participava de

comício, junto com o sociólogo na sacada do *Diário de Pernambuco*, é bem conhecido.

Os estudantes mais uma vez estimulavam o que porventura existisse de espírito abolicionista na linha espiritual de Nabuco ou de um condoreirismo gauche, sem a poesia inflamada de Castro Alves. Nessa atmosfera inflamada, em que houve inclusive a deposição do presidente Getúlio Vargas, em outubro de 1945, é que se engajou em campanha política para deputado federal constituinte.

Graças ao capital simbólico dos segmentos identificados com a redemocratização e o capital financeiro de Odilon Ribeiro Coutinho (usineiro paraibano com dotes de intelectual) conseguiu eleger-se. Não era mais uma cadeira universitária que assumia, mas da Câmara: em fevereiro de 1946.

Com relativa rapidez se promulgou a nova constituição (setembro de 1946) e ele passou então a exercer o mandato comum, integrando a Comissão de Educação e Cultura. Entre as discussões em que se envolveu mais diretamente estavam o barateamento do livro didático e a federalização das universidades. No caso desta última questão, o seu parecer recomendava que só se federalizassem as universidades “de importância regional ou de amplitude transnacional”.

A despeito da importância de temas como o livro, as universidades, o preconceito racial e a situação dos estrangeiros, não foram esses em que deixou a sua marca mais pessoal no único mandato que teve. E sim a criação de institutos de pesquisa – “dois ou três institutos de pesquisa social, para o estudo científico do homem brasileiro, e não um só” – como defendia, na época. Os três institutos sonhados seriam para o Norte/Nordeste, o Brasil Meridional e o Brasil Central.

Era um desejo antigo seu. Vinha de uma década, pelo menos. Em carta a Olívio Montenegro, datada de 24 de dezembro de 1935 se refere a outra carta, de Sobral Pinto, que comenta a “nota que

escrevi sobre o Instituto de Pesquisas daí, do qual cuidarei com todo o interesse, quando voltar para o Recife em abril ou maio, com ou sem o auxílio prometido mas não firmemente. Com outros recursos e sobre outra base”. Cinco anos depois, em nova carta, também ao amigo Olívio, reconhecia que “o Instituto de Pesquisas e Estudos aí pode demorar”. E demorou. Mais oito anos para sair da cabeça ao papel e mais algum tempo até ser inaugurado.

Obviamente, os ‘outros recursos’ e a ‘outra base’ não vingaram de imediato. Dez anos depois, as condições eram não só mais favoráveis, mas oportunas. A democracia. O mandato de deputado federal. O centenário de Joaquim Nabuco, que se avizinhava. Desse modo, consegui aprovar o projeto de criação não de três institutos, mas de um – o do Norte/Nordeste. Não se chamaria Ulysses Pernambuco (o nome pensado mais remotamente, quando pela primeira vez falou da ideia ainda no Recife), mas Joaquim Nabuco, tendo como pretexto a celebração dos seus anos do seu nascimento. Concentrando, de início, a sua missão nas pesquisas para melhoria de condições de vida do trabalhador rural. Um aspecto era fundamental para o seu funcionamento adequado na visão do sociólogo-deputado: a independência de qualquer universidade. Para evitar o burocratismo, ele justificava. Definia-o assim:

Ao Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais não tocam responsabilidades especificamente didáticas. Não é um centro de ensino mas de pesquisa. Como, entretanto, a pesquisa não se aprende sem estudo e sem ensino sistemáticos, o Instituto se vê obrigado a ministrar cursos de iniciação à pesquisa em ciências sociais...

Emblemas e panoramas

O Instituto Joaquim Nabuco (depois chamado de Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais e, no último ano da década de 1970, transformado em Fundação Joaquim Nabuco) nasceu como um prolongamento das ideias e dos livros do sociólogo-deputado. Ele mesmo chegou a reconhecer que a instituição era

filha ou neta do Movimento Regionalista que liderara na década de 20. O jornalista Nilo Pereira costumava dizer que o IJN “foi a complementação de *Casa-grande & senzala*. *Casa-grande & senzala* foi a teoria, o IJN a prática.”

Ao avaliar esse Instituto, décadas após a inauguração, e já transformado em Fundação Joaquim Nabuco, o historiador Paul Freston o definiu como uma “ilustração bem sucedida da trajetória de uma elite numa região decadente” e “instituição burocratizada, calcada no regionalismo, dependente do familismo e do clientelismo”.

Independente das avaliações, críticas ou interpretações que haja sofrido ao longo do tempo, o Instituto/Fundação resultou do idealismo do sociólogo. Tudo em busca de encontrar meios acadêmicos (ou supra-acadêmicos) próprios para investigar o passado-presente-futuro das pessoas e da região onde nasceu e decidiu imperar como homem de ideias e ação.

Fundado o instituto, cumprido o sonho já alimentado há tanto tempo, as aventuras do escritor-professor ordinário-extraordinário são retomadas com fôlego: em 1951, por exemplo, ele escreveu por encomenda da Universidade Londres, um estudo em inglês sobre a situação do professor no Brasil (ensaio publicado no *Year Book of Education*).

Chegara ao *mezzo del camino* da vida. As duas primeiras décadas do século XX tinham sido para ele os anos de aprendizagem e de ação intensa no jornalismo e no serviço público. Na de 1930 veio a consagração como pesquisador, professor e autor. A de 1940 define sua atuação política mais explícita. A de 1950 será aquela em que por assim dizer amadurecerá as suas principais ideias e concluirá tudo o que de mais importante pode realizar como autor. *Ordem e progresso* sai em 1959 e fecha um ciclo iniciado em 1922 com a sua dissertação de mestrado *Vida social no Brasil nos meados do século XIX*.

Não conseguindo reeleger-se deputado, voltou-se mais uma vez para as viagens. A primeira incursão/excursão, tão importante quanto polêmica, foi a Portugal e seus velhos domínios: de agosto de 1951 a fevereiro de 1952. Logo no ano seguinte, publica dois livros que dão conta desse trabalho: *Um brasileiro em terras portuguesas – introdução a uma possível lusotropicologia*, acompanhada de conferências e discursos proferidos em Portugal e em terras lusitanas e ex-lusitanas da Ásia, da África e do Atlântico. Continuação de *Aventura e rotina* (que saiu também em 1953). Este foi o segundo trabalho intelectual que escrevia em forma de diário (diário de viagem ou de campo, como preferem os antropólogos). Se o primeiro diário, íntimo, rascunhado entre 1915 e 1930 (mas de publicação muito posterior) eram registros “à procura do menino perdido”, este novo texto também abrange uma busca, não de um homem, mas de toda uma civilização: “À procura das constantes portuguesas de caráter e ação”.

Na prática, tanto essas viagens quanto o livro *Aventura e rotina* podem ser considerados desdobramentos de uma conferência pronunciada em 1941, no Gabinete Português de Leitura do Recife e depois publicada em livro: *Uma cultura ameaçada – a luso-brasileira*, verdadeiro manifesto a favor dos valores do antigo colonizador: assimilados, temperados e recriados pelos países que viveram aquela colonização.

Nota-se que tanto o regionalismo de 1926 quanto o tropicalismo de 1951 (ou 1941) obedecem ao mesmo princípio: as características físicas, geográficas espelham a da cultura e do conhecimento local, ‘do homem situado’, como o antropólogo preferia falar. Mas diferentemente do regionalismo que não teve consequências políticas palpáveis (exceto uma mais ou menos pueril comparação com a Semana de Arte Moderna de São Paulo), o tropicalismo enfrentou desde o início resistência nos círculos mais críticos, entre outras coisas, a simpatia de primei-

ra hora com que foi recebida pelo ditador português Antonio de Oliveira Salazar.

A tropicologia foi provavelmente a tese mais ambiciosa do antropólogo, que a definiu como ciência. Embora sem estabelecer as bases e os sistemas em que se desenvolveria. Não faltaram, porém, ricas sugestões e indicações, tanto as abrangentes quanto as mais específicas. Mais ou menos do que uma só ciência, a tropicologia pode ser vista como um projeto cultural e educacional em que a abordagem interdisciplinar se propõe a congregar dentro do âmbito mais geral os especialistas.

O hibridismo que o antropólogo via nas gentes dos trópicos talvez tenha assumido a forma de simbiose naquela ciência nova e exótica, no seu modo peculiar. Sendo ciência teria o seu tanto de arte e, sendo arte, não desdenhava a filosofia. E em cada um desses casos tem-se um dialético jogo de ser e de não ser, que bem caracteriza toda a ação do antropólogo-escritor pernambucano.

Tropicologia e tropicalismo tão atacados por uns, foram acatados por outros, como o diretor da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco, no começo da década de 1960. Ali se situou o Instituto de Antropologia Tropical vinculado a essa universidade que, embora criada em 1946 (Universidade do Recife), a partir de 1961 é que assumiria o nome pela qual é na atualidade conhecida. O sociólogo-antropólogo, fundador da tropicologia participou das duas fases.

Em 1965, por exemplo, no momento em que se discutiam os aspectos jurídicos e didáticos do funcionamento da universidade, ele, como participante do simpósio, fez conferência em que propôs adaptar os seminários interdisciplinares do historiador Frank Tannenbaum (1893-1969), professor de história da América Latina na Universidade de Columbia de 1935 a 1962. Dessa proposição nasceu o Seminário de Tropicologia. O primeiro deles aconteceu em 29 de março de 1966. Em 1980, foi

transferido para a Fundação Joaquim Nabuco e, em 2003, para a Fundação Gilberto Freyre.

A tese da tropicologia não teve grande fortuna. Nem os seus derivados lusotropicalismo e hispanotropicalismo. Poucos, além do seu autor, acreditaram nela. Com Espanha e Portugal integrados à União Europeia vê-los como gente tropical quem sabe fosse um *espejismo* que agradasse a Quijote. Mas no fundo, como queria o antropólogo talvez continuem a ser europeus magnificamente impuros. Quanto à tropicologia, sendo ciência ou sendo mais um daqueles mitos líricos cultivados por escritores, o fato é que nenhum outro brasileiro conseguiu com tanto vigor pela força da palavra aproximar Áfricas, Orientes e Brasis. Mais de cinquenta anos depois da publicação de *Aventura e rotina* o salazarismo está morto, mas o tropicalismo vive, e tem muitas cores, muitos corpos, muitas faces. Mesmo com todo o enriquecimento e diversificação dos estudos a respeito da África e da Ásia, muitas das sugestões e opiniões do sociólogo brasileiro continuam vivas, algumas delas intactas e à espera ainda de que estudiosos as revisitem e enriqueçam. Como em outras de suas propostas peculiares, como “tempo tríbico”, “homem situado”, a tropicologia é mais uma das tentativas de criar um pensamento brasileiro autêntico. E embora já se tenha dito mais de uma vez que o sociólogo é produto do sistema universitário norte-americano, todo o seu empenho foi menos imitar que adaptar daquele sistema o que houvesse de válido (o seminário Tannembaum é um exemplo) para a consecução de uma ciência “brasileirinha da silva”. No seu jeito um tanto lúdico, o seminário com a forma que tomou nos trópicos tem sido uma prova eficaz de que há vida inteligente para além do academicismo burocrático e asfixiante.

Pautas e colagens

Para o bem e para o mal, lusotropicalismo e salazarismo rimavam. Sem que o ex-deputado-sociólogo brasileiro e o ex-profes-

— | |

— | |

sor-ditador português precisassem harmonizar em demasia o que tinham de contrário. A apologia aos lusos não se iniciou naquelas viagens de 1951 a convite. Nem quando o sociólogo alertou para a cultura luso-brasileira ameaçada (1941). Dez anos antes disso, nos meses de desassossego e esplendor que passou em Lisboa, fez os primeiros esboços de *Casa-grande & senzala*. É esse o primeiro dos seus livros que contém de modo substantivo o elogio explícito da civilização portuguesa. O gérmen do luso-tropicalismo (ideologia e ciência ao mesmo tempo).

Roger Bastide considerava-o mais do que uma simples apologia a Portugal, “embora esta apologia seja um dos seus elementos constitutivos”. A ciência-ideologia aparece discutida no livro *Antropologia aplicada*, particularmente o ensaio “Defesa e ilustração do marginalismo” (de que o estudo sobre o luso-tropicalismo é um dos tópicos).

Numa interpretação da interpretação, ou seja, uma releitura do estudo de Bastide (complementada com leituras de Marvin Harris) o sociólogo Souza Barros, no artigo “Sobre estatística e estatísticos”, ataca o luso-tropicalismo. A despeito desses e de vários outros textos analíticos, a ‘ciência’ proposta pelo sociólogo ainda está longe de esgotar-se como fonte de crítica – o que comprova a sua vitalidade.

Se o sociólogo brasileiro não fez a apologia da ditadura portuguesa em 1951, foi um dos primeiros a defender a ditadura brasileira em 1964. Vinte anos antes desse golpe, ele estava em campanha a favor da redemocratização, agora dizia “não” à democracia. Em ambos os casos, a sua mobilização política trouxe consequências diretas para a recepção de sua obra.

O apoio à ditadura militar não foi o bastante para que se animasse a aceitar o convite para ser ministro da Educação “Cheia de polidez foi a recusa”, disse Luiz Viana Filho, biógrafo do general Castelo Branco, o primeiro dos ditadores do ciclo militar iniciado em 1964 e só concluído em 1985.

Estudantes e professores que antes tanto se sentiam atraídos pelo “mestre de Apipucos”, mudam de atitude em reação à sua guinada política, mesclando desdém e rechaço. A começar dos sociólogos de São Paulo. Porém, três anos antes do golpe, Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso ainda integravam o cordão azul dos louvadores do sociólogo pernambucano. Basta ler suas cartas cheias de protesto de estima e consideração. Veio 1º de abril de 1964, e restou só o protesto.

Ainda estou sob a impressão extremamente agradável e fascinante que me deixou o nosso encontro em Recife. Não tenho palavras para agradecer a generosa hospitalidade que me dispensou e a grata oportunidade de um entendimento franco, em profundidade, consigo e com seu grupo.

Esse trecho de carta de Florestan Fernandes é só um exemplo mínimo da admiração proclamada em outras cartas respeitadas e reverentes à sua autoridade intelectual. Há na correspondência mais do que amabilidades: os sociólogos paulistas propõem a colaboração do sociólogo pernambucano. É importante lembrar que o combate de certos meios acadêmicos ao autor de *Nordeste* não começou em São Paulo, mas entre os próprios nordestinos da Faculdade de Direito do Recife, tendo à frente nessa campanha o professor Gláucio Veiga, ainda na década de 1950. Ele explica a razão do ataque à obra do sociólogo: “tinha por objetivo neutralizar a influência do gilbertismo, cada vez mais ampla nos setores universitários”.

1964 foi um palíndromo trágico de 1946. O constitucionalismo do sociólogo-deputado que admitia voto de comunista se converteu, inconstitucionalissimamente, no oposto. A vibração política volta, nos discursos inflamados. Não mais contra o Estado Novo; a favor da ditadura. O ex-deputado definia como “corruptores da cultura universitária” e “traidores do Brasil” os que se opunham aos militares, e se mostrava favorável à aposentadoria compulsória de professores universitários.

A partir da década de 60 se acentua a distância entre o sociólogo pernambucano e os sociólogos paulistas. Diferentes não só devido à ideologia. A própria postura diante do Brasil era distinta. O que começou em política logo contaminou a ciência. Ou terá sido o contrário? Havia nisso certa ironia histórica. Décadas antes, o regionalismo pernambucano se distinguira do modernismo paulista justo porque se voltava mais para o científico e o de São Paulo para o artístico. Agora os do sudeste se autodenominavam cientistas e davam a nordestinos como o mestre de Apipucos a pecha de artistas e ideólogos.

Como no caso do modernismo x regionalismo, havia entre essas duas ‘escolas’ de sociologia muito mais complementaridade que simples oposição. Mas, enquanto não se redemocratizasse o Brasil – e as mentes, nos meios acadêmicos – obras como *Casa-grande & senzala* e *Sobrados e mucambos* integravam um invisível índice. Das que não valia a pena ler, das que “não li e não gostei”, das que seriam no máximo referências para mitos e ideologias.

O que é ciência? O que é científico? Desde a sua consolidação, as chamadas ciências sociais tentam responder a essas perguntas. Os mais argutos sabem que tal cientificidade – como também a literariedade – nunca será pura. Do mesmo jeito, perguntar o que é o Brasil e quem são os brasileiros preocupou toda uma geração para quem temas como ‘identidade’ e ‘caráter nacional’ tiveram as maiores das importâncias. À medida que o tempo avançou e as explicações envelheceram, restou a arte, com que essas obras foram escritas – e, neste caso, a do morador de Apipucos levou inegável vantagem sobre a dos seus colegas paulistas, mas a guerra sociológica não teve vencedores. Tal luta, no entanto, não se iniciou em 1964. Vem, pelo menos, desde 1943, a partir de uma resposta do sociólogo-crítico literário Antonio Candido a um inquérito de *O Estado de S. Paulo*.

O apoio do autor de *Açúcar* ao golpe militar foi a exacerbação de um posicionamento político que nunca excluiu o conservadorismo. Tudo isso contribuiu para que sua obra sofresse longo ostracismo

nas universidades brasileiras. O reconhecimento acadêmico desde então proveio grandemente do exterior, com *Honoris Causa* de universidades como a de Paris, Columbia, Coimbra, Sussex, Münster.

Ainda quando aprendiz, o sociólogo-antropólogo opinava que os grandes pensadores são os nada convencionais, porque entendia que as convenções são muitas vezes inimigas do “verdadeiro gênio criador”. Se havia nele um projeto de ‘gênio’ ou de ‘herói’ não seria outro o caminho a eleger senão o converter-se num criador de caminhos. Supradidáticos e supra-acadêmicos. Outra qualidade, que deveria ter esse pensador acima do comum era eleger autores por conta própria ou tidos como secundários e as suas fontes as menos esperadas. Independência é a palavra que resume toda essa ânsia de não seguir trilhas já abertas por outros.

O que dizer de um mestre-aprendiz tão admirado pelo educador Anísio Teixeira a ponto de afirmar que os seus livros tão pessoais, humanos, quentes e imaginativos valiam por toda uma escola? Sua maior qualidade como mestre não pode ser transmitida ou ensinada: a imaginação científica. O gosto pelo inacabado surgiu na juventude. “Se depender de mim, nunca ficarei plenamente maduro, nem nas ideias nem no estudo, mas sempre verde, incompleto, experimental”.

Na trajetória de Gilberto Freyre “educador” cabe menção especial a sua amizade com Anísio Teixeira. Vários anos depois de este haver conseguido vencer a resistência do sociólogo-antropólogo para demorar-se como professor de universidade, fez com que aceitasse dirigir a representação Nordeste do Centro Regional de Pesquisas Educacionais. Os centros regionais eram desdobramentos do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais que Teixeira, como diretor do Inep (MEC), criara em 28 de dezembro de 1955 (decreto federal nº 38.460).

Anísio Teixeira nomeou Gilberto Freyre para dirigir o CRPE em 1º de outubro de 1957, por intermédio da portaria 374. A sole-

nidade de posse se deu no Instituto Joaquim Nabuco, que também cedeu parte de suas instalações para o funcionamento do Centro.

Também em 1957 saiu a segunda edição de *Sociologia*, de Freyre, com prefácio de Anísio Teixeira. O livro é a reunião sistemática das aulas ministradas pelo sociólogo na antiga Universidade do Distrito Federal, também a convite de Teixeira, como antes referido. Tal prefácio, sob a forma de artigo (“Gilberto Freyre, mestre e criador de sociologia”), reapareceria cinco anos depois, na obra coletiva *Gilberto Freyre – sua ciência, sua filosofia, sua arte*, até hoje a coletânea de maior fôlego a respeito do seu trabalho intelectual: 578 páginas escritas por 64 autores. Muitos anos depois (2000) esse texto mesmo será reproduzido na *Revista brasileira de comunicação, arte e educação*.

Maria Graziela Peregrino, que trabalhou com Freyre no CRPE, o homenageia no artigo “Gilberto Freyre, orientador e diretor do CRPE do Recife” (publicado na revista *Ciência & trópico*, em jul/dez de 1987) relembando detalhes do funcionamento do Centro e da postura do diretor:

A altivez de intelectual de Gilberto Freyre, perante o Inep, marcou, profundamente, os primórdios do Centro, e quem trabalhou com ele, naquela fase de implantação do CRPE presenciou, diversas vezes, atitudes de críticas e até de rebeldia em face de exigências ministeriais. Também o incomodava a constante falta de verbas para dar início aos trabalhos específicos da entidade. Todavia, no início de 1960, com a proposta de Anísio Teixeira, de dotar o CRPE de uma moderna Escola Experimental (para o nível primário), que fosse, ao mesmo tempo, laboratório de pesquisas socioeducacionais e local de estágio para treinamento de professores, tanto de Pernambuco, como de bolsistas de outros estados, foi um alento novo na administração do Centro. As verbas, também, seriam concedidas, com menos restrições, pelo MEC, para os objetivos da construção.

Das atividades desenvolvidas pelo CRPE do Recife podem ser destacadas, além da Escola Experimental, a realização do II Colóquio de Estudos Teuto-Brasileiros (1968) e a publicação dos *Cadernos região e educação* (o periódico semestral teve 27 edições).

O mesmo caráter interdisciplinar que empregava nos seus livros, nas suas aulas e no Instituto Joaquim Nabuco, Gilberto Freyre adotou no Centro, dirigindo-o com a mesma aversão aos excessos da burocracia, bem como exercitando um trato fácil e coloquial com os alunos e funcionários, além do cuidado com os detalhes: foi com grande interesse que acompanhou a construção da Escola Experimental (verdadeiro laboratório de pesquisas educacionais), do seu auditório e sua biblioteca (exigindo que o projeto arquitetônico estivesse atento ao conforto e à ergonomia).

Ao contrário do que muitas vezes se afirmou, as atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais não cessaram com o golpe militar de 1964. No caso do Nordeste, até foram fortalecidas, tendo em vista não somente as relações estreitas do Centro com o Instituto Joaquim Nabuco, mas também as de Gilberto Freyre, com a ditadura instalada no país, caracterizando-se aí não pela “altivez intelectual”, mas pelo apoio de primeira hora, o que afinal resultou muito útil a ele e ao Instituto que tratou de fundar quando deputado federal décadas antes. Ao ser extinto em 1975, o CRPE do Nordeste foi incorporado pelo Instituto, como se comprova no decreto n.º. 75.754, de 23 de maio de 1975, assinado pelo ministro da Educação, Ney Braga, e o presidente da República, Ernesto Geisel. O decreto pode ser lido na íntegra nesta direção de internet: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-75754-23-maio-1975-424741-publicacao-1-pe.html>

No percurso institucional de Freyre no campo da educação há uma verdadeira ciranda de entrelaçamentos. O IJN foi útil ao CRPE, na sua fase de implantação, mas depois a ordem se inverteu: do cadáver do CRPE floresceu com mais vigor o IJN, que teve o seu apogeu na década de 1970, graças ao prestígio de Freyre junto ao regime militar, que não só aplaudira na prática, mas na teoria, em artigos como “Forças Armadas e outras forças”). Como se sabe, também recebera convite para ser ministro da Educação,

cargo que teria trocado com prazer pelo de governador de Pernambuco por aclamação (ou biônico, na designação popular da época), como chegou a confessar em mais de uma entrevista.

Estilo e retrato

Quem foi Gilberto Freyre? A melhor resposta não se encontra em nenhum dos seus intérpretes e biógrafos, e sim nos seus próprios textos, cheios sempre de autoglorificação. Alguns são especialmente elucidativos, como o artigo que publicou na *Folha de S. Paulo* (15-7-1978) respondendo a comentários de Fernando Henrique Cardoso a seu respeito (numa entrevista publicada em revista na época). Reagindo ao que diz seu colega sociólogo (“insinua do que tenho escrito sobre o Brasil vir sendo, principalmente, obras, para ele, válidas como literatura”) ele discute as possíveis divergências na definição e valorização da ciência, história e filosofia social; e indaga:

Até que ponto é lícito, nesse setor, ultrapassar-se o cientificismo ou o racionalismo ou o logicismo, indo-se à reconstrução de realidades em parte fora de convenções dessa espécie: cientificistas, logicistas, racionistas?” O próprio título do artigo é também uma pergunta: “Haverá mitos transreais?”

Ao rótulo de conservador ou reacionário, ele prefere o de anarquista construtivo. Construtiva também é sua aceitação do mito, mito rechaçado pelos racionalistas e cientificistas. ‘Mágicos contra lógicos’ é expressão que usa noutro texto para mostrar que a sua visão de ciência não excluía o mistério, a estética, a irracionalidade, para explicar o humano demasiado humano. Daí ser um autor cheio de ambiguidades, contradições e até paradoxos. Vale a pena atentar no uso frequente de sinais de união como a conjunção *e* (ou *ê*, no caso de *Casa-grande ê senzala*) e do sinal gráfico hífen, criando palavras compostas e palavras-valises. Prezava a pluralidade.

Em que medida um escritor e um poeta são educadores? A resposta quanto a um autor moderno deverá ser distinta da que oferece o famoso ensaio “Homero educador da Grécia” (na *Paideia* de Werner

Jaeger). No caso específico de Gilberto Freyre, deve-se levar em conta que defendia a poesia como veículo de conhecimento. No início do século XXI, lições assim ainda são válidas a quem ambiciona atingir as “camadas mais profundas” do espírito e serve também como ponto de equilíbrio para excesso de esquematismos e especialismos.

Um sociólogo-antropólogo-escritor assim é muito estimulante para educadores. Seja pelos estudos teóricos e práticos. Seja devido a sua própria personalidade.

Quem busca o convencional, o estabelecido, o regular, o rotineiro não encontrará muito prazer em lê-lo. Mas quem acredita na educação como um processo dinâmico e criativo terá muito a ganhar descobrindo-o.

Sua atitude diante da educação e dos seus temas nada tem de convencional, como está claro, desde o começo deste pequeno ensaio. Tardou a alfabetizar-se, e logo se convenceu que era um fruto menos da escola que do seu gênio. Mas nem por isto exaltava o autodidatismo. Ao contrário, reprova-o. Embora acredite na educação formal, também entende que o estudante deve ir além do ensinado em sala de aula, e investir na aventura de descobrir por conta própria autores e métodos.

Sobre a educação há uma extensa lista de conferências e artigos seus que vale a pena revisitar, como: “O estudo das ciências sociais nas universidades americanas” (1934); “Em torno da situação do professor no Brasil” (1956); “Importância para o Brasil dos institutos de pesquisa científica” (1957); “Palavras às professoras rurais do Nordeste” (1957); “Em torno do atual Ph-deísmo – algumas reflexões talvez oportunas” (1980) e vários outros.

A sua obra é uma demonstração inteligente da valorização do conhecimento brasileiro, tanto o universal quanto o regional, local. Além da riqueza temática, de pontos de vista e de metodologias, também se orgulhava de diversas antecipações e pioneirismos, como a história da vida privada e a ecologia.

Leitor voraz, desde a juventude (sua biblioteca que está na fundação que tem o nome reúne cerca de 40 mil livros), não exaltava aquele que quer ser visto como aluno ou leitor modelo isolando-se do mundo, ou o exibicionismo dos que “se matam de estudar”. Para ele o conhecimento e todo o esforço para consegui-lo eram exercícios de prazer. Gostava de misturar-se ao cotidiano.

Nunca aceitou ser chamado de mestre. Sentia-se um permanente aprendiz. Mestre-aprendiz seria talvez a designação mais justa para quem nunca cessou de indagar(-se) e manteve a curiosidade científica até o fim.

Mário Hélio Gomes de Lima é escritor, jornalista, professor e editor, com mestrado em história pela Universidade Federal de Pernambuco, tendo como tema “Gilberto Freyre historiador” e doutorado em antropologia pela Universidade de Salamanca (Espanha). Foi professor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Pernambuco e da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenador-geral da Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco/Ministério da Educação, presidente da Sociedade Ibero-americana de Antropologia Aplicada, presidente do Conselho Editorial da Companhia Editora de Pernambuco e membro do PEN Clube do Brasil. Publicou os livros *Livrório/opus zero*, *O Recife melhor do que Paris*, *Perfil parlamentar de Pereira da Costa*, *O Brasil de Gilberto Freyre* e *Cícero Dias: uma vida pela pintura*.

Palavras às professoras rurais do Nordeste

Minha palestra de hoje será um pouco o que em sociologia científica se denomina, com algum desdém, “sermão sociológico”. Isto porque, a considerações sobre “o que é” – sobre a realidade sociológica como ela é - acrescentarei algumas sugestões em torno do que “deve ser”, isto é, de modificações, a meu ver desejáveis - a começar por modificações de atitude - dentro da atual situação social brasileira, ou em face dessa situação. Modificações a que nos autoriza, ou parece nos autorizar, a própria sociologia científica.

A sociologia estritamente científica, porém, é uma sociologia que procura analisar, descrever, explicar, interpretar situações; quando muito diagnosticar e prever desenvolvimentos nessas situações; indicar prováveis conseqüências deste ou daquele rumo que se tome no modo de considerar-se uma situação ou um problema. Quando o sociólogo vai além desses limites e esboça sugestões de reforma social, é claro que não arbitrarias, mas orientadas pelo seu conhecimento científico de situações, de problemas, de condições sociais – sugestões tendentes a modificar tais situações ou a corrigir desajustamentos, – sua sociologia deixa de ser puramente científica para tornar-se aplicada; para adquirir alguma coisa de arte, como a arte médica do clínico, em relação com a ciência – ou as ciências – em que se baseia a técnica ou a arte dos médicos, dos clínicos, dos cirurgiões; para tornar-se o que alguns denominam

engenharia social, tal como a sociologia praticada por homens como o Padre Lebrez, e que é, em grande parte, uma sociologia menos do que é do que do que deve ser; e deve ser, é claro, que dependendo da atitude filosófica do engenheiro social em face dos problemas humanos de convivência.

A parte sociológica do urbanismo é engenharia social como é engenharia social a planificação regional, hoje tão empregada no Ocidente, e quase sempre em correspondência com uma filosofia social – o dirigismo, o intervencionismo do estado – que é o oposto do *laissez-faire* da democracia liberal nos seus extremos. Aliás, não se compreende atualmente urbanismo aparte dessa planificação regional; nem planificação regional em que não se considerem problemas de relações inter-regionais – isto é, de dentro da região – e inter-regionais, isto é, de relações de uma região com as outras.

Não se pode separar o homem das condições sociais e de cultura nem da sua época nem da sua região. O homem não é abstratamente homem mas sua condição humana toma aspectos concretos conforme a região onde ele viva, a cultura em que esteja situado e o tempo em que decorra sua existência: a sua época. Este conjunto de situações é mais poderoso em sua influência sobre a formação social de um indivíduo biológico ou na definição desse indivíduo em pessoa social que sua condição étnica – sua raça – e que sua própria constituição biopsíquica. Raça e temperamento tendem a variar de diversos modos da normalidade estabelecida, sob a pressão de diferentes influências sociais e de cultura.

Isto é certo do homem cujo espaço de residência e de atividade principal, inclusive a profissional, seja o urbano ou do homem cujo espaço de residência ou de atividade mais característica seja o rural. Se neste espaço – o rural – o contacto do homem com a natureza é maior – maior seu contacto com o sol, a lua, as estrelas, a terra, as águas, as árvores, as plantas, os animais – nem por isto deixa de ser um contacto influenciado por agências sociais e por

instituições culturais em vigor no mesmo espaço e na época em que vivia o mesmo homem: pela religião, que lhe dê, desde que nasça, ou desde que nasceu, noções culturais e não espontaneamente naturais sobre astros, águas, terra, árvores, animais; pelo folclore, que representa uma sabedoria oral, tradicional, porém igualmente cultural, vinda da inteligência e da sensibilidade dos homens, e não brotada da natureza; pela escola, que lhe dê explicações racionais a respeito da natureza – inclusive da natureza humana; e hoje, pelo cinema, pelo rádio, pela música chamada em conserva, isto é, em disco. Agentes, todos esses, culturais que vêm afetar as atitudes do rústico e não apenas do ruralista com relação à natureza – inclusive, repita-se, a natureza humana. A natureza do próprio homem situado no meio natural: sua natureza sob a forma de ser cultural, histórico, modificador do meio natural.

De modo que nem mesmo o rústico dentre os ruralistas escapa de todo, – nem mesmo em redutos ou ilhas sociológicas, de pequenos grupos humanos quase isolados das majorias culturais que os rodeiam e dos conjuntos culturais que fluem no tempo, afetando nas comunidades, embora desigualmente, tanto os grupos urbanos como os rurais; nem o rústico – dizia eu – escapa à cultura, ao tempo, à época em que vive. Ou de que vive em maior ou menor dependência.

Estamos hoje, por exemplo, muito no Ocidente e, em grande parte, no Oriente, num tempo ou numa época que se caracteriza, como salientam os sociólogos modernos, pelo domínio da técnica: técnica baseada em ciência experimental. Os processos industriais é do que dependem: de técnicas desenvolvidas de ciência assim experimentais. A moderna arquitetura não pode ser separada da técnica e da ciência, para resolver em casas de residência e edifícios públicos problemas de saneamento, ventilação, aeração, luz, refrigeração, calefação. O ensino moderno é em grande parte científico. O vestuário vem sendo alterado pela ciência. O móvel,

também. Também a horticultura, a floricultura, a lavoura, o cuidado com os animais. Os próprios sistemas de recreação de crianças e adultos. E é interessante notarmos, a este propósito, que várias das simplificações de móvel, vestuário, alimentação consagradas pela ciência são no Brasil valores ou estilos de origem rural. A camisa por fora das calças, a sandália, a rede, as comidas de milho, as de mandioca, a coalhada.

Sabemos todos que a química, ainda mais que a eletricidade, vai hoje até às donas de casas, para ensinar-lhes novas técnicas de cozinha e de conservar alimentos, como se as cozinhas fossem um pouco laboratórios; e chegam até ao lavrador rústico. Mesmo ao analfabeto ou ao quase analfabeto, vai a química moderna sob a forma de conhecimentos de solo que lhe são transmitidos oral ou experimentalmente; sob a forma de inseticidas; sob a forma de substância de combate a pragas; sob a forma de adubos comerciais. Temos aí o engenho industrial urbano, a ciência acadêmica das cidades, a serviço das gentes rurais e das suas lavouras e criações.

De um sociólogo norte-americano, que foi um dos primeiros a se especializar no estudo da vida rural, o professor Gillette, é o reparo de que vivemos numa época de especialização. Vivemos numa época não só de técnica e de ciência – como salientam todos – mas numa época de especialização. Especialização intensa nos meios urbanos, ela já se estende aos meios rurais, embora o ruralista continue, neste particular, um ser enciclopédico em comparação com o urbano típico, que, fora da sua especialidade, está quase perdido no labirinto urbano. Enquanto o ruralista é ainda obrigado por sua própria situação em meio menos especializado em funções, a juntar à atividade agrária, por exemplo, outras funções – a função de médico, por exemplo; a de veterinário; a de mecânico; às vezes a de mestre-escola; em alguns até a de substituto de padre que ouça os rústicos senão em confissão, em desa-bafos ou queixas confidenciais.

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

Lembre-se sempre o agrônomo ou o zootécnico ou o professor ou o padre ou o médico ou o advogado ou o farmacêutico ou o dentista que vai exercer ainda jovem suas atividades em meios rurais, que vai lidar com seres humanos diferentes em várias das suas atitudes e dos seus modos de ver, de pensar, de sentir, dos urbanitas desdenhosos, até, de certos estilos urbanos de vida e de cultura. De modo que qualquer desses especialistas jovens que, depois de instruído durante anos em instituição urbana, vá para meio rural animado do propósito de aplicar novas técnicas ou novos processos científicos à agricultura ou à pecuária ou a veterinária ou à medicina ou ao ensino, deve lembrar-se de que, em qualquer dessas atividades, não vai lidar apenas com terras, solos, plantas, animais, doenças, escolares, mas com seres humanos condicionados pela sua situação rural. Deles deve o adventício aproximar-se lembrando-se de que são

seres humanos regionalmente condicionados: condicionados por tradições, crenças, superstições, mitos, que devem ser considerados com o máximo de atenção psicológica.

Pois não nos esqueçamos de que em aparentes superstições da gente rural podem estar refugiados conhecimentos de valor para o cientista, o técnico, o homem culto, sobre plantas, animais, valores regionais. Si há superstições evidentes que devem ser habilmente combatidas em gente rústica e habilmente substituídas por conhecimentos científicos, outras crenças rústicas devem ser consideradas expressões de sabedoria popular ou folclórica, às vezes valiosas como sugestões para o próprio cientista que siga o conselho de Camões: o de não desdenhar-se a sabedoria dos velhos. E os velhos rurais guardando, como guardam, muita superstição desprezível, guardam também muita sabedoria aproveitável. Os velhos, as mulheres, os analfabetos rurais, todos guardam conhecimentos folclóricos sobre aspectos regionais, de natureza e de vida, que, quando gerais, antigos e persistentes, nunca devem ser sistematicamente desprezados mas cuidadosamente examinados por agrônomos, zootécnicos, veterinários, médicos, professores rurais, farmacêuticos, sacerdotes que cheguem a um meio rural, com a sua ciência em flor adquirida em academias ou escolas apenas urbanas.

Como líderes em potencial de comunidades rurais, professores, padres, agrônomos, veterinários, médicos, farmacêuticos rurais e até certo ponto, magistrados e advogados – em geral, transeuntes nos meios rurais, ainda mais que as professoras e os padres – em vez de se comportarem nessas comunidades como exilados de olhos voltados nostalgicamente para meios urbanos, devem integrar-se o mais possível nelas. Dada a atual disparidade entre meios urbanos e meios rurais no Brasil, tais atividades guardam ainda, quando exercidas em meios rústicos, alguma coisa de ação ou esforço missionário. E a atividade desses missionários deve ser a de profunda identificação e simpatia com os meios rurais, com

sua gente, seus problemas, suas angústias, com as artes domésticas, populares, folclóricas peculiares a esses meios, como a da renda em Caruaru, por exemplo, a da cerâmica em Taquaritinga, a de trabalhos de palha em Águas Belas, a de bonecas de pano em vários povoados do Nordeste, e também de identificação uns com os outros – agrônomos com padres, veterinários com professores, médicos com zootécnicos, farmacêuticos com advogados – pois nenhum desses trabalhos em meio rural alcançará êxito, senão sob a forma de esforços que de técnicos se alarguem em campanhas sociais: esforços de cooperação sociologicamente orientados e para os quais deve concorrer toda a gente mais culta.

Erra o agrônomo empenhado na introdução de técnicas científicas num meio rural delas necessitado que não buscar a cooperação psicológica e social do padre, da professora, do boticário, dos velhos, das mulheres, e até a do trovador ou cantador popular que houver na região. Nada de tecnicismo hirto e fechado: como o agrônomo ou o veterinário em meio rural, o professor ou a professora deve ser um líder de reconstrução social; e não apenas um técnico. Deve ser um animador de valores, possibilidades, aspirações locais e não um simples técnico isolado do meio e cheio da preocupação de ser promovido para atividade urbana. Deve ser um intermediário ou mediador entre valores urbanos e valores rurais e não um sectário só dos valores urbanos ou apenas dos valores rurais. Deve juntar sua voz à do professor, à do padre, à do médico, no esforço da justa valorização do que é rural na civilização brasileira e na merecida exaltação daqueles indivíduos que têm dedicado o melhor da sua vida e da sua inteligência à agricultura, à pedagogia, e à medicina rurais; e à pecuária, à agronomia, à veterinária.

Como já tem observado mais de um sociólogo, se o ruralista nasce e cresce cercado de sugestões, livros, revistas em que só são glorificados os valores urbanos e injustamente desprezados os rurais, como esperar-se que, sendo inteligente, ele queira continuar a

ser ruralista em vez de vir para as cidades tornar-se industrial, advogado, professor de faculdade, comerciante? Acertou a Universidade Rural de Pernambuco quando conferiu pela primeira vez sua láurea máxima a um homem que vem dedicando a vida, o saber e o talento à valorização de terras pernambucanas: o agrônomo Moacyr de Brito. E acertada andaria também, a meu ver, se decidisse publicar, em cooperação com a Secretaria de Educação do Estado, numa série de folhetos, escritos em linguagem simples, acessível até a crianças, e com ilustrações adequadas, as biografias de grandes ruralistas da região: homens como o Manuel Cavalcanti da “cana Cavalcanti”, como Carlos Lyra, de Serra Grande, como Paulo Salgado, do Cabo, como Inácio de Barros Barreto, como Costa Azevedo, como o felizmente ainda vivo Antônio Alves Araújo, que, pernambucano já de mais de 80 anos, continua a orientar a Sociedade de Agricultura de Pernambuco. Não ha ruralista adulto ou criança que não se deixe influir no seu ânimo pela valorização justa que se fizer de homens que outra coisa não têm querido ser na vida senão ruralistas; e que, como ruralistas, têm prestado ao Brasil serviços ainda mais valiosos que os de alguns dos mais glorificados urbanistas. Os ruralistas precisam de encontrar o seu Caxias; e de fazer dele um herói nacional igual ao grande Duque.

Sabe-se que no Estado de Iowa, nos Estados Unidos, fez-se há anos interessante experimento em escola rural, antes e depois do ensino nas mesmas escolas, de agricultura e de economia doméstica rural, cujo fim era precisamente o de concorrer o ensino para a integração das crianças e adolescentes no seu meio – o rural – e para a valorização dos elementos desse meio. Antes desse ensino, dos 164 alunos de várias escolas, 157 responderam à pergunta “O que deseja fazer na vida?” que desejavam abandonar o campo, a lavoura, a vida rural; das 174 meninas, alunas das mesmas escolas, 163 responderam no mesmo sentido. Depois de três anos de ensino daquelas matérias com sentido ecológico, isto é, ligan-

do-se a imaginação, a sensibilidade, a inteligência de meninos e meninas ao meio nativo, rural, 162 de 174 meninos e 161 de 178 meninas responderam à pergunta, dizendo-se desejosos não de abandonar os meios rurais, mas de permanecer neles.

Cabe à professora, ao médico, ao magistrado e ao padre rurais juntarem seu esforço ao do agrônomo no sentido da valorização do que, sendo rural na vida, no passado, na cultura brasileira, vem concorrendo para dar estabilidade, prestígio, originalidade ao Brasil como país jovem que começa a afirmar-se com país criador e não apenas imitador de cultura; como terra de vegetais úteis à medicina e à indústria que podem tornar-se valores caracteristicamente brasileiros. Como terra em que já se têm feito experimentos em agricultura e pecuária, em horticultura e jardinagem, de importância para outros países tropicais.

Que se propague a origem rural do maior inventor brasileiro – Santos Dumont; a origem rural de grandes homens de estado como Prudente de Moraes que chegou a ser apelidado de “biriba” pela malícia carioca; a meninice rural dos Joaquim Nabuco, dos Sílvio Romero, dos João Alfredo, dos Frei Vital, dos Epiácio Pessoa, dos Manuel Borba; a inspiração rural ou agreste de grande parte da música de Villa-Lobos. E que, valorizando-se o que é rural na cultura brasileira, não por ser este elemento superior aos demais mas por vir sendo esquecido ou desprezado sob a excessiva glorificação dos elementos urbanos de importação, valorize-se ao mesmo tempo o que nesta mesma cultura é elemento ético e de possibilidades intelectuais e estéticas, em geral melhor conservado pela gente rural do que pela gente urbana. Elementos que vêm sendo entre nós desprezados de maneira alarmante pela crescente exaltação que da imprensa e dos rádios urbanos vêm-se comunicando às populações rurais do que é apenas, por contágio dos meios urbanos com o que há de mais superficialmente “civilizado” nos meios cosmopolitas, sucesso físico, desportivo, material no pior sentido de “materialismo”. A tal

ponto que se tornou escandaloso aos olhos de observadores europeus o fato de, quando do seu primeiro regresso dos Estados Unidos, onde fora consagrado grande cientista físico por mestres autorizados, o brasileiro César Lattes ter sido recebido no aeroporto não por uma multidão igual às que recebem jogadores de futebol vindos mais ou menos vitoriosos de jogos internacionais, artistas de rádio, artistas de cinema, atletas – nem ninguém ousava esperar tanto – mas por pouquíssimos brasileiros, ao lado de representantes diplomáticos de várias nações estrangeiras. Comentando este fato melancolicamente significativo, diz, em livro recente um sociólogo mineiro, o professor Sigefredo M. Soares, que dessa recepção a um jovem brasileiro consagrado no estrangeiro e por gente idônea, cientista de fato, “achavam-se ausentes... os representantes dos Poderes Públicos Nacionais, das instituições científicas do país e até mesmo os representantes das agremiações estudantis”, que outrora recebiam com tantas homenagens em São Paulo, no Rio, na Bahia, no Recife, os Nabuco, os Rui, os Rio Branco, os Oswaldo Cruz, quando de regresso triunfantes e consagrados, de terras estrangeiras.

É também melancólico para o Brasil atual ter falecido há poucos anos quase na obscuridade um homem, um sábio, um cientista com Vital Brasil que desenvolveu técnicas mercê das quais muitas vidas têm sido salvas não só no Brasil rural como em áreas rurais da América Latina inteira; e que deveria ser glorificado pelos brasileiros conscientes do que as populações e o trabalho rurais representam para sua civilização, como um dos seus benfeitores máximos. É certo também que um homem de gênio da grandeza de Villa-Lobos, – em cuja música o que há de rural, de telúrico, de autenticamente brasileiro, tornou-se valor de repercussão internacional – chega hoje a qualquer cidade brasileira muito menos despercebido e muito menos homenageado, que qualquer cantor de rádio ou que qualquer campeão de futebol, de estação ou clube urbano ou metropolitano do Rio ou de São Paulo. Ou mesmo do Recife.

O esforço de valorização de tais homens autenticamente grandes e de suas criações, autenticamente brasileiras em seus motivos, em suas raízes, em seus efeitos mais profundos, terá que ser um esforço ligado ao que é mais genuinamente brasileiro na cultura brasileira; ao que é mais raiz nessa cultura. Esse elemento raiz é, em grande parte, telúrico, rural, ligado à terra, alimentado pelas constâncias rurais da nossa vida; elemento constante e não transitório, que devemos fortalecer ou avigorar sob formas urbanas; elemento de valor permanente e não reflexo de modas ou caprichos metropolitanos em metrópoles em que, como nas brasileiras de hoje, o desenvolvimento das instituições de cultura intelectual, artística, ética não vem correspondendo ao desenvolvimento simplesmente material ou técnico que lhes dá aparências de altas civilizações.

Para sermos nós mesmos, os brasileiros, como cultura, como civilização, como conjunto de valores em que os elementos intelectuais, artísticos, éticos não se tornem insignificâncias ao lado dos técnicos, materiais, mecânicos – vários deles simplesmente importados do estrangeiro – temos que procurar valorizar o que é entre nós esforço vindo da terra, da gente telúrica, do trabalho cotidiano em circunstâncias peculiares ao Brasil – trabalho, em grande parte, rural – das grandes inteligências e das grandes sensibilidades que têm sabido interpretar essa terra e essa gente ou procuram resolver problemas peculiares ao Brasil dentro das condições brasileiras de espírito e de ambiente; dentro da diversidade regional brasileira; e não arbitrariamente; ou favorecendo-se uma região contra as demais; protegendo-se uma atividade – no momento a indústria urbana – contra as outras.

Referi-me no início desta palestra a relações intrarregionais e inter-regionais. As intrarregionais refere-se principalmente à melhor articulação dentro de uma região ou área total de sub-regiões agrárias com sub-regiões industriais, de sub-regiões urbanas com sub-regiões industriais. As inter-regionais referem-se à melhor arti-

— | | — | | —

culação de regiões uma com as outras como dentro do continente americano, que é um conjunto ou complexo suprarregional ou uma área total – como é também, para o Brasil, a área que venho denominando lusotropical – regiões de uns países com as regiões de outros. Pois as relações inter-regionais podem importar em relações internacionais.

Nós, do Nordeste do Brasil, região ou sub-região em grande parte rural – rural e pobre – somos há dezenas de anos uma sub-região desvalorizada no conjunto nacional brasileiro e prejudicada, por essa nossa situação de desprestígio dentro do conjunto nacional, em possibilidades de relações inter-regionais, que trouxessem às sub-regiões nordestinas atividades industriais financiadas por capital e orientadas por técnica angloamericanas, em particular, ou estrangeiros, em geral, que poderiam ser grandemente úteis à economia e à vida rurais do mesmo Nordeste. Dou um exemplo concreto: tivesse o Nordeste sabido agir com mais lucidez, mais eficiência e melhor conjugação de esforços estaduais, e estaríamos hoje na região, com o custo de energia elétrica da Paulo Afonso reduzido de 50% para todos os consumidores ligados ao sistema da mesma Paulo Afonso e, além disso, desoprimida a cidade do Recife da enorme sobrecarga de população pobre, miserável e improdutiva vinda de diferentes áreas rurais do Nordeste. Como? Se aqui tivesse se instalado, como pretendeu instalar-se, um consumidor de grande porte como a bem reputada companhia angloamericana Reynolds, que quis estabelecer-se nesta parte do Brasil com indústria de alumínio, com a produção anual de cerca de 90.000 toneladas.

Segundo a palavra autorizada do general Carlos Berenhauser Junior, um dos dirigentes da Cia. Hidroelétrica do São Francisco, não solicitou a Reynolds nenhum favor do governo brasileiro: apenas pleiteou tratamento equitativo. E a instalação da indústria integrada de alumínio em espaço rural brasileiro, hoje desprestigiado econômica e socialmente, importaria, segundo o mesmo técnico

brasileiro, em grande e imediato benefício para o Nordeste. Por que não se realizou tal instalação? Porque organizou-se em São Paulo um grupo brasileiro que se considera capaz – talvez com excesso de otimismo – do mesmo empreendimento, num São Paulo já cheio, aliás, de indústrias e onde é notória a escassez de energia elétrica para novas indústrias.

Prevaleceu o critério de que as sub-regiões pobres de um país deviam estar sempre a mercê de planos e projetos que tenham por sede uma das sub-regiões ricas, – no caso do Brasil, a paulista – embora plano de difícil e lenta realização por grupo econômico nacional, com certeza bem intencionado mas sem recursos nem experiência para o empreendimento. Deve-se, aliás, salientar o fato de que, de ordinário, de tais grupos fazem parte não apenas paulistas de fortuna, mas brasileiros empreendedores e ricos de outros estados: inclusive do próprio Nordeste brasileiro. Homens dos quais seus compatriotas do Nordeste têm o direito de esperar que concorram de modo mais efetivo, com sua inteligência e seus capitais, para a valorização de trecho tão abandonado do Brasil como é o nosso; ou lembrado apenas pelo governo da União para às vezes despropositados a usineiros relapsos.

O que a alguns de nós parece antinacional é manter-se esse tipo arbitrário de relações entre as sub-regiões brasileiras, em vez de prevalecer, para atender o governo da União a situações excepcionais (como é o caso do Nordeste do Brasil, retardadíssimo em sua economia com relação ao Sul industrial), o critério ou o sentido da conveniência de bem equilibradas relações inter-regionais. O benefício feito a uma sub-região pobre de país, desigualmente desenvolvido, é claro que resulta favorável ao conjunto nacional. Não se trata de caridade mas de recuperação de proveito para o país inteiro.

Fatos como o das dificuldades ao estabelecimento, em zona rural do Nordeste, da indústria de alumínio, com matéria prima em grande parte nordestina e com trabalhadores nordestinos,

embora com técnica e capital anglo-americano dos melhores, parece indicar o perigo, para um país de desenvolvimento econômico violentamente desigual, como é o Brasil – desigual de sub-região para sub-região – de um imperialismo interno, de grupos internos, cujos excessos só seriam contidos, no interesse de todo brasileiro, se esses interesses fossem considerados dentro de vasto plano inter-regional de economia.

É problema que deixo, juntamente com outros, para ser meditado pelas professoras rurais de Pernambuco que hoje concluem um curso proveitoso e necessário – feliz iniciativa do secretário Aderbal Jurema – e pelos demais brasileiros, interessados no estudo e na solução de problemas rurais que acabam de me honrar com sua inteligente atenção. Atenção que muito agradeço. E encantado com a simpatia que aqui encontrei, no ambiente de uma escola bem dirigida e da parte não só de quantos hoje terminam um curso ainda pioneiro, como dos seus professores e orientadores – um deles o agrônomo sempre entusiasta da sua ciência, que é o professor Jair Meireles – que concluo esta simples palestra.

Agradecido às generosas referências da oradora do grupo de concluintes do II Curso de Treinamento Rural, não devo deixar de aludir ao fato de que o nome do patrono desta Escola, desaparecido ainda tão jovem, me traz à lembrança um dos alunos mais brilhantes de antropologia social e de sociologia que tive de 1935 a 1937 na então Universidade do Distrito Federal: a que seria poucos anos depois absorvida pela atual Universidade do Brasil e não a que hoje ostenta aquele nome, Murilo Braga foi na verdade uma das inteligências mais cheias de possibilidades que conheci naquela época, hoje histórica, pois marca a tentativa mais séria que já houve no Brasil no sentido de criar-se no nosso país um autêntico e avançado sistema universitário: iniciativa do professor Anísio Teixeira. Aquelas possibilidades vinham se realizando quando a morte cortou, em começo, uma carreira, desde o início triunfal, de renovador do en-

sino no Brasil: a carreira de Murilo Braga. Que o exemplo da sua atividade não seja esquecido.

[Fonte: Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado, 1957. Opúsculo de 17 pp.]

Nacionalismo e internacionalismo nas histórias em quadrinhos

Há quem deseje emendar a Constituição para aí estabelecer a censura prévia à literatura destinada a crianças e adolescentes. Alegam que é uma literatura toda especial. Sustentam que essa censura não põe em perigo a “verdadeira literatura”.

Engano. Quem diz literatura para crianças e adolescentes, não deixa de dizer literatura. Repito aqui o que já disse na Câmara quando ali apareceu a estranha ideia: as fronteiras entre gêneros literários são vagas. Vagas seja qual for o critério que se estabeleça para fixá-las. Inclusive o critério de públicos e público a que se destine cada gênero – menino ou gente grande, mulher ou homem, moço ou velho.

Rigorosamente, a literatura é uma só. Sua divisão em subgrupos é arbitrária ou convencional. Sujeito à censura um gênero, a ameaça recai sobre o todo. Quando se atinge a literatura para crianças e adolescentes é a literatura inteira que se ameaça. Mesmo porque são numerosos os livros para crianças e adolescentes que são também livros para gente grande.

Há anos, quando entre nós exagerou-se tanto o perigo chamado vermelho, isto é, comunista, que à sombra desse exagero cresceu o extremo oposto, houve quem começasse a enxergar “comunismo” em obras-primas da literatura brasileira e da universal. Inclusive em livros que são lidos com igual encanto por crianças, adolescentes e pessoas grandes. Por pessoas que leem soletrando e por doutores que sabem latim. Pois livros como as *Viagens de Gulliver*, o *Dom Quixote*, o *Robinson Crusóé*, os romances de aventuras de Robert Louis Stevenson, os de Cooper sobre índios, os de Walter Scott

sobre castelos antigos, as próprias *Fábulas* de La Fontaine, ninguém sabe se são para crianças ou para gente grande.

E lembro-me, a este propósito, de fato que fez, há anos, muito estrangeiro rir-se a custa do Brasil: o de ter certa autoridade estadofortista, das que se julgaram com o direito de intervir na vida intelectual do país, condenado como perigosas à mocidade brasileira páginas imortais de Mark Twain. Note-se que essa autoridade era pessoa douta: professor do Pedro II, até.

Repito aqui o que já disse na Câmara, tentando alertar os deputados contra um perigo que se aproxima de nós com pés de lã, disfarçando em “proteção à moral” ou “resguardo do bom gosto”: consagrada pela Constituição a censura prévia à literatura chamada infanto-juvenil são os Mark Twain, os Robert Louis Stevenson, os Cervantes, os Defoe, os Swift, os La Fontaine, os Andersen, os Walter Scott, os Cooper, os Monteiro Lobato, as Lúcia Miguel Pereira, os José Lins do Rego, os Luís Jardim, que podem vir a ser condenados amanhã como “comunistas”, “corruptores da juventude”, “daninhos” ou “perniciosos” à formação da mocidade. O conceito do que é “pernicioso” em literatura ou em arte é vário e elástico. O conceito do que é decente ou decoroso, também. Na época Vitoriana, entre os ingleses mais rígidos no seu moralismo, não se dizia perna de mesa ou perna de cadeira na presença de senhoras, para não sugerir a imagem de perna de mulher. Também varia o conceito da literatura que convém, segundo os preconceitos do país, ao desenvolvimento da personalidade dos filhos. No meu tempo de menino, muito pai brasileiro condenava com aspereza os romances de detetive do tipo das *Aventuras de Sherlock Holmes*, considerando-os não apenas inconvenientes à formação moral dos filhos, como “vulgares”, “perniciosos”, “daninhos”. Quando algum meninote era apanhado por um pai mais rigoroso com um fascículo de Conan Doyle nas mãos, era como se estivesse praticando feio pecado. Era como se estivesse lendo as histórias mães ou avós das

histórias de quadrinhos. Entretanto, Sherlock Holmes é considerado uma das criações mais interessantes da literatura inglesa dos fins do século XIX e dos começos do atual; e, do ponto de vista ético e educativo, tido por leitura saudável e boa.

Dos grandes poetas brasileiros de hoje há um que às vezes escreve poemas para crianças. É Manuel Bandeira. Mas o poeta Manuel Bandeira num dos seus poemas refere-se a certo cachorrinho que fazia pipi no jardim. Temo que por essas e outras liberdades de palavra, sua poesia pudesse vir a ser condenada como “indecente”, “vulgar”, “perniciosa” para a mocidade se, amanhã, estabelecida na Constituição a censura prévia à literatura infanto-juvenil, essa fosse exercida por pedagogos ou policiais estreitos ou arcaicos em suas ideias de moralidade ou vulgaridade.

A verdade é esta: todos podemos estar de acordo quanto ao que seja baixa vulgaridade ou pura obscenidade na literatura ou na arte. Mas há um ponto em que a vulgaridade é aparente: o que há é realismo. Há zonas de confusão fácil entre os dois. E na discriminação o censor simplista poderá imaginar-se na defesa ou resguardo do que o bom gosto tem de essencial, quando está apenas defendendo convenções já arcaicas e até estreitos preconceitos de grupo, política, literária ou economicamente dominante.

De modo que, estabelecida num país como princípio constitucional, a censura prévia à palavra, em qualquer de suas expressões literárias, a censura prévia ou pensamento, em qualquer de suas formas de criação ou de crítica, a ameaça se estende sobre o sistema inteiro de liberdade de consciência, de pensamento, de ideia, de criação artística, sobre o qual repouse a organização democrática do mesmo país.

E desgraçada da sociedade com aspirações a democrática que, para viver decentemente, para conservar-se moralizada, para desenvolver sua cultura, para manter sua religião, não disponha de outros meios de conservação e desenvolvimento desses valores morais,

intelectuais, estéticos, religiosos, senão o braço forte do gendarme e o lápis vermelho do censor. Recursos para os dias excepcionais ou de calamidade: nunca para os normais e comuns. Nos dias normais quem deve guardar a mocidade, educá-la, aperfeiçoá-la, é menos o estado, através dos seus policiais e dos seus censores, que a comunidade inteira por meio de suas instituições de cultura articuladas umas com as outras para fins socialmente construtivos.

Da campanha que se vem fazendo, entre nós, contra as histórias de quadrinhos – e não apenas contra os excessos ou os abusos que se cometem neste gênero de literatura destinada a meninos e a adolescentes, mas saboreado também por numerosos adultos – é possível que resulte um bem: o de despertar nos principais responsáveis pela publicação dessas histórias, deveres que vinham sendo esquecidos por eles. Deveres de vigilância contra aqueles excessos e contra aqueles abusos.

Mas todos os que não compreendem que se mate um homem com um remédio heroico – contanto que se feche de repente a ferida que vinha avermelhando o rosto ou apostemando o pé do pobre homem – desejam que esse resultado seja atingido sem alterar-se a Constituição para aí introduzir-se este perigo mortal para uma democracia: a censura prévia à literatura. Porque quem diz censura a qualquer gênero de literatura, diz literatura dirigida, diz fascismo, diz totalitarismo numa de suas piores expressões. E não é justo que se chegue a tanto só para se acabar com os excessos ou os abusos das histórias de quadrinhos.

A verdade é que, em si mesmas, as histórias de quadrinhos são uma forma nova de expressão contra a qual seria tão quixotesco nos levantarmos, como contra o rádio, o cinema falado ou a televisão. Como o rádio, o cinema falado e a televisão, as histórias de quadrinhos concorrem para o desprestígio da leitura dos longos textos para favorecer as suas dramatizações sintéticas, breves, incisivas. Mas o que se deve ver aí é uma tendência da época: uma época

caracterizada pela ascensão social de massas sôfregas, antes de síntese e de resumos dramáticos de fatos da atualidade e do passado, que de demorados contatos com o livro, com a revista, com o jornal, com o teatro, com o cinema ou com o próprio rádio.

A essa tendência da época a história de quadrinhos corresponde admiravelmente. É um meio atualíssimo de expressão cuja substância deve ser, quanto possível, purificada de excessos, vulgaridade ou abusos – até aí têm razão os jornalistas, educadores e parlamentares empenhados em combater as histórias de quadrinhos – mas cuja forma ou cuja técnica, em vez de repelida, deve ser utilizada em escala cada dia maior pelo escritor, pelo artista, pelo educador desejoso de influência sobre o massa.

O missionário jesuíta deixou-nos, dos seus grandes dias de esforço heroico de cristianização de gentes pagãs ou bárbaras, esta lição digna de ser seguida pelos que hoje se dedicam, em países como o Brasil, a obras de recreação e, ao mesmo tempo, de educação do grande público: a lição de que os meios de contato do educador ou do artista com as massas devem basear-se nos hábitos, na capacidade e no grau de desenvolvimento intelectual da gente a que se dirige. Por isto o Jesuíta inteligentemente recorreu, no Brasil do século XVI, aos cantos, à música, e às danças dos indígenas. Recorreu às trombetas, aos ruídos, às cores vivas, aos estandartes vistosos.

O que os admiráveis padres queriam era ganhar a atenção, o interesse e a curiosidade da massa indígena. Sabiam que não alcançariam nunca este fim com a simples leitura, em voz alta, das Escrituras, com sermões, com discursos ou mesmo com a representação de comédias ou autos. De modo que se serviram de técnicas de persuasão, educação e recreação da massa à altura do desenvolvimento intelectual dos caboclos. Anteciparam-se neste ponto aos industriais norte-americanos, mestres da propaganda comercial, e aos fascistas e nazistas europeus, exímios na arte de persuasão política de massas.

Fossem hoje os jesuítas a mesma força espantosamente ativa que foram no século XVI e eles é que estariam se utilizando, em países como o Brasil, da técnica da história de quadrinhos para a educação e recreação da massa brasileira de meninos e adolescentes, dentro dos ideais cristãos de vida e de cultura. É o que devem fazer hoje os bons educadores, artistas, intelectuais e jornalistas: dominar a nova técnica de educação e recreação do menino e do adolescente que é a história de quadrinhos.

Em vez de se deixarem envolver pelo horror furioso à história de quadrinho, devem servir-se dessa técnica, melhorando-lhe a substância e purificando-lhe o conteúdo de excessos de sensacionalismo, de vulgaridade e de mau gosto. Nada de polícia nem de censura prévia à literatura para a solução de um problema que não se resolve nem com a polícia nem com a censura. Resolve-se é com esforço, com inteligência e com bom-senso e havendo cooperação dos diretores de jornais e revistas com os pais, com os mestres, com a Igreja, com os diretores de escotismo.

* * *

Dizem-me que um jornal do Rio está fazendo, com quadrinhos, histórias não de bandidos nem de rufiões mas de grandes homens e até de santos. E alcançando sucesso.

Foi o ponto de vista que defendi em parecer na Câmara dos Deputados em 1948. Se não consegui que, por estímulo do governo, se fizesse uma história em quadrinhos da Constituição de 1946 – como lembrei na Comissão de Educação e Cultura – ao menos esbocei, entre homens de responsabilidade nacional, uma reabilitação daquele gênero novo de histórias para meninos e mesmo para gente grande.

E estou certo de que essa reabilitação começa já a fazer-se; de que os homens de bom-senso e de alguma imaginação principiam a ver na história de quadrinhos uma arma moderna – moderna, mas nada secreta: ao contrário – que tanto pode ser posta ao serviço de Deus

quanto do Diabo. Que tanto pode servir para interessar o menino, o adolescente, o adulto em aventuras de “*gangsters*” como nas aventuras de Santos Dumont ou nas do General Cândido Rondon. Ou nas de Santo Inácio de Loyola ou nas de São Jorge. Santos em luta contra dragões. Inventores às voltas com o mais pesado que o ar. Desbravadores de regiões do Brasil povoadas apenas por selvagens.

Assuntos fascinantes para histórias de quadrinhos são também vidas como a de José Bonifácio, a de Mauá, a de Osvaldo Cruz, a de Vital Brasil. Campanhas como a da Abolição. Documentos aparentemente prosaicos, mas, na verdade, cheios de sugestões poéticas como a Constituição de 1946.

O que é preciso é que não se deixe só ao serviço do vício, da canalhice, do comercialismo o que pode ser posto também ao serviço da virtude, da boa educação do menino e do adolescente, da sã recreação do público. Mas para isso é preciso, antes de tudo, que certos mediocrões enfáticos se desprendam da idade de que a Igreja, o Governo, a Escola, o Partido Político, o Jornal, para serem respeitáveis, devem ser cinzentamente convencionais. Inimigos de toda espécie de pitoresco ou de novidade.

O exemplo que devem seguir é o dos Jesuítas do século XVI que, no serviço de Deus, se utilizaram das armas mais escandalosamente novas de publicidade. Novas e pitorescas.

Quando membro da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – e nas comissões do Parlamento Nacional há quem trabalhe, embora em torno desse trabalho não se faça o menor ruído, mas, ao contrário, se mantenha um frio silêncio britânico, que da parte dos jornais chega a ser sistemático – fui dos que se colocaram contra o projeto de lei, traçado aliás com a melhor das intenções e o melhor dos brasileirismos, com que ilustres representantes da nação pretenderam dar solução imediata ao problema das más histórias em quadrinhos. Solução violenta: acabando com o mal pela raiz. Tornando-o assunto policial.

Meu ponto de vista foi então o de que, nesse particular, o mal, poderia ser superado extra-policialmente pelo bem. A história em quadrinhos em si não era nem boa nem má: dependia do uso que se fizesse dela. E ela bem que poderia ser empregada em sentido favorável e não contrário à formação moderna do adolescente, do menino ou simplesmente do brasileiro ávido de leitura rápida em torno de heróis e aventuras ajustadas à sua idade mental.

Agora, uma revista do Rio, especializada em publicações para rapazes, moças e crianças que, em vez de desdenhar, dá a melhor das suas atenções às histórias em quadrinhos, divulga o seguinte: que jornais britânicos do porte de *The Times* e *The Manchester Guardian* acabam de publicar palavras de ingleses eminentes que, tendo resolvido estudar o assunto, chegaram à mesma conclusão a que chegamos alguns de nós, brasileiros, na Comissão de Educação e Cultura da Câmara, quando enfrentamos o mesmo problema em 1949. Primeiro, que as histórias em quadrinhos “constituem elementos de ajuda na alfabetização”. Segundo, “contribuem para o ajuste da personalidade às lutas da agitada época por que passa o mundo”.

Um desses ingleses é o Reverendo Morris. Para ele – já era o nosso critério, no Brasil, em 1949 – as histórias em quadrinhos “preenchem a necessidade que tem a mente infantil de histórias de ação e de aventuras, concentradas em torno da figura de um herói”. Além do que constituem o que alguns chamam “ponte para a leitura”.

Mas não ficam aí os argumentos do educador inglês, divulgados pela revista brasileira. Vão além. E como coincidem em vários pontos com as evidências por alguns de nós reunidos em 1949 a favor das então combatidíssimas histórias em quadrinhos, voltarei ao assunto para fixar tais coincidências.

Ainda as histórias em quadrinhos. Também na Inglaterra houve quem se levantasse contra elas considerando-as ianquismo ou americanismo da pior espécie. Engano. É apenas um modernis-

mo que corresponde à época que atravessamos. E que tanto pode ser utilizado no bom como no mau sentido.

O Reverendo Morris — segundo a revista brasileira que acaba de divulgar suas opiniões publicadas em *The Manchester Guardian* — é o que inteligentemente acentua: “Os pais deveriam deixar de insistir numa censura negativa; ao invés disso, deveriam demonstrar um interesse positivo pelo que leem seus filhos. Deveriam escolher histórias em quadrinhos, nas quais os temas das narrativas são elevados, além disso, onde nem todos os vilões são estrangeiros...”.

Exatamente o critério que defendi há três ou quatro anos na Comissão de Educação e Cultura da Câmara e neste meu recanto de *O Cruzeiro*. Recebi, então, cartas terríveis. Uma delas insinuava que eu estaria a serviço de alguma empresa ianque de histórias em quadrinhos. Serviço encapuçado, mas serviço.

Outra coincidência da opinião do Rev. Morris com as ideias que esbocei em 1949: “A violência e a aventura existem na *Bíblia*, em Shakespeare, em Sir Walter Scott e em Stevenson, em não menor grau do que nas histórias em quadrinhos americanas e nas histórias Vitorianas de demônios e vampiros”. O que é fácil, fácilimo de verificar.

Também a revista brasileira, que, divulga as palavras sensatamente britânicas do Reverendo Morris, reproduz sobre o assunto a opinião de uma professora de psiquiatria de universidade norte-americana: a Dra. Bender. “Do ponto de vista psicológico” – diz ela – “as histórias em quadrinhos constituem uma grande experiência de atividade. Seus heróis vencem o espaço e o tempo, o que dá às crianças senso de libertação, ao contrário de angústia e de medo”. E ainda: “o uso de símbolos utilizados nas histórias em quadrinhos ajuda até mesmo os adultos a ajustar sua personalidade às duras provas do mundo contemporâneo”.

O que é preciso é que não se abandone um modernismo das possibilidades da história em quadrinhos aos maus exploradores

desse e de outros modernismos. E no Brasil, felizmente, começa a haver uma boa, não sei se diga, literatura, desse gênero.

Deste mesmo recanto modesto de página 10 de *O Cruzeiro* já tive ocasião de referir-me à chamada “história de quadrinhos” como forma moderna de literatura ou de arte: uma literatura ou arte cujo mal – o de conteúdo ou substância – não deve ser confundido levemente com a forma.

A forma tanto pode se prestar a fins educativos como deseducativos. Correspondendo a um gosto moderno de síntese, tanto da parte do público infantil como do adulto, deve ser aproveitada pelos educadores e moralistas e não apenas abandonada aos exploradores da vulgaridade ou da sensação.

Em vez de assim procederem, que fazem alguns educadores e moralistas? Investem contra a história de quadrinhos como os caçadores de outrora investiram contra os primeiros jornais, os primeiros cinemas, os primeiros rádios. Até que ficou evidente que jornal, cinema, rádio, tanto se podiam prestar a fins educativos como deseducativos. Que os próprios padres ou sacerdotes podiam utilizar-se do jornal, do cinema, do rádio para a propaganda da fé e da moral cristã. Que jornal ou imprensa não queria necessariamente dizer perigo para a ordem estabelecida ou a ortodoxia dominante, mas, ao contrário, podia ser posta a seu serviço. Que cinema não queria necessariamente dizer moça quase nua fazendo pecar os adolescentes, homem beijando escandalosamente mulher, ladrão arrombando cofre, mas, ao contrário, podia ser posto ao serviço da ciência, da história clássica e da própria religião. Que o rádio não queria necessariamente dizer maior divulgação de samba, de anedota picante, de canção obscena, mas também de música clássica e da própria música de igreja.

A “história de quadrinhos” está na mesma situação. Também ela pode tornar-se instrumento de divulgação de vidas de heróis, de santos, de sábios, de façanhas de vaqueiros do Nordeste e de

gaúchos do Rio Grande do Sul; e não apenas de aventuras de *gangsters* e de *cowboys*.

Também ela pode tornar-se, para os brasileiros, força de conservação de tradições nacionais, em vez de superação dessas tradições por mitos de povos imperiais sem que, entretanto, o justo zelo nacionalista degenerem em “nossismo” intolerante. “Nossismo” doentio que não admita história com Papai Noel, mas só com Vovô índio; nem biografia que exalte Marconi, mas só que glorifique Santos Dumont; nem canto onde apareça lobo ou olmo, mas só onde brilhe a ramagem do cajueiro ou arreganhe a dentuça a suçarana.

Compreende-se a campanha de nacionalização da história de quadrinhos iniciada vigorosamente pelo jornalista Homero Homem. Mas seria uma lástima que a mística de nacionalização nos levasse àqueles exageros. E nos fechasse, nas nossas revistas e jornais, às histórias de quadrinhos que não falassem em índio, cajueiro, vaqueiro do Nordeste, suçarana, pitanga, Caxias, Santos Dumont.

Atualmente, o extremo que domina nas histórias de quadrinhos publicadas nos nossos jornais é o de quase exclusiva americanidade de motivos, símbolos e personagens. Devemos reagir contra essa exclusividade lamentável. Mas não ao ponto de nos fecharmos dentro de motivos, símbolos e personagens exclusivamente brasileiros. Apenas escolhendo para publicação, histórias, tanto brasileiras como estrangeiras, mais capazes de deleitar o público, sem corromper-lhe o gosto. Pois não nos esqueçamos de que vivemos num mundo que é, cada dia mais, um mundo só, dentro do qual o Brasil deve ser o Brasil sem deixar de ser fraternalmente humano e cordialmente americano.

[Entre 1948 e 1951, Gilberto Freyre publicou na revista *O Cruzeiro* (Rio de Janeiro) seis artigos a propósito de histórias em quadrinhos, cujos aspectos sociológicos e psicológicos ele foi o primeiro a destacar. Eis os títulos e suas respectivas datas: “Histórias para meninos” (13-11-1948); “Outra vez as histórias em quadrinhos” (5-2-

1949); “Histórias em quadrinhos” (24-6-1950); “A propósito de histórias em quadrinhos” (31-6-1950); “Ainda as histórias em quadrinhos” (8-7-1950); e “Histórias em quadrinhos, nacionalismo e internacionalismo” (9-6-1951). Os três artigos de 1950 foram reproduzidos na antologia “Reino encantado das histórias em quadrinhos” (Rio de Janeiro, Ed. Brasil-América, s. d., pp. 5-7)].

(Do livro *Pessoas, coisas e animais*, pp.210-216, MPM Propaganda, São Paulo, 1979)

Paz, guerra e brinquedo

Há um problema que lamento não ter levado à discussão na Conferência de Ciências Sociais reunida em Paris no verão do ano passado. É o problema do brinquedo: o brinquedo de menino. Também ele tem que ver com a guerra ou a paz entre as nações.

Pois se ao livro escolar de história e de geografia e à biografia de herói devemos atribuir considerável importância na formação da criança, no seu desenvolvimento em adulto, no pendor para a guerra ou para a paz que venha a lhe caracterizar a personalidade de homem feito em consequência de suas orientações e experiências de menino, igual importância deve ser atribuída ao brinquedo. O brinquedo pode ser posto ao serviço do pacifismo tanto quanto do militarismo; do internacionalismo compreensivo tanto quanto do nacionalismo agressivo.

Não é possível que o menino a quem se dê constantemente para brincar pistola ou revólver pequeno imitado de pistola ou revólver de gente grande, canhão ou soldado de chumbo, espingarda ou tanque de madeira ou de lata, espada ou facão de folha de zinco, cresça impregnado de outro espírito senão o de guerra entre as nações, o de luta entre os homens, o de agressão violenta ao estranho. Através do brinquedo, do mesmo modo que através do livro de geografia ou de história exageradamente patriótico, da biografia de herói estreitamente nacionalista ou virulentamente militarista, cri-

am-se no menino ou no adolescente predisposições quase sádicas para a guerra. Predisposições que dificilmente são anuladas ou sequer atenuadas nele pelos sermões pacifistas que ouve nas igrejas, pelas lições de internacionalismo que lhe dão nos ginásios ou nas universidades, pelas viagens de cordialidade ou boa vizinhança ao estrangeiro que empreende na mocidade ou depois de homem feito. O mal já está feito. O espírito da criança é eterno. Sendo a criança “o pai do homem”, o homem feito não consegue, senão a custa de raro heroísmo, libertar-se das impressões mais cruas daqueles brinquedos que despertaram na sua personalidade ainda em formação o gosto exagerado pela guerra, pelas batalhas, pelas armas de fogo.

De modo que os brinquedos belicosos estão concorrendo tanto quanto aqueles livros escolares em que a Conferência de Paris reconheceu obstáculos sérios à boa compreensão entre os povos para tornar difícil o internacionalismo ou a conveniência internacional. Pois o nacionalismo agressivo se serve de espingardinhas de pau do mesmo modo que das verdadeiras, de brinquedos de chumbo da mesma maneira que de livros escolares para se perpetuar entre os homens. Enquanto não procurarmos dominá-lo nas suas raízes, ele zombará dos nossos esforços para reprimi-lo nas extremidades. Cortando-se simplesmente os galhos mais incômodos, não se vence este duro e profundo inimigo.

Encontrei há pouco numa revista inglesa a informação de que os progressos feitos ultimamente na química, na engenharia e na psicologia estão exercendo poderosa influência sobre a arte ou a indústria britânica de brinquedos para meninos. Só a matéria plástica representa um mundo novo para o fabricante de brinquedos. Permite que se fabriquem brinquedos mais higiênicos que os antigos. Que se fabriquem brinquedos coloridos cujas cores resistem ao próprio sol dos trópicos. Que se faça do brinquedo um instrumento mais dócil e, ao mesmo tempo, mais vivo da educação da criança no sentido de desenvolver nela o sentido de cor, o de

forma, o de tato. E é possível – acrescento eu – que se desenvolva um tipo de brinquedo móvel, à maneira das esculturas de Calder.

Tudo isso soa muito agradavelmente aos ouvidos daqueles que têm filhos pequenos a educar, olhos e mãos de meninos a encher com brinquedos ao mesmo tempo recreativos e educativos. O que, porém, muitos pais brasileiros desejam é encontrar nas lojas de brinquedos menor número ou menor variedade de espingardinhas, canhõeszinhos, soldadinhos, batalhõeszinhos, cruzadorezinhos, bombardeirozinhos, tanquezinhas, revolvezinhos e maior número ou maior variedade de brinquedos dos chamados construtivos: trenzinhos, automoveizinhos, chalezinhos, bonecos à paisana, pequenas pás e enxadas, pequenos regadores e ciscadores. E, sobretudo, blocos de cor para a construção de casas, igrejas, pontes, cidades. Massas de cor para a criação de figuras de pessoas, animais, árvores, flores, frutas.

Os brinquedos que estão ganhando os melhores entusiasmos dos meninos ingleses – inclusive das meninas – me informam que são hoje os chamados arquiteturais. E sua difusão entre a gente britânica é uma das evidências de que o socialismo na Grã-Bretanha é antes construtivo e arquitetural do que belicoso e militarista. Belicoso e militarista ele continua, segundo parece, na Rússia Soviética.

Seria, entretanto, interessantíssimo, saber-se exatamente com que tipos de brinquedos as crianças do Império soviético estão hoje brincando. É possível que ao culto do “Marechal de Aço” se junte o brinquedo de guerra ficando para uso externo as eloquentes proclamações de Paz.

Nos Estados Unidos não há dúvida: o brinquedo de guerra está, infelizmente, na moda. Talvez esteja também na moda na Argentina. Não sei se esse aspecto de belicosidade foi fixado peio meu inteligente amigo Arnon de Melo na sua recente viagem de observação à República do Sul.

[Fonte: livro *Pessoas, coisas e animais*, pp.217-218, MPM Propaganda, 1979]

Em torno de alguns aspectos do que precise de ser educação de jovens e de não jovens para uma época de tempo mais livre

Do que já pode e talvez deva cuidar toda universidade brasileira que se preocupe não só com seu tempo presente como com esse tempo estritamente presente projetado em futuro próximo, dentro do ritmo acelerado com que, nos nossos dias, esses dois tempos se interpenetram, é de facilitar aos seus estudantes de diversas especialidades a iniciação, em estudos, quer cívicos, quer sociológicos, que os habilitem, como futuros especialistas ou técnicos, a estimar, em democracias, os valores de que essas democracias vivem. Valores que se apliquem ao cotidiano político-social ou econômico-social de modo menos simplista ou arbitrário que os valores totalitários. Essa aplicação, através não só de atividades que se definem como trabalho, como daquelas que se verifiquem nas mais diferentes artes recreativas, lúdicas, religiosas – solidaristas, umas, individualistas, outras.

É preciso que o técnico em direito ou em medicina ou em engenharia seja iniciado, durante a sua formação universitária, num conhecimento de artes várias – pintura, escultura, música, marcenaria, cerâmica, carpintaria, construção, culinária – que o habilite a escolher uma de sua preferência, em que se inicie – e que assim adquirida venha a ser companheira sua, no tempo-lazer, habilitando-o até, em alguns casos, a ganhar algum *surplus* com sua arte lúdica. Noutros casos, será uma arte que desempenhará, para o indivíduo que a adquira para sua companheira durante o crescente tempo-lazer que vai caracterizar a civilização pós-moderna já quase diante de nós, o papel saudavelmente psicocultural de uma laborterapia. Um resguardo, portanto, desse indivíduo e da sociedade particular a que ele pertence, do perigo – de que já hoje há evidências de existir em sociedades como a sueca, célebre tanto pela sua quase perfeição econômico-social ou tecnológico-social como pelo número de suicídios entre sua gente – da insipidez, da monotonia, de tédio de vida

sempre que o homem, não sabendo matar o tempo cujo excesso o enoja ou esmaga, mata-se a si mesmo.

Também é de esperar-se que, com o aumento do tempo-ócio, se acentue nas universidades, em cursos quer de artes, quer de ciências, a presença de indivíduos já idosos, dos dois sexos. Há muito de convencional na ideia de ser a universidade apenas para jovens; e de o aprendizado de artes, assim como o de ciências, constituírem um privilégio de adolescentes e de moços. Não constitui.

Cada ano a maior extensão de média de vida humana, que é um dos fenômenos mais significativos da nossa época, começa a dar a numerosos indivíduos um período de quase completo ócio entre as idades de 65 e 80 anos, que vários deles em alguns países vêm aproveitando para o aprendizado de ciências e, principalmente, de artes, em cursos universitários, quer regulares, quer de extensão. Sabe-se de Winston Churchill ter, já homem de idade provecta, começado a dedicar-se à pintura. Vários são os indivíduos idosos que, aposentados ou jubilados nas suas profissões, vêm adquirindo, em cursos universitários ou por correspondência, conhecimentos de jardinagem e horticultura e, à base desses conhecimentos, constituindo-se em rivais de especialistas no cultivo, em suas chácaras ou quintais, de orquídeas, de rosas, de hortênsias. Ocupações de um acentuado caráter artístico, lúdico, recreativo. O ex-governador Carlos Lacerda, sem ser já homem de idade provecta, já se constituiu num cultor sistemático, durante os seus ócios, de rosas que sabe fazer desabrochar dos seus jardins de modo verdadeiramente artístico. E não nos esqueçamos desses quase artistas que dedicam o seu tempo ocioso a colecionar obras de arte: obras de arte que, a certa altura, são incorporadas a museus com grande vantagem para o grande público. Foi o que sucedeu com as preciosidades que Guerra Junqueiro passou todos os seus ócios a colecionar, viajando, montado bíblicamente num burrico, por velhas estradas rústicas de Portugal e da Espanha.

Estão hoje, essas obras de arte, num museu do Porto, dirigido por uma filha do poeta-colecionador.

Vários dos chamados “hobbies” têm o seu quê de atividade artística a encher tempo ocioso: antigo professor de economia política da Faculdade de Direito do Recife, há pouco falecido, dedicava seus ócios a duas pequenas porém difíceis artes muito diferentes da ciência da sua especialidade: a arte de consertar relógios e a arte de verter para o português trechos de clássicos latinos. Enquanto do outro mestre da mesma escola se sabe que vem consagrando os seus lazeres à arte da poesia.

Que artes tendem principalmente a encher o tempo-ócio de um homem moderno? Que artistas são por ele mais estimados ou desejados? Depende, por um lado, das tradições psico e socioculturais da sociedade a que pertença esse homem moderno e, por outro, das próprias predisposições desse mesmo homem como indivíduo que, moderno, pode guardar dentro de si arcaísmo artisticamente significativo. Tudo indica, com relação ao Brasil, que as tradições psico e socioculturais da sociedade brasileira se juntam predominâncias de predisposições individuais no sentido de um gosto pela arte da música – tão dos africanos e dos indígenas e tão da Igreja Católica, civilizadora principal dessa mesma sociedade. Gosto, entre nós, maior que o gosto por outras artes. Entretanto, há tradições outras, de arte, que, dentro de um maior tempo-ócio para um maior número de brasileiros, poderão se exprimir em atividades artísticas consideráveis. Entre essas tradições, a da cerâmica, a da escultura em madeira, a da renda, a da marcenaria, a da culinária.

Aqui tocamos num ponto merecedor de atenção especial. É este: com o aumento de tempo-ócio para um maior número de brasileiros, apresenta-se, sob novo aspecto, o problema de atividades artísticas social e culturalmente condicionadas pelo sexo de cada um: pelo sexo puro e pelo meio-sexo ou pelo sexo vário, com solicitações de expressão artística diferentes das comuns. Tra-

ta-se de um possível afastamento de convenções que vêm abafando vocações em grande número de indivíduos: vocações de homens para bordar, por exemplo; ou para cozinhar; ou para costurar. Ou de mulher para a marcenaria ou a carpintaria.

O aumento de tempo-ócio, numa civilização em que homens e mulheres se encontrem livres para dispor da maior parte do seu tempo, segundo suas predisposições mais íntimas, pode resultar em forte modificação nas convenções de rígido condicionamento de atividades artísticas pela suposta expressão sociocultural do sexo do indivíduo apenas em determinado sentido. Poderão indivíduos do sexo masculino, donos desse maior tempo-ócio, sentir-se livres para utilizá-lo na satisfação fora de quadros rigidamente profissionais e rigidamente sexuais de atividade, de desejos neles reprimidos pelo império das convenções dominantes; e entregar-se com todo o gosto e até todo o afã à arte de bordar ou de fazer renda; ou de cozinhar; ou de inventar novas combinações de doces; ou de costurar. O mesmo poderá acontecer, em sentido contrário, à mulher, que poderá dedicar-se, dentro de um maior tempo-ócio, a artes a que se sinta inclinada, em desacordo com as convenções dominantes com relação ao que seja atividade profissionalmente masculina ou atividade profissionalmente feminina. A desprofissionalização dessas atividades criará provavelmente condições favoráveis a uma maior liberdade na satisfação, por indivíduos dos dois sexos, e de meio-sexo, de desejos de caráter artístico, neles abafados – repita-se – por convenções mais ou menos tirânicas, ainda fortes em sociedades modernas.

Lembremo-nos sempre de que ócio é o positivo, de que negócio é o negativo. O positivo é o tempo livre de trabalho, de comércio, de preocupação com assuntos apenas úteis. O negativo é o tempo ocupado exclusiva ou quase exclusivamente por essas preocupações de trabalho e de comércio com os ágapes rotarianos como uma expressão da predominância do senso de negócio sobre o espírito do ócio.

Quanto ao sinônimo de ócio, lazer, deriva-se de palavra grega que significa escola: isto é, estudo livre daquelas mesmas preocupações utilitárias, comerciais. Ambas as palavras parecem ter desde as suas raízes implicado numa caracterização de uso não só desinteressado de proveitos econômicos, como recreativo, de tempo. O que sugere suas afinidades com o sentido, também, em grande parte, recreativo, da palavra arte, como significando aquela expressão de personalidade ou de grupo humano que importa em afirmação de criatividade pessoal ou coletiva.

Atentemos também no seguinte: a palavra recreação não significa, em sua raiz, passatempo frívolo, porém contínua criação. Criação repetida: recriação. Compreende-se assim que a arte seja, principalmente, uso recreativo de tempo que implique em criações singulares, ou repetidas, capazes de transmitir sentido de beleza ou visão mais profunda que a comum, de realidades atingidas pioneiramente por artistas, a espectadores, ouvintes, leitores, seus contemporâneos e, em vários casos, também seus pósteros.

Vivemos hoje num ritmo de desenvolvimento tecnologia que não é bastante, nem ao homem de ação nem ao de estudo, que considerem problemas das suas ciências ou das suas indústrias, da sua política ou da sua engenharia, fixando sua tensão apenas no que esses problemas apresentam de atual, de imediato, de estritamente moderno. O prestígio desta palavra – moderno é um prestígio em crise.

Em crise porque é um moderno a que faltam atualmente tempo e condições sociais para prolongar-se como moderno o bastante para se impor como um fenômeno tecnológica e sociologicamente ou filosoficamente significativo. É assim que com a valorização excessiva que se fez de semelhante modernismo está prestes a dissolver-se a glorificação exclusiva do trabalho e do trabalho, como filosofia básica de civilização industrial; enquanto a arte parece pronta, associada com outros empenhos a religião, o esporte, o

jogo, a meditação, o lazer –, a tomar, sob vários aspectos, o tempo psicossocialmente vazio, do trabalho, que esteve, até há pouco, assim, glorificado. Foi uma filosofia – a da glorificação do trabalho – vinda do que se convencionou denominar de início de uma época moderna no desenvolvimento humano: a marcada pela emergência do capitalismo urbano-industrial. Arcaica, portanto. O neocapitalismo dos nossos dias vem assimilando do próprio socialismo e até, para uso oportuno – uso pós-moderno – do anarquismo – emprego a palavra no seu sentido real e não no caricatural – valores que, aparentemente contradizendo-o, completam-se, em face de um fenômeno cada dia mais revolucionário: o da repercussão da automação sobre as relações do homem com o tempo. Fenômeno a que se juntam outros, de projeções já nítidas sobre o presente e sobre o futuro do homem. Já vimos como o do aumento da média de vida, por exemplo, tende a dar às relações entre as gerações do homem extremamente sênior com o extremamente júnior e, com o tempo, com a vida, com a comunidade, novos sentidos e novos rumos. É fenômeno intimamente ligado à transição de formas modernas para pós-modernas de vida.

Outras convenções mais ou menos tirânicas se mostram ainda fortes em sociedades modernas, reguladas por um culto ético, e não apenas técnico, do trabalho, além da que determina as atividades que devam ser consideradas masculinas e as que devam ser consideradas femininas. Ou além do que deva ser considerado trabalho só de jovem e do que deva ser considerado atividade só de sênior, com a idade do começo da idade sênior fixada, por vezes, arbitrariamente. Sem nos esquecermos de que – repita-se – estudos agora considerados só de jovens tendem a se tornar também estudos seguidos por indivíduos de idade provectora.

O crescente tempo-lazer tende a desmanchar as barreiras em termos de tipos humanos até agora rigidamente associados a tipos de trabalho. Tende a quebrar o monopólio dos cursos universitários

como privilégio de indivíduos jovens, permitindo – repita-se – uma mais livre afirmação de vocações e de gostos, independentemente de sexo e de idade, de tradições de cultura e de convenções éticas. Será esse um dos aspectos mais revolucionários das relações entre gerações e entre sexos que o crescente tempo-lazer tenderá a acentuar nas sociedades modernas em transição para pós-modernas.

O repúdio aos mestres jubilados pelas escolas a que pertenceram durante anos representa uma das convenções menos inteligentes em vigor nos meios universitários brasileiros. Meios que vêm se fazendo notar por um monopólio das suas atividades didáticas por parte de homens entre os trinta e tantos e os sessenta e tantos ou setenta anos: – altos e absorventes burgueses no tempo social como outros em espaços também sociais. Espécie de burguesia – repita-se – no tempo social, como a outra, no espaço também social, excessivamente ciosa de exclusividade de mando, de poder, de dominação, quer sobre os jovens, quer sobre os possíveis competidores do tipo sênior. Na Europa e mesmo nos Estados Unidos, nem sempre se faz sentir de modo rígido essa espécie de monopólio, explicando-se assim ter o antropólogo Boas, na Universidade de Colúmbia, ultrapassado os 80 anos, como orientador de estudos pós-graduados na sua especialidade; e de Hans Freyer ter sido conservado em atividade na Universidade de Münster, em idade igualmente provecta, onde o autor conheceu há alguns anos, tão lúcido e jovem de espírito como o seu companheiro de geração, Arnold Toynbee, que visitou o Brasil recentemente; e que no Recife aceitou o convite que lhe foi feito para voltar ao nosso país a fim de participar de um seminário universitário.

Na civilização pós-moderna, já quase diante de nós, as novas atividades que se abram ao homem sênior podem desempenhar o papel saudavelmente psicocultural de uma laborterapia mista de ludoterapia. Um resguardo, portanto, desse indivíduo e da sociedade particular a que ele pertença, do perigo – de que já hoje há evidências de existir em sociedades como a sueca, a despeito de sua

quase perfeição econômico-social ou tecnológico-social – da insipidez, da monotonia, do tédio de vida. Um tempo – esse tempo-tédio dos suecos – de todo diferente do ócio hispânico que se prolonga à revelia dos relógios sem que o ocioso se sinta vítima de tédio; ou se apresse; ou se preocupe exageradamente com as relações entre tempo e dinheiro. Daí os Casals, os Segovia e até bem pouco os Menéndez Pidal e Picasso em plena atividade depois dos oitenta. O hispano tem tido, entre os europeus, a sabedoria de nem matar o tempo, apressando-se nos afazeres e nos lazeres, nem matar-se a si próprio. Países como o Brasil devem preparar suas novas gerações para tempos pós-modernos seguindo antes inspirações hispânicas de sentido e de uso de tempo que exemplos suecos.

O inglês da época vitoriana que, descarregando contra a Espanha o melhor humour da sua gente, disse desejar que sua morte lhe fosse mandada da Espanha, pois assim tardaria a lhe chegar, poderia talvez desejar hoje, principalmente se, em vez de inglês, fosse sueco, que sua vida se assemelhasse menos à dos bem ordenados, bem regulados e bem cronometrados norte-europeus e mais à desleixada e até um tanto boêmia e um pouco anárquica dos hispanos. Ou mesmo à dos nordestinos do Brasil: à dos baianos, em particular. Porque assim, embora vítima dos desleixos tão característicos da vida baiana quanto da sevilhana, ou mesmo da *madrileña*, não correria o risco de, vítima da monotonia da perfeita ordem e da absoluta segurança de uma civilização cronometrada tanto no tempo físico como no social, vir a suicidar-se de pura acedia, como tantos suecos e não poucos ianques. O que aqui se diz sem nenhum despreço pela alta civilização sueca, de cujas Academias, aliás, uns poucos intelectuais e cientistas do mundo inteiro tanto vêm dependendo há anos para o conforto das suas velhices à sombra dos magníficos prêmios glorificadores, distribuídos pelos sábios de Estocolmo. Prêmios glorificadores desses indivíduos de gênios em termos, senão de “time is Money”, de a própria glória, muito anti-hispanicamente, ser, principalmente, dinheiro.

Hispanos, com relação à Europa, e baianos, com relação ao Brasil, fazem tão má figura nas estatísticas que os economistas chamam de “renda per capita” que são, por essa sua inferioridade, desdenhados pela maioria dos economistas e até por alguns sociólogos mais aparentados dos economistas nas suas tabelas de valores. Os quais, entretanto, se esquecem, uns como economistas, outros – esquecimento mais grave – como sociólogos, de não ser nada má a figura que hispanos, em geral, baianos, em particular, fazem nas estatísticas relativas a suicídios, a alcoolismo e às doenças mentais. Não está o autor disposto, de modo algum, a elogiar hispanos ou baianos, por aquela inferioridade econômica que não deixa de ser social: sua baixa renda *per capita*. É lastimável e chega a ser vergonhosa para a moderna civilização hispânica posta em confronto com a sueca, com as anglo-saxônicas, com a alemã, com a suíça, com a francesa, com a própria soviética. É desprimorosa para os baianos em confronto com os paulistas. Mas o autor não resiste à tentação, um tanto à maneira dos “advogados do Diabo”, de considerar, no confronto de tais estatísticas, a deficiência hispânica compensação da deficiência norte-europeia, numa evidente demonstração do dinheiro não significar sozinho, ou como aliado cronométrico do tempo, aquela felicidade no viver que, independente de dinheiro e independente de tempo, faz tanto mendigo espanhol morrer alegremente de velho; e tanto negro-velho baiano viver alegremente até o fim dos seus dias sua pobreza de devoto de Nosso Senhor do Bonfim ou de Nossa Senhora da Conceição da Praia. Ou de Iemanjá.

É um assunto, esse – o das novas relações do homem com o tempo – que o autor vem procurando versar ultimamente, em ensaios e em conferências universitárias, estas, principalmente, na Europa e nos Estados Unidos, também em universidades brasileiras. O seu mais recente trabalho sobre tema tão sedutor é o que acaba de aparecer, em várias línguas, publicado pela revista de filosofia e de ciências do homem, *Diogène*, que se edita em

Paris. Aí destaca aspectos do problema de substituição de uma ética de trabalho por uma ética de lazer que talvez não tivessem sido ainda considerados tão especificamente por outros analistas do assunto. A verdade, porém, é que é assunto imenso; e que a afirmativa feita pelo autor, há quinze anos, e considerada então escandalosa, de que trabalhismo, laborismo, marxismo apenas laborista – note-se do gênio de Marx que previu a superação sociológica do trabalho pelo lazer –, organização do trabalho, sindicalismo, representariam aspectos de uma realidade sociológica moribunda; e que a organização do lazer começaria sem demora a apresentar-se como problema muito mais importante do que o da organização do trabalho. A figura do operário tendia já a tornar-se rapidamente figura quase de museu tanto quanto a do burguês ortodoxamente capitalista. É o que está sucedendo; e sucedendo rapidamente. Pelo que a educação das novas gerações precisa de tomar novos rumos.

A época de menos trabalho e mais lazer para a qual caminhamos apresenta-se a quantos pretendem antecipar-se em traçar-lhe, animados por uma espécie de imaginação compreensiva, o provável perfil sociológico, como época, ao mesmo tempo de maior unificação e de maior diversificação entre os componentes de uma comunidade. O que corresponde ao ideal democrático de reorganização social, senão dos demagogos mais simplistas, de poetas-sociólogos como Walt Whitman e de sociólogos com alguma coisa de poetas, sem prejuízo de sua ciência, como Simmel. Pois o maior lazer parece que vai permitir aos homens maior liberdade de expressão: em fazer o que sempre desejaram fazer dentro de uma maior diversificação de atividades por escolha individual dos membros espontaneamente ativos de uma comunidade. Ao mesmo tempo vai favorecer – ao que parece – maior unificação do que, nesses esforços de indivíduos não só biologicamente diversos pelas suas predisposições como sociologicamente diferentes pelas inclinações psicossociais e psicoculturais, seja, além de agradável,

saudável, higiênico, para eles, indivíduos socializados em pessoas: atividades capazes de concorrer para o bem-estar geral e para desenvolvimento harmonicamente inter-relacionado de uma mesma comunidade. Suas necessidades rigorosamente técnicas e apenas econômicas tendem a ser, com a crescente automação, reduzidas.

A época social em que, ainda em grande parte, vivemos vinha sendo caracterizada não só por um máximo de valorização do trabalho como – repita-se – por convenções de caráter psicossocial associadas de modo rígido a determinados trabalhos – uns considerados próprios só do sexo masculino, outros, só do sexo feminino, uns só de indivíduos jovens, outros só de indivíduos idosos, uns só de indivíduos aparentemente fortes, outros só de indivíduos aparentemente débeis. Todo um conjunto de convenções que a maior automação tende a desprestigiar e que o maior lazer tende a tornar arcaicas. De onde a urgência de novos rumos na formação de novas gerações.

Havendo maior automação, menor será a força da convenção que hoje associa as atividades válidas, sérias, enérgicas, apenas a indivíduos jovens ou de meia-idade. Os de idade mais avançada poderão exercer, pelo gosto de praticá-las, várias dessas atividades, valendo-se de dois fatores de crescente importância neste particular: o de virem a exigir várias daquelas atividades dos seus praticantes menor vigor físico, e o de a ciência médica vir aperfeiçoando nos indivíduos de idade mais avançada as condições de saúde propícias ao prolongamento, neles, de aptidões para atividades, além de higiênicas para os mesmos indivíduos, criadoras e, por conseguinte, capazes de concorrer para o enriquecimento cultural da comunidade. Daí poder, talvez, dizer-se que caminhamos, segundo as probabilidades que se apresentam a uma sociologia compreensiva projetada sobre o futuro, uma época ao mesmo tempo de maior unificação e de maior diversificação entre os homens, membros de uma comunidade.

(Do livro *Além do apenas moderno*, pp. 122-131, Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1973)

Antropologia e reforma do ensino

Acabo de receber de um jovem de Campina Grande, cuja inteligência nada vulgar se volta para os estudos regionais de sociologia, uma carta de que transbordam inquietações e dúvidas. Principalmente esta: a de que o Brasil esteja desenvolvendo, ou venha a desenvolver, uma cultura original. O jovem e arguto estudioso de problemas brasileiros parece ser dos que pensam que cedo ou tarde acabaremos europeizados de todo: diretamente, pela Europa, ou indiretamente, pelo industrialismo norte-americano nascido na Europa: na Europa burguesa e, como diria Patrick Geddes, paleotécnica, de que os Estados Unidos se tornaram depois da vitória do Norte sobre o Sul, na Guerra Civil, o aumento grandiosamente patológico. De modo que nosso esforço para nos desenvolvermos em cultura nova e, sob vários aspectos, extra-europeia, resultará inteiramente vão; e certa a teoria dos supostos ortodoxos da sociologia que proclamam: fora da Europa não há salvação. Nem salvação étnica nem salvação natural.

Os que desejamos que o desenvolvimento da cultura brasileira tome livremente aspectos extra-europeus numa afirmação corajosa do que já denominei de vigor híbrido sociológico, não queremos de modo nenhum – fique este ponto bem claro – o sacrifício de tudo quanto é valor europeu incorporado à nossa vida a substitutos extra-europeus. A cultura nova e, tanto quanto possível, original que desejamos ver desenvolvida no Brasil seria principalmente nova e original pela combinação e harmonização de valores de origens várias – ameríndia, europeia, africana, asiática – dentro das necessidades e das condições do meio brasileiro e por obra e graça de cruzamento de sangues e de interpenetração de culturas diversas, considerada a luso-cristã a decisiva, embora de modo nenhum a exclusiva. Não sendo nem o cristianismo nem a cultura ibérica criações ou expressões caracteristicamente europeias mas, em muita coisa essencial, extra-europeias, daí resultaria o primeiro

ponto de apoio firme às pretensões extra-europeias das culturas hispano-americanas, em geral, e da brasileira, em particular.

Aí fica o problema nos seus termos gerais. Resta saber: será possível aquele desenvolvimento de sobrevivências úteis e de valores ativos de culturas de origens várias, em combinações e harmonizações novas que correspondam a condições e necessidades brasileiras de meio físico, de meio bioquímico e de meio social? É pergunta que só terá resposta menos astrológica e mais cientificamente sociológica depois de sabido ao certo o resultado da guerra em que atualmente se decide, entre outras questões formidáveis, a do exclusivo primado europeu de economia, em particular, e de cultura, em geral. Primado europeu que até hoje tem significado o primado da Europa ocidental, já comprometido, aliás, dentro do próprio continente europeu, pelo surto surpreendente da força russa: da sua técnica ao lado de sua mística. E a essa mística repugna o imperialismo econômico que por largos séculos tornou a hegemonia da cultura da Europa – enriquecida política e tecnicamente pelos Estados Unidos – uma espécie de dogma de infalibilidade cultural: a infalibilidade não de Roma católica – que como tal é supracontinental – mas da Europa ocidental.

O jovem pesquisador de Campina Grande que atualmente se dedica a um estudo interessantíssimo – uma história sociológica das secas – destaca os reflexos, em nosso meio, da mística, hoje em crise, de progresso sobre base ortodoxamente capitalista a que por tanto tempo me parece ter estado associada a outra: a mística da Europa como única fonte de cultura capaz de alimentar e enobrecer povos da América. Tanto que estes deveriam obstruir todas as outras fontes de cultura, estancando quanto fosse sobrevivência ameríndia ou africana em sua vida, em seu sangue e em sua própria paisagem.

Contra esse ideal de exclusividade europeia em nossa vida, em nossa cultura, em nosso sangue e em nossa paisagem vamos reagindo hoje, homens das gerações mais novas, nos vários países americanos tanto quanto na Índia, na China e nas terras coloniais e

semicoloniais da Ásia e da África menos diminuídas no seu vigor intelectual e moral, político e econômico, pela mística de superioridade absoluta da Europa. Os estudos antropológicos e sociológicos realizados nos últimos trinta ou quarenta anos – estudos, destaque-se o paradoxo, desenvolvidos em grande parte à sombra dos próprios poderes imperialistas – vêm dando aos povos extraeuropeus novo sentido de dignidade – baseado na ciência – de sua condição biológica, social e de cultura. Condição desprestigiada por sociólogos e antropólogos de duvidosa idoneidade científica, em escritos que fizeram época nos meios intelectuais e políticos da América Latina. Os escritos de Gustave Le Bon, por exemplo. Depois de lê-los, muito bacharel sul-americano se contraiu em pessimista inconsolável a respeito do futuro dos povos mestiços. Esse destino era o fracasso certo. Não podia haver dúvida: estava escrito, concluía muçulmanamente a ingenuidade latino-americana diante das profecias dos Le Bon.

* * *

O meu correspondente de Campina Grande parece ser também dos que não veem grandes possibilidades do Brasil afirmar-se em cultura em vários aspectos extraeuropeia, semelhante à mexicana. Tantas seriam as evidências de que nossas ainda ralas manifestações de americanidade criadora vão sucumbindo sob o domínio forte e sólido de organizações empenhadas em conservar nosso status de colônia cultural da Europa que os vagos começos de cultura brasileira estariam condenados a desaparecer de todo.

Para o jovem paraibano preocupado com os problemas brasileiros de cultura e de antropologia, o caso de Ibiapina – pretexto, a seu ver, de recente manifestação de ódio não apenas político e teológico mas cultural contra os brasileiros desejosos de um Brasil menos colonial – se apresenta cheio de significados sociais. Ibiapina conseguiu unir a energia brasileira, a pertinácia nordestina, o *élan* bandeirante à causa da expansão cristã no Brasil, esboçando uma

formidável organização de atividade Católica nos sertões do Nordeste, semelhante à de Dom Bosco e à dos Maristas. Atividade que seria desenvolvida principalmente por gente nativa, por caboclos da terra da marca do próprio Ibiapina, por brasileiríssimas senhoras que em vez de “madres”, “irmãs-superiores” ou “cônegas” se tornassem todas conhecidas por “mães-sinhás”.

No fracasso da iniciativa heroica do padre cearense o jovem de Campina Grande parece ver refletir-se a precariedade cultural do Brasil mestiço em face de uma Europa branca ainda imperialista nos seus desígnios e métodos: ansiosa de conservar-se senhora todo-poderosa do sistema brasileiro de educação, isto é, do que se pode denominar o sistema brasileiro de educação. De modo que estaríamos nós – os brasileiros integral ou apenas sociologicamente cristãos – sem meios de comunicar às gerações novas a consciência e o gosto dos valores, ou das combinações de valores, que nos são peculiares, e o zelo pela identificação do Catolicismo com as necessidades regionais do Brasil, com o folclore, com as tradições populares, com as condições tropicais do nosso país, sempre que essa identificação for possível sem sacrifício para a ortodoxia católica, isto é, para o que a ortodoxia católica precisa guardar como conjunto de valores essenciais à Igreja. Essenciais à Igreja mas superiores a interesses e pretensões europeias – nacionais, dinásticas ou continentais – de primado absoluto ou de exclusividade de domínio de cultura no mundo moderno. Inclusive a exclusividade na conservação ortodoxa da velha fé de origem hebreia uma vez entregue aos santos; e não aos europeus.

É claro, que a cultura brasileira, como as demais culturas americanas, tem nos valores recebidos da Europa riqueza magnífica a ser desenvolvida de acordo com as necessidades e os interesses de cada província dentro das perspectivas cada dia mais largas que se abrem ao contacto das energias provincianas ou regionais de cultura com as ecumênicas. Mas sem que o contacto com a tradição

européia signifique o sacrifício, de espontaneidades regionais de desenvolvimento de cultura e de expressão de vida à exclusividade dos estilos e dos valores europeus.

Dos problemas brasileiros de antropologia, das questões americanas que pedem a orientação e o auxílio da antropologia aplicada para a sua solução ou tentativa de solução, seria erro grosso separarmos o problema da reforma do ensino. Não a reforma do ensino como a compreendem os pedagogos convencionais, fechados na sua pedagogia de gabinete e, quando muito, de laboratório. Mas de reforma de ensino que se deixasse esclarecer pelos estudos de antropologia física, social e cultural das populações brasileiras, das áreas americanas.

Os homens de responsabilidade intelectual e científica não desejam que às guerras de hoje se sucedam novos Versalhes: um arremedo de paz, em vez de uma paz verdadeira. Uma falsa paz, estreitamente política, quando os desajustamentos sociais e de cultura pediam um esforço profundo de reorganização da Europa, a solução do problema das matérias-primas e das colônias, uma reforma do ensino sob novo sentido de relações inter-humanas e inter-regionais, o esboço de federações antes de cultura que de raça e de democracias antes sociais que políticas que na Europa, pelo menos, substituíssem as estratificações de classe, de raça e de nação. Versalhes, porém, primou em ser uma paz de políticos estreitíssimos. Nem ao menos os economistas da visão científica de Keynes foram ouvidos. E quanto à antropologia – quem imagina um Clemenceau ou um Lloyd George, cada qual mais orgulhoso de sua sabedoria política, da sua experiência de demagogo, do seu realismo de homem de estado, capaz de tomar lições de antropólogos, de sociólogos, de folcloristas, de educadores?

Só o pequeno reino da Dinamarca, sentindo que dentro dele e pela Europa inteira, continuava a haver alguma coisa de podre depois de Versalhes, intensificou desde então a obra de reorgani-

zação de sua vida, de sua economia, de sua cultura pelo esforço conjunto de seus homens políticos com seus homens de ciência: inclusive os antropólogos, os folcloristas, os educadores. Daí o sistema novo de economia e, até certo ponto, de organização social, ao lado da reforma de ensino avançadíssima e sobre base científica com que se vinha democratizando e socializando o povo da Dinamarca quando as necessidades de guerra da Alemanha nazista a atingiram brutalmente. Ora, a reforma de ensino da Dinamarca é obra-prima de ciência social, de que se destacam as escolas para os camponeses com um programa em que se junta ao ensino da Agricultura e da criação de vacas e de aves o da história, da Poesia, da Religião. O que mostra que a antropologia verdadeiramente científica não é inimiga nem da Poesia nem da história; nem da Religião na educação da gente rural.

Na Universidade de Michigan reuniu-se há anos um grupo menor de pedagogos convencionais que de intelectuais e cientistas sensíveis aos problemas de reorganização social e de cultura do nosso tempo, entre os quais o problema de reforma de ensino é um dos mais difíceis e complexos. Das discussões participaram um inglês, professor de Cambridge, um economista australiano, um alemão, um austríaco, e vários norte-americanos, entre os quais o professor Kilpatrick, da Universidade de Columbia. É significativo o fato de que nesse conclave de intelectuais e cientistas nada muçulmanos mas dispostos a tudo fazer para evitar a repetição de erros como o de Versalhes – uma paz de políticos em vez de uma reorganização social e de cultura – a voz de um alemão, atingido pela Segunda Grande Guerra em geral, e pelo Nazismo, em particular, tenha sido a que mais se destacou em apontar para o exemplo dinamarquês como digno da consideração da Europa inteira no esforço de reorganização social e de cultura que se sucederá à Guerra atual.

O exemplo dinamarquês se impõe também ao Brasil e aos demais países americanos, cujo sistema de ensino precisa de ser

reformado não por pedagogos só de gabinete, mas sobre o conhecimento vivo e tanto quanto possível exato da nossa situação antropológica – física, social e de cultura – e com o máximo de aproveitamento dos nossos valores tradicionais e populares. Inclusive a poesia do povo, sua música, sua arte, seu folclore. Realizado esse esforço, teremos dado ponto de apoio firme às pretensões de nos desenvolvermos em cultura sob vários aspectos extra-europeia; e não passivamente subeuropeia.

[Fonte: *Problemas brasileiros de antropologia*, 4. ed., pp. 133-140, Livraria José Olympio Editora/MEC, 1973]

Unidade, pluralidade e educação: o caso do Brasil

A insistência do professor Anísio Teixeira, incessante no seu esforço de renovação do ensino no Brasil, para que fosse um velho recifense, seu amigo de mocidade, quem organizasse e primeiro dirigisse, no Recife, um Centro Regional de Pesquisas Educacionais, em ligação com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, talvez se explique pelo fato de vir o indivíduo designado para tarefa um tanto fora de suas preocupações, animando um já antigo movimento de opinião, segundo o qual as organizações nacionais no Brasil serão tanto mais válidas e autênticas quanto maior for seu caráter de organizações inter-regionais. Movimento que só agora vai atingindo a plenitude de sua ação renovadora.

Trata-se de um regionalismo, como o chamou de início José Lins do Rego – por ele influenciado profundamente na sua visão e no seu modo de ser escritor – “orgânico”. Regionalismo novo no Brasil e novo, talvez, em qualquer país, quando aqui surgiu e se esboçou há trinta e poucos anos. Pois nada tem que ver nem com caipirismos nem com separatismos nem com apologias exageradas de valores regionais à parte dos gerais; e sim com a melhor articulação desses valores regionais uns com os outros de modo a se constituírem em sistema que de regional possa chegar a transnacional. Por conseguinte um regionalismo que não se opõe

mas, ao contrário, concorre para aquela unidade não só nacional como humana que se concilia com a diversidade das culturas.

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

Normalmente a educação do brasileiro interregionalmente orientada tende a desenvolver nele a consciência de pertencer a um todo nacional que necessita de todas as suas regiões: das hoje economicamente pobres tanto quanto das ricas; das hoje mais agrestes tanto quanto das urbanizadas. Semelhante educação concorrerá para dar ao desenvolvimento brasileiro o caráter de um desenvolvimento quanto possível harmônico acima de rivalidades ou de sentimentos de superioridade ou de inferioridade favorecidos por um desorientado estadualismo estreitamente político-econômico.

Que não se trata de um critério ultrapassado de considerar-se a realidade brasileira vista do ponto de vista cultural, em geral, e educacional, em particular, ficou evidente do chamado Documento Klineberg: espécie de parecer sobre a situação do sistema educacional do Brasil por uma das maiores autoridades do nosso tempo em assuntos de psicologia social, o Prof. Otto Klineberg, que parece ter concorrido fortemente, senão para a criação, para a consolidação em sistema, dos atuais Centros de Pesquisas Educacionais ao mesmo tempo que sociais, do Ministério da Educação e Cultura. Desse parecer, que é recente, consta que “a educação brasileira deve adap-

tar-se diretamente e de fato às necessidades e exigências do povo brasileiro, nos vários níveis sociais, econômicos e educacionais e nas várias regiões geográficas”. Mais: o material sobre o Brasil, reunido por pesquisadores científicos do seu passado e do seu presente sociais, deveria ser organizado de modo “a poder ser utilizado pelos professores que poderiam assim obter sem dificuldade informações relativas à zona em que servem”. E ainda: desse procedimento resultaria “melhor conhecimento” por parte dos professores “da cultura do Brasil, em geral, assim como de suas regiões específicas”. Note-se bem: de suas regiões específicas.

Em parte devido a essa orientação trazida ao Brasil por um moderno cientista social, como é Mestre Klineberg, de renome mundial e atualíssimo no seu saber – orientação que vinha harmonizar-se com os pendores de eminentes brasileiros voltados com critério sociológico para o estudo dos complexos problemas brasileiros de educação: um deles o próprio Anísio Teixeira – é que em 1955, foram instituídos o Centro Brasileiro e os Centros de Pesquisas Regionais, estes “ligados ao Centro Nacional do Rio de Janeiro, e, se possível, aos próprios departamentos de educação das escolas de filosofia das universidades brasileiras”.

Em seus trabalhos, os Centros, segundo seu plano de organização, devem proceder “a análise do processo de desenvolvimento que vem afetando a sociedade brasileira como um todo, embora com intensidade variável nas diferentes regiões do país”, encarada a educação como um dos fatores que devem ser utilizados, até onde for possível, no “processo de aceleração, correção ou equilíbrio do desenvolvimento da sociedade brasileira”. Daí, em cada Centro, à Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais juntar-se outra, de Estudos e Pesquisas Sociais, esta tendo a seu cargo “a realização de estudos e pesquisas que conduzam ao desenvolvimento da cultura e da sociedade brasileiras e do seu desenvolvimento em conjunto e em cada região do país, a fim de permitir a compreensão mais

ampla e profunda que for possível dos fatos educacionais em suas relações com a vida social”, aquela, especializando-se “no levantamento do estado atual da educação brasileira em todos os seus níveis e ramos, bem como em todas as regiões do país”.

Vê-se, assim, que são Centros, os de Pesquisas Educacionais hoje em atividade no Brasil, regionais no sentido que os Regionalistas do Recife há anos procuram destacar como necessário à melhor articulação da vida ou da cultura brasileira; e também como essencial ao desenvolvimento dos estudos ou das ciências sociais como estudos ou ciências que, antes de se tornarem abstratas em suas generalizações, considerem o que já os velhos Nominalistas, sob certo aspecto, avós remotos dos Regionalistas de hoje, chamavam “os particulares”. São ideias que constam do Manifesto Regionalista de 1926; e no qual, aos regionalismos fechados se opunha já o conceito de um regionalismo dinamicamente aberto, que, no Brasil, ou noutro país semelhantemente vasto, se realizasse sob a forma de articulações inter-regionais; e em qualquer país se apoiasse de início em articulações intrarregionais.

Essas articulações intrarregionais, considero-as de importância decisiva num Brasil, como o dos nossos dias, em que o desenvolvimento urbano se vem processando, dentro de algumas regiões, à parte do desenvolvimento, ou antes, do estacionamento rural. Semelhante disparidade impõe-se à atenção dos pesquisadores dos Centros Regionais do tipo do que hoje se funda no Recife, em que as pesquisas educacionais se baseiam em pesquisas sociais nas quais a consideração do todo nacional não importe em diferença pelas situações regionais. Nem a preocupação de unidade – unidade essencial – signifique o desprezo pela pluralidade: pluralidade existencial.

Se há no Brasil situações regionais como a do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, em que o desenvolvimento urbano-industrial vem saudavelmente se processando em harmonia intrarregional com o desenvolvimento agrário ou pastoral-rural, noutras regiões

esses desenvolvimentos vêm se verificando em desarmonia, às vezes violenta, com tais atividades. Daí o critério regional só me parecer plenamente satisfatório do ponto de vista dos estudos sociais aplicados à educação ou à administração, quando compreendido como critério a um tempo intrarregional e inter-regional.

Pensam alguns que o regionalismo brasileiro se deriva de ideias do Prof. Lewis Mumford, cujo livro *The Condition of Man* não nos esqueçamos que é de 1944. Engano. O que se verificou foi a influência sobre os regionalistas brasileiros, cuja presença na vida nacional se faz sentir ainda hoje, tendo aqui madrugado em 1924, de sugestões não só de Frederico Mistral, como de William Morris e Patrick Geddes este, sociólogo escocês desdobrado em urbanista, cuja marca na formação de Mumford, por algum tempo professor na Universidade de Stanford, não esconde ter sido decisiva. Geddes lembra Mumford que prezava a Região, não como fonte de vida local apenas, mas de Vida, em geral: era o homem que, a seu ver, era enriquecido pelo regional. O homem, a humanidade, o mundo. É esse enriquecimento que, para alguns de nós, só pode verificar-se quando, dentro das regiões, há uma constante, dinâmica e criadora interpenetração inter-regional de aparentes antagonismos: e entre as regiões, dentro e fora dos conjuntos nacionais, uma igualmente constante, dinâmica e criadora interpenetração de aparentes antagonismos que se completam inter-regionalmente. Nessas interpenetrações há quem pense dever aproveitar-se a própria contribuição dos elementos de cultura primitiva sobreviventes entre populações rurais ou entre moradores de sub-regiões rústicas. Já Geddes aplicava ao homem moderno e ao seu drama o velho princípio chinês de que, nesse drama, devia alternar o ativo com o passivo, o externo com o interno; e por conseguinte, também, o primitivo com o civilizado.

Há regiões brasileiras das quais o educador pode extrair, com a colaboração de cientista social, sobrevivências de culturas primitivas capazes de, através da educação da criança e do próprio adulto,

enriquecer a cultura brasileira daquela vitalidade ou espontaneidade como que virgem, daquela sabedoria toda ou quase toda oral, daquela poesia irracionalmente folclórica, que as gentes primitivas e rurais às vezes guardam como se fossem reservas para suprir de matéria assim agreste não só os Villa-Lobos, os José Lins do Rego, os Guimarães Rosa, os Lula Cardoso Ayres, os Cíceros Dias, os Cândidos Portinari, os Ariano Suassuna, como toda criança, todo menino, todo adolescente, que, num país como o Brasil, tiver a felicidade de receber em sua sensibilidade ou em sua imaginação a influência de bons educadores. Por bons educadores compreendem-se aqui – interpretação sociológica – aqueles cuja atividade não se limite a repetir, de pedagogos europeus e anglo-americanos, europeísmos e ianquismos nem sempre adaptáveis em sua pureza a não europeus e a não ianques.

Temos a fortuna de ser, os brasileiros, um povo plural em suas culturas e etnias. Dessas culturas e etnias está demonstrado, hoje, por estudos sociológicos e antropológicos, que vêm se combinando, se conciliando e se interpenetrando, sem deixarem suas substâncias básicas de sobreviver em tradições e especializações regionalmente diversas, que ainda vão do máximo de civilização europeia ao máximo de primitividade agreste. Desenvolvendo um sistema de educação que se oriente no sentido da unidade nacional sem desprezo pela diversidade de situações regionais do homem brasileiro, podemos tirar partido dessa diversidade, em vez de ser por ela prejudicados. Podemos tirar partido dessa pluralidade de tradições e de reservas culturais, construindo uma arte e até uma ciência que, mais do que as de qualquer outra civilização moderna, interpretem um homem que vem atingindo civilidade igual à europeia sem repudiar sistematicamente a primitividade que o liga aos trópicos ainda agrestes; que lhe dá a capacidade de compreender e de se fazer compreender por indo-americanos, asiáticos e africanos do mesmo modo que por europeus e anglo-americanos.

Que outro povo está em melhor situação que o brasileiro para se fazer compreender por esses extremos, dos quais sua formação participa de modo tão raro?

Parece que nenhum. Daí a responsabilidade especialíssima que parece tocar ao brasileiro de hoje de mediador verdadeiramente plástico entre contrários que se chocam: civilizações europeias com culturas não europeias. No desempenho dessa missão teremos que ser orientados pela arte dos políticos; mas também pela ciência dos educadores completada pela dos antropólogos, dos sociólogos, dos economistas, dos historiadores.

Não foi ao escritor que me prezo principalmente de ser, mas ao antropólogo-sociólogo que também sou por formação sistematicamente universitária, que o Prof. Anísio Teixeira investiu da responsabilidade de organizar no Recife um Centro Regional de Pesquisas ao mesmo tempo educacionais e sociais: centro cuja ação se estende ao Nordeste inteiro. Aceitei tal responsabilidade como um encargo; e para cumprir um duro dever.

Não se estranhe que indivíduo conhecido pelo seu feitio nada pedagógico e quase nada acadêmico, e pelo seu modo pouco doutoral e pouco professoral de ser homem de estudo – tanto que, a despeito de seus graus universitários, passa em certos meios brasileiros, por “não ser formado” – tenha concordado em assumir a direção de um Centro que, sendo de pesquisas sociais, é também de estudos chamados educacionais. No caso, os dois tipos de estudos se completam; e se completam à base de um critério há muito da predileção de seu organizador: o critério regional ou ecológico de pesquisas ou de estudo mais de campo que de gabinete.

O que eu próprio estranho é ter cedido a solicitações insistentes que, embora honrosas, me vêm agora afastar todas as tardes das minhas tarefas e preocupações essenciais de escritor. Sinto que, em qualquer interrupção mais séria, com que concorde, a essa minha condição básica de vida e de trabalho, há qualquer coisa de

desleal a uma vocação ou a um destino por mim sempre desejado acima de qualquer outro; e afinal alcançado; e que me vem permitindo ser independente como ninguém o é mais em nosso país, dentro das letras ou das ciências.

Daí os vários cargos, alguns honrosíssimos, que venho há anos recusando, uns no Rio de Janeiro e no Recife e oferecidos por mais de um presidente da República ou por mais de um ministro de Estado; outros no estrangeiro: em Paris, em Washington, na capital do México, em Harvard, em Yale, e, agora mesmo, uma das cátedras de ciências sociais na Universidade de Berlim.

Mas há solicitações que, mesmo importando em sacrifício para o indivíduo, têm que ser atendidas por ele pelo que há nelas de responsabilidade social para com sua época e sua gente. Especialmente quando essa gente é a brasileira do Nordeste, há anos sofredora e desvalida, como nenhuma outra do Brasil; mártir de um conjunto de circunstâncias que lhe vem sendo particularmente desfavoráveis. Foi este o ponto em que me senti mais tocado pela insistência de Anísio Teixeira e de Péricles Madureira de Pinho – com o apoio, que muito me desvanece, do Sr. ministro da Educação e Cultura – para que concordasse em orientar e dirigir, durante algum tempo, o Centro Regional de Pesquisas que há pouco se inaugurou no Recife; e colaborar assim com eles num esforço realmente aliciante pelo superior sentido brasileiro, cultural e humano, que o anima.

A obra de Anísio Teixeira – um generoso mestre no mais alto sentido da expressão – obriga uma geração inteira a cooperar com o mais vibrante de seus líderes. Um líder com alguma coisa de sereia no modo de atrair entusiasmos.

Já uma vez, sendo ainda moço, interrompi no Recife minha atividade de escritor, então, como hoje, desejoso de ser só e intensamente escritor, para cooperar com Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, numa de suas iniciativas mais arrojadas: aquela que visava dotar o Brasil de um verdadeiro sistema universitário. Concordei então em fundar, nes-

sa nova universidade organizada por Anísio Teixeira com uma amplitude de visão nunca igualada noutras iniciativas brasileiras do mesmo gênero, as cátedras de sociologia, de antropologia social e cultural e de pesquisa social; as duas últimas sugeridas por mim, como antigo discípulo de Franz Boas; e creio que as primeiras cátedras de antropologia social e cultural e de pesquisa social que jamais funcionaram em Universidade da América do Sul. Só depois dessas cátedras pioneiras terem desvirginado matérias então exóticas para o Brasil é que o antropólogo inglês Radcliffe Brown professou em S. Paulo a antropologia social à maneira franco-britânica, em curso aliás memorável.

Atendi em 1935 àquele apelo de Anísio e não me arrependo hoje de o ter feito: sua universidade não morreu virgem.

Outra vez foi a voz da mocidade universitária de minha terra que me obrigou a deixar o retiro de Apipucos para ser Constituinte nacional em 1946 e depois, por quatro anos, deputado por Pernambuco e vice-presidente e por algum tempo presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal. Outra interrupção de que não me arrependo de todo, na minha vida de escritor.

Agora foi de novo a voz sempre moça de Anísio Teixeira que me chegou aos ouvidos e à consciência. Voz ao mesmo tempo de solicitação e comando. Obedecendo-a, obedeci ao brasileiro de minha geração cuja palavra tornou-se para todos nós, seus compatriotas, a própria voz do Brasil necessitado de uma educação que o torne capaz de ser, num mundo novo em começo, o mais civilizado dos povos tropicais, sem que “civilização” signifique o esforço de apenas copiar o brasileiro modelos europeus ou anglo-americanos. Para desenvolver novo tipo de civilização ao sol do trópico é preciso que o brasileiro intensifique o esforço de analisar-se, de conhecer-se, de interpretar-se: tarefa sobretudo do cientista social, embora também do pensador e do artista.

Em recente trabalho, em que se reafirma seu exato conhecimento da situação brasileira do ponto de vista do educador esclare-

cido pela informação sociológica, salienta Mestre Anísio Teixeira a importância, na verdade imensa, do alargamento do saber racional em empírico, através da confirmação do conhecimento do empírico pela experiência. E eu próprio, em notas também há pouco reunidas para servirem de introdução a um curso, na Universidade do Recife, todo ele experimental, no sentido de pioneiro, de sociologia da arte aplicada a situações luso-tropicais, sugeri a importância do desenvolvimento do desenho, com italianos como Miguel Ângelo e com alemães como Dürer, para a valorização das artes manuais até o ponto de serem essas artes, sob a forma de obras de desenho e de pintura, situadas no plano das chamadas artes liberais. É um método, o de desenhar o observador o que vê, que pode ser considerado simbólico de toda uma atitude ou ânimo ou empenho de alargamento do saber, de racional em empírico, sabido como é que chegou, com os Impressionistas, em Pintura, a concepções novas da própria duração do tempo como luz capaz de esclarecer em figuras e paisagens, característicos ignorados ou apenas pressentidos pelo observador distante. Concepções em certos pontos coincidentes com as concepções, também novas, e também baseadas em experiências vividas ou observadas, de Bergson, em filosofia, de Proust, em literatura, de Boas e dos ingleses, em antropologia, de Freud, Jung e Terman, em psicologia, de Thomas, em sociologia. Ora, da pesquisa científica em torno do homem social, não há exagero em dizer-se que se assemelha ao desenho no seu modo de ligar o racional ao empírico através de uma sistemática de observação que se serve de símbolos e diagramas, para surpreender o homem social vivo, em flagrante, em movimento: hoje até em inflexões de voz ou em cadências de andar – o andar do empregado, o do desempregado, o do vagabundo: todos susceptíveis de interpretações simbólicas – que correspondem a situações psicossociais diversas; e que são registradas por técnicas agilmente modernas, a serviço do observador antropológico ou do pesquisador sociológico.

Aquele “encontro do conhecimento racional com o mundo das oficinas”, a que se refere o Prof. Anísio Teixeira, se prolonga, nos modernos estudos sociais e nas modernas pesquisas educacionais, em insistente convívio do homem de estudo com a realidade viva que não sai das oficinas, das fábricas, dos bairros operários, das populações agrárias e pastoris, para tornar-se verdade abstrata nos gabinetes dos sábios racionais. É preciso que o homem de estudo, especializado nessas indagações e nessas pesquisas, vá surpreender tal realidade, buscá-la e observá-la nas suas vivências mais cruas. O antropólogo ou o sociólogo de hoje, sabe, tanto quanto o pintor impressionista do fim do século passado, que a realidade varia com a luz, com o tempo, com a circunstância, daí resultando a necessidade de ser o homem, a vida ou a paisagem social surpreendida não num lugar só, mas em vários; não de um só ponto de vista, mas de diversos; não como se fosse uma realidade parada e definitiva, mas como a realidade viva e sempre em transição que em grande parte é. Há quem não compreenda por que nos modernos estudos sociais se faz tanta pesquisa chamada de campo ou se gasta tanto esforço e até tanto dinheiro – supõem os críticos – com as chamadas pesquisas de campo. A verdade é que tais pesquisas são essenciais. Uma só, raramente basta para esclarecer um assunto. É preciso que a confirmem outras, realizadas sob pontos de vista diferentes; ou em lugares diferentes da primeira; em tempos diferentes.

Com a inauguração, há pouco, no Recife, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação e Cultura, viveu a velha cidade um dia verdadeiramente grande. Pois talvez tenha assinalado esse dia uma espécie de recuperação da responsabilidade, que cabe ao Recife, de metrópole intelectual de uma região inteira: o Nordeste. Do ponto de vista intelectual, o Recife pertence tanto aos paraibanos, aos alagoanos, aos rio-grandenses do norte, aos cearenses, aos piauienses, aos maranhenses como aos pernambucanos. Não é a capital de um estado mas de uma região.

É uma cidade a serviço de toda uma região: serviço intelectual, serviço cultural e serviço científico. É também uma cidade aberta aos talentos e às vocações do Brasil inteiro, mas especialmente aos do Nordeste: nunca restrita a um simples e só estado da região. Ao Recife ou a Pernambuco, por mais turvo que seja o seu presente, nem o seu passado nem o seu futuro permitem uma orientação mesquinhamente estadualista no seu modo de ser capital do Nordeste – da cultura do Nordeste; ou província líder dessa cultura regional. Ao seu espírito superiormente brasileiro sempre têm repugnado mesquinhas de qualquer espécie. Pernambuco tem tido como governadores homens do Piauí e do Rio Grande do Sul a quem o Recife e Pernambuco deram o melhor de sua cidadania, enriquecendo-se, por sua vez, com esses novos e esplêndidos cidadãos. As escolas superiores, os institutos, os hospitais, os teatros, as igrejas, os colégios, os laboratórios, os próprios postos de administração e de governo, de Recife e de Pernambuco, têm sido dirigidos por tantos brasileiros do Nordeste e de outras regiões do Brasil, que não existe para o recifense ou para o pernambucano, diferença, senão superficial, entre esses brasileiros e os nascidos dentro dos muros do Recife ou das fronteiras de Pernambuco.

Esse espírito do recifense parece explicar-nos por que o Recife continua a ser de fato – embora fato hoje nem sempre reconhecido ou proclamado – metrópole intelectual do Nordeste: região pela qual tem sabido esta cidade até sacrificar-se. Parece também explicar a posição da sua universidade no conjunto das universidades mais altamente responsáveis pelos destinos da cultura brasileira. E explica com certeza a necessidade, sentida por tantos intelectuais vindos dos recantos mais distantes da região nordestina, de nascerem de novo no Recife; e acrescentarem a condição de recifense às suas outras condições mais ou menos telúricas de paraibanos como José Lins do Rego, de sergipanos como Gilberto Amado, de alagoanos

como Pontes de Miranda, de piauienses, como Otávio de Freitas, de maranhenses, como Graça Aranha, de cearenses, como Clóvis Bevilacqua, de rio-grandenses do norte, como Augusto Severo, de paraenses como Inglês de Souza. A nenhum deles o Recife subtraiu valor algum, à maneira de imposto que tivessem de pagar pela cidadania recifense na qual também se integraram magnificamente Tobias Barreto e Franklin Távora, Sílvio Romero e Augusto dos Anjos. Eles é que quase sempre se sentiram obrigados a proclamar-se recifenses pela formação de sua inteligência e pelo refinamento da sua sensibilidade em ambiente enobrecido, como talvez nenhum outro do Brasil – excetuado talvez a capital da Bahia e outrora da América Portuguesa – por seu passado, ainda hoje vivo, de responsabilidade intelectual em que ao gosto pela literatura, pela arte, pela própria eloquência, se tem associado sempre o da análise científica e objetiva de grandes problemas nacionais e humanos. Donde a constância, no Recife, de uma tradição de pesquisa, de análise, de objetividade que parece explicar a eloquência de Joaquim Nabuco em oposição, não direi à de Rui, mas à de Mont’Alverne; o Positivismo crítico de Martins Júnior em contraste com o dos ortodoxos do Rio Grande do Sul; o afã quase germânico pela pesquisa histórica revelado por José Higino e continuada por Alfredo de Carvalho, Artur Orlando e, sobretudo, por Oliveira Lima; a orientação científica de João Vieira em seus estudos jurídicos e a de Andrade Bezerra nos seus trabalhos de pioneiro, no Brasil, do direito social; o senso de organização industrial revelado pelo engenheiro Menezes e, de forma ainda mais arrojada, por Delmiro Gouveia; o método quase científico seguido na administração de obras públicas pelos dois Mamedes; o ânimo sociológico associado por Ulysses Pernambucano às suas atividades de psiquiatra e de educador; a tendência, vinda de velhos dias, para o recifense recorrer ao saber mais objetivamente inglês ou francês, alemão ou anglo-americano, em assuntos técnicos ou do ensino; e procurar adaptar as lições aprendidas com mestres estrangeiros –

Vauthier, Dombre, Loudon Lombard, Spieler, Branner, Agache – às necessidades e circunstâncias regionais. Tendência porventura vinda dos próprios dias recifenses de Maurício de Nassau; e restabelecida por Francisco do Rego Barros; reavivada por Lucena; retomada por Barbosa Lima; e continuada por Estácio Coimbra, de quem foi também a corajosa iniciativa de Reforma Carneiro Leão: tão combatida antes de 30; tão copiada ou arremedada depois de 30.

Não falta ao recifense de hoje a consciência dos deveres da sua cidade, como orientadora e, em certo sentido, provedora de uma região inteira. O que se vinha verificando, porém, é que entre esses deveres e os recursos de cidade se estava acentuando uma disparidade dramática.

Daí ter o Recife chegado a fazer as vezes de mãe para milhares de brasileiros pobres e doentes de cinco ou seis estados, que para ela afluíam em busca de socorro médico, de ensino secundário e superior, de emprego, de assistência, de amparo, tudo isto lhes sendo dado pelo esforço heroico de uma gente, como a recifense, com alguma coisa de mártir em sua vocação materna; cidade-mãe de muitos desvalidos, abandonados à heroica e generosa proteção recifense, por um Governo Federal que tanto custou a compenetrar-se da responsabilidade de pai para com as populações sofredoras do Nordeste. Se há cidade brasileira que com seus próprios recursos e os de Pernambuco tenha feito durante anos o quase milagre de desempenhar funções semelhantes às do Governo Federal, é esta. Sua contribuição para a unidade nacional tem sido, por isto mesmo, imensa. Ela pode ter sido o seu tanto separatista em 1824. Mas só por exceção. Sua constante vem sendo outra. Sua constante vem sendo no sentido de unir ao Brasil um Nordeste às vezes cruelmente desprezado pelo Rio de Janeiro e até perseguido por interesses industriais, a seu modo imperiais – porque há dentro do Brasil um imperialismo às vezes mais pernicioso nas suas projeções sobre o Nordeste que o chamado “imperialismo colonizador” de origem

exótica – concentrados em S. Paulo embora seus animadores nem sempre sejam paulistas ou sequer sulistas.

“Os problemas nordestinos, são problemas, realidades, posições brasileiras”, destacou certa vez o senador Lourival Fontes que também se referiu em páginas incisivamente críticas, a um Brasil “dividido entre metrópoles e colônias, tributários e potestades”.

Os problemas sociais do Nordeste ligados aos de educação devem ser considerados problemas ao mesmo tempo regionais e nacionais. São atividades que se completam, as dos vários centros de pesquisas, educacionais e sociais, dentro daquela visão de Anísio Teixeira, das “artes fundadas em várias ciências”, isto é, educadores e cientistas sociais tendo por método geral de ação o mesmo método: o científico completado pelo humanístico. Tais centros procuram pôr a serviço dos homens de governo, dos legisladores, dos líderes da indústria e da lavoura, a inteligência, o saber especializado, o esforço, a técnica de homens de estudo, numa época em que está mais do que demonstrado o valor tanto da arte dos educadores quanto da ciência dos antropólogos, dos sociólogos, dos economistas, dos psicólogos, para o governo dos povos e para a administração dos estados.

[Fonte: livro *Brasis, Brasil e Brasília*, pp. 125-139, Gráfica Record Editora, Rio de Janeiro, 1968]

Anísio Teixeira, renovador da educação e reformador social

Conheci Anísio Teixeira em ano remoto, ele e eu uma espécie especialíssima de “oficiais de gabinete” de governadores: dos dois últimos fidalgos autenticamente brasileiros que foram, no Brasil, governadores de estado. Esses brasileiros se chamavam Francisco Góes Calmon, na Bahia, e Estácio de Albuquerque Coimbra, em Pernambuco. Dois homens públicos que se completavam; que sinceramente se estimavam; que se orientavam pelo mesmo sentido de administração e seguiam o mesmo estilo da política.

Góes Calmon descobriu Anísio Teixeira na Bahia e pretendeu fazer dele seu discípulo em política e encaminhá-lo na vida pública. O mesmo desejo animou Estácio Coimbra com relação ao pobre de mim: pretendeu ser – e o foi até certo ponto – meu mestre de arte política; e quis atrair-me às vantagens e às responsabilidades da vida pública, tal como era então praticada no nosso país. Quis – e, neste particular, fracassou – iniciar-me nas convenções que caracterizavam então aquela vida pública: a dos últimos anos da República de 89.

Não me parece que Anísio Teixeira tenha se deixado iniciar, a não ser superficialmente, naquelas convenções; nem seduzir por aquelas vantagens. Daí, em grande parte, as afinidades que desde o nosso primeiro encontro, uma tarde, na própria casa, brasileira acolhedora, de Góes Calmon, em Salvador, nos aproximaram, criando entre nós uma amizade que nunca se interrompeu até hoje.

Que jovem brasileiro, recém-formado nisto ou naquilo, desprezaria então as vantagens que nos foram tão liberalmente oferecidas, a mim e a Anísio, permitindo-nos em plena mocidade este desejado triunfo: a deputação federal? Pois Anísio não se deixou fascinar por tal facilidade. Creio termos desapontado, ele, e eu, nossos patronos com a nossa indiferença pela espécie de triunfo por eles considerada suprema. O que não significa que nos faltasse espírito público. Nem que fôssemos dois ascetas cheios de desprezo pelo mundo, embora marcados os dois por crises religiosas de adolescência que nos deixaram um tanto diferentes dos outros brasileiros da nossa idade: menos sôfregos que a maioria deles pelo triunfo político ou pelo sucesso econômico.

Góes Calmon encontrou num Anísio ainda de vinte e poucos anos um orientador de um novo feitio do seu governo. Seguiu-o com relação a vários problemas de ordem cultural. Estácio, para assombro dos políticos idosos e dos bacharéis convencionais que o cercavam, ouviu-me mais de uma vez sobre assuntos de admi-

nistração como se quisesse prestigiar em mim uma mocidade, uma independência e uma cultura para além da jurídica, por outros homens brasileiros de governo deliberadamente desprezadas. Ouviu-me e seguiu-me.

Tivemos, assim, Anísio e eu, aos vinte e poucos anos, um começo de atuação na vida pública do nosso país, de todo desproporcionado à aparente modéstia dos nossos cargos. Isto por termos sido adotados por dois eminentes mestres de arte política da época, à revelia dos seus partidos, como os aprendizes da sua predileção; aqueles que cada um deles escolheu para ser seu elemento de ligação com o futuro.

Na mocidade inquieta de Anísio Teixeira a argúcia política de Góes Calmon claramente enxergou esta virtude: a de representar para o seu governo o contato com um futuro para o qual ele sabia que o Brasil de então devia acelerar o seu ritmo de marcha. Não se enganava: Anísio Teixeira era, com efeito, um antecipado aos homens de sua própria geração no modo de procurar resolver os problemas brasileiros por uma renovação de métodos mais apolíticos que políticos de ação que importasse para o Brasil em verdadeira modernização social. Modernização, principalmente, da sua cultura, num sentido mais amplo e mais profundo que o entrevisto pelos “modernistas” do Rio e de São Paulo.

Não pertencíamos, então, nem ele nem eu, nem ao movimento denominado “modernista” nem ao número dos chamados “revolucionários”, que, desde a nossa meninice vinham se rebelando, em levantes mais militares que civis, contra os presidentes da República: Hermes, Epitácio, Bernardes. Mas éramos, talvez mais do que esses bravos, embora desorientados agitadores, revolucionários pelos propósitos de profunda reforma social do Brasil que nos animavam e pelo desencanto, que nos entristecia, com relação aos métodos ou às convenções nacionais de governo e de política. Nesses métodos se manifestava, aos nossos olhos nas vésperas de

1933, a incapacidade dos líderes então mais influentes da República de 89 para resolver os problemas nacionais mais complexos. Pois nem todos esses líderes eram homens do senso ou da sensibilidade política de um Góes Calmon ou de um Estácio Coimbra, de um Antônio Carlos ou de um Otávio Mangabeira.

Anísio Teixeira entrou numa fase nova da vida brasileira sem compromissos de ordem partidária ou sequer de caráter político com o regime destruído em 1930. Mas distante, por outro lado, dos novos líderes. Sem cortejá-los. À proporção, entretanto, que se foram definindo, em alguns dos triunfadores responsáveis pelo novo regime, ideias de reforma nacional através de novas técnicas de ensino, foi se esclarecendo, entre eles, a necessidade de solicitarem de apolíticos notáveis pela competência e pelo espírito público a orientação, para aquela reforma, que não lhes podia vir de simples mas ingênuos idealistas, ligados à vitória de 30. Compreende-se, assim, que poucos anos depois de 30, Anísio Teixeira tenha surgido diante do “novo Brasil”, investido de uma responsabilidade – na verdade, de uma missão – que exigia o máximo do seu espírito público, exigindo também o máximo do seu saber já magnificamente especializado em assuntos de educação: a responsabilidade de diretor-geral do ensino no Distrito Federal, com o poder de dar toda uma organização nova ao sistema de educação da capital da República. Uma organização nova que devia oferecer exemplos de reforma pedagógica e de renovação de administração escolar ao país inteiro. Foi quando se empenhou na criação de uma universidade, arrojadamente experimental, embora não lhe faltasse recorte clássico; e que permanece, a meu ver, o exemplo mais alto e mais puro de organização universitária que já se realizou em nosso país. A mais compreensiva, honesta e plenamente universitária. A que procurou conciliar mais inteligentemente os valores clássicos, essenciais a uma universidade, com os flexivelmente modernos e os audacio-

samente experimentais que a adaptassem à situação brasileira, preparando-a para uma ampla renovação social.

Fui dos brasileiros apolíticos procurados por Anísio até nas províncias para colaborarem nesse empreendimento difícil e complexo, tão acusado, anos depois, de ter sido puro pretexto a propaganda de caráter sectariamente ideológico entre a gente moça e desprevenida da capital brasileira, na qual estaria empenhado o próprio Anísio Teixeira. Meu depoimento só pode ser em sentido contrário. Foi-me confiada a chefia de todo um importante departamento da faculdade chamada de economia e direito – o de antropologia, sociologia e psicologia social – sem que nunca me tivesse sido feita a mais remota sugestão no sentido de ser dado aos programas dessas cátedras outro colorido que não fosse o humanístico, o científico, o universitário. Foi de minha iniciativa a ligação das ideias gerais desses programas a situações concretamente brasileiras. Mas com o objetivo – que de início comuniquei a Anísio Teixeira que seria o meu principal objetivo como orientador daquelas três cátedras, encontrando nele plena simpatia com esse meu propósito – de procurarmos, os pesquisadores e estudantes, no Brasil, de assuntos antropológicos e psicossociais, nos inteirar, através do estudo quanto possível objetivo e da pesquisa quando possível de campo, de peculiaridades brasileiras de formação social e de situação psicossocial, antes de nos precipitarmos na aplicação, a tais situações aparentemente messiânicas importadas do estrangeiro. Versou sobre esse tema minha conferência inicial, sobre antropologia, na nova universidade; e precisamente nessa época, convidado pelos estudantes da Faculdade de Direito de São Paulo a proferir, no seu tradicional Onze de Agosto, uma conferência, o assunto que escolhi para tal preleção foi “Menos doutrina e mais análise”. Contra o que eu principalmente procurava advertir os estudantes de São Paulo, tanto quanto os do Rio, era contra os “ismos” importados do estrangeiro por uns tantos ideólogos –

alguns eloquentes – que, sem estudos nem ecológicos nem históricos da situação brasileira, pretendiam orientar a mocidade brasileira de então no sentido de soluções por eles apresentadas como definitivas e “científicas”.

A essa espécie de ceticismo, do mesmo modo que ao antigo academicismo de todo livresco ligado ao nome a sociologia, aquelas cátedras opuseram um espírito de análise e um gosto pela pesquisa de campo que creio poder dizer-se hoje terem dado novo sabor, nova profundidade e novo sentido aos estudos antropológicos e sociais no nosso país. A começar pelo fato de haver a nova universidade, por sugestão minha aceita imediatamente por Anísio Teixeira, dado de início aos estudos de sociologia e de psicologia social – então muito procurados – base antropológica. Foi considerada essencial aos mesmos estudos a iniciação do estudante tanto em antropologia social e cultura como em antropologia física e em seroantropologia. Com essa orientação, a Universidade do Distrito Federal iniciou no Brasil e talvez na América do Sul tanto o ensino de antropologia social e cultura como de Seroantropologia – iniciativas que marcam o seu pioneirismo e caracterizam o alto espírito científico com que a dirigiu, nos dias heroicos da instituição, o professor Anísio Teixeira. Posteriormente, outra cátedra pioneira foi estabelecida na Universidade do Distrito Federal: a de pesquisa social. Vê-se, assim, que foi uma universidade – graças a Anísio Teixeira – intimamente ligada ao desenvolvimento dos estudos sociais no Brasil; à sua modernização; e também ao seu desenvolvimento sob o aspecto de estudos ligados à vida brasileira e às condições de existência e de convivência peculiares ao brasileiro, embora para tanto nunca se chegasse a qualquer deformação da sociologia quanto possível científica em sociologia carnavalesca “nacionalista”.

Tanto quanto a Universidade de São Paulo, a do Distrito Federal, nos dias de Anísio Teixeira, – que foram também os da minha associação mais íntima com a nova instituição – deu ao

Brasil o bom exemplo de importar para várias das suas cátedras mestres estrangeiros conhecidos pelo seu saber ou respeitados pela sua competência; e vindos de alguns dos melhores centros universitários da Europa. Quase todos da França.

O que esses mestres franceses trouxeram da Europa para a renovação da cultura brasileira, através daquela universidade fecundamente experimental, importa noutro corajoso serviço prestado por Anísio Teixeira ao nosso país. Pois sem tradição universitária, não era possível que se improvisasse entre nós universidade valendo-se os organizadores do sistema universitário brasileiro apenas de bons professores dos chamados de humanidades, vindos do ensino secundário para o universitário; ou de simples especialistas nisto ou naquilo, recrutados de escolas superiores apenas profissionais para cátedras que devessem ser verdadeiramente universitárias.

Anísio Teixeira, seguindo, aliás, neste particular, os paulistas, não só importou mestres estrangeiros cuja formação ou experiência universitária se comunicasse vantajosamente ao Brasil, como incorporou à nova universidade de amplitude nacional quanto brasileiro idôneo tivesse essa formação ou experiência, adquirida no estrangeiro. Daí o relevo que teve, na organização da Universidade do Distrito Federal, o professor Delgado de Carvalho. Com o seu saber especializado e com a sua formação europeia, o professor Delgado de Carvalho foi um dos principais colaboradores de Anísio Teixeira no esforço pioneiro de estabelecer-se na capital do Brasil, não um arremedo cenográfico mas um bom e honesto começo de universidade.

A capacidade, o gosto, a alegria, até, de cercar-se de colaboradores de primeira ordem tem sido um dos mais fortes característicos de Anísio Teixeira em todas as atividades de organizador da cultura em que se tem empenhado lúcida e fervorosamente no Brasil. Nunca lhe faltou tal capacidade como nunca lhe faltou a capacidade de admiração: é um entusiasta tanto do saber já tranquilamente fecundo dos mestres como do talento ainda em

ascensão dos jovens. Inclusive do talento extremamente jovem que deva ser prestigiado nos seus começos de expressão.

Ainda agora, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e o sistema de centros regionais de pesquisas educacionais, por ele organizados, se unem algumas das mais altas competências brasileiras em assuntos de educação e de cultura: mestres de renome internacional como Fernando de Azevedo e Abgar Renault, por exemplo; inteligências de pesquisadores ainda jovens, por ele prestigiadas ao máximo, como, dentre outros, o etnólogo Darcy Ribeiro, para quem – como para o próprio Anísio Teixeira – entre os problemas pré-nacionais de etnologia e os plenamente nacionais e vivamente atuais de educação e de cultura, há correlações íntimas.

Aliás, na sensibilidade a essas e a outras correlações, das quais raro se apercebem os pedagogos convencionais, está outro dos fortes característicos daquele poder genial de compreensão de problemas complexos e de utilização de competências diversas sem esforços inteligentemente unificados – barroquismo essa unificação até de contrários, do melhor, diga-se de passagem – que distinguem Anísio Teixeira. É ele uma das mais completas personalidades de renovador da educação correlacionada com a cultura em geral – cultura no largo sentido sociológico – que a América já conheceu. O desenvolvimento da cultura brasileira está, há um quarto de século – mais do que isto: há trinta anos – de tal modo impregnado do que em Anísio Teixeira é espírito amplamente compreensivo, tanto dos vários problemas de cultura como das diferentes personalidades representativas de cultura com que tem sabido lidar, que erra, ao meu ver, quem pretender classificá-lo como puro educador ou simples pedagogo. Não que não seja imensa a missão do educador; nem complexa a responsabilidade do pedagogo. É.

Mesmo assim, vem sendo ultrapassada por um Anísio Teixeira para quem os problemas do homem, das sociedades, da cultura existem como profundos complexos universais ao mesmo tempo

que regionais, dentro dos quais – e não à parte deles – devem ser consideradas e, quanto possível, resolvidas as questões de ensino. Essa a sua orientação de grande renovador da cultura brasileira, incessante em seu esforço de condutor de orquestras de especialistas harmonizados para difíceis tarefas de colaboração de artistas com cientistas e de cientistas com pensadores e que vem executando sinfonias mais profundamente brasileiras que a do próprio *O Guarani*. Orquestra em que tocou o grande Villa-Lobos, não como músico, mas como renovador do ensaio da música e do canto nas escolas brasileiras.

[Sob o título “Anísio Teixeira: um depoimento”, este ensaio foi publicado na obra coletiva *Anísio Teixeira: pensamento e ação*, por um grupo de professores e educadores brasileiros. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960, p. 118-125].

Em torno da situação do professor no Brasil

(Este ensaio foi originalmente publicado em inglês, no anuário *Year Book of Education*, em 1953. No Brasil, o texto foi publicado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, e pela Universidade de Brasília, inserido em *Palavras repatriadas*. Nessa versão há notas e um prefácio do autor, excluídos nesta presente reedição. A tradução é de Laurênio Lima)

Aos jovens brasileiros que têm ido aos Estados Unidos como estudantes, uma das surpresas oferecidas pela vida anglo-americana tem sido o fato de homens de negócios serem os mais importantes líderes de certas comunidades tipicamente anglo-americanas, com os catedráticos de universidade e professores de liceus ou ginásios – hoje chamados no Brasil colégios – como elementos secundários, ou mesmo socialmente insignificantes, das mesmas comunidades. A surpresa origina-se do fato de que, na escala ou hierarquia tradicionalmente brasileira de valores sociais, os professores de universidade ou de colégio, ou ainda os chamados mestres de latim, terem sido quase sempre considerados, numa comunidade típica, do Brasil Império e mesmo do da República de 89, valores mais altos do que os grandes, prósperos ou dinâmicos homens de negócios; co-

merciantes ou industriais. É certamente este, ainda hoje, o quadro tradicional de valores sociais brasileiros, embora, nos últimos decênios, o prestígio intelectual ou acadêmico venha sofrendo depressão considerável e o dos homens pura ou principalmente de negócios industriais, comerciantes, banqueiros etc. esteja crescendo um tanto à maneira anglo-americana ou anglo-saxônia.

Por que aquela situação, durante longo tempo no Brasil e até os primeiros decênios deste século tão definida ou nítida que se tinha a impressão de ser a vasta comunidade de língua portuguesa da América uma espécie de Índia Oriental americana, com uma casta de brâmanes, reverentemente cortejados sob a forma de padres-mestres, doutores e professores que fossem os valores sociais mais altos de qualquer comunidade típica do país com exceção das mais rigidamente agrárias? Por que tal situação e o desprezo ou desdém do brasileiro médio de então pelos negócios, pelo comércio, pela indústria como carreiras para jovens de boa família? Por que este culto ou esta talvez exagerada valorização brasileira do professor, do doutor, do letrado?

Numerosas explicações podem ser sugeridas. Até o contacto íntimo de Portugal com a Índia Oriental e com a China – de onde durante anos se importavam becas de seda, trajos quase de mandarins para bacharéis e doutores brasileiros pode ser invocado como causa remota. Outra explicação talvez possa ser encontrada, na influência dos judeus sefardins na cultura e na sociedade portuguesas: influência que teria contribuído para a idealização da figura do mestre, do intelectual, do doutor, do professor, do letrado, do clérigo entre muitos dos portugueses, colonizadores do Brasil, não devendo ser esquecido o fato de que um dos mais remotos desses colonizadores foi certo letrado ou “bacharel”, conhecido como o “bacharel da Cananeia”. O Brasil recebeu de Portugal numerosos valores semieuropeus, semiorientais, e entre os portugueses da época decisiva de colonização da América era

grande a importância atribuída – como aliás entre os povos orientais mais cultos – aos letrados, mestres ou professores.

Parece que o próprio uso de rubis, esmeraldas, safiras etc., por graduados de escolas superiores do Brasil que por esse meio se fazem anunciar como doutores ou bacharéis, é brasileirismo em que se reflete influência oriental.

Ao fim do século XVIII e durante a primeira metade do século XIX, uma carreira ou profissão acadêmica, no Brasil, representava um dos meios pelos quais o jovem mestiço ou o filho de modesta família urbana, branca, ou recém-chegada da Europa, podia elevar-se socialmente de maneira a competir com os filhos da aristocracia rural e em atividades não só intelectuais como políticas. Como bacharéis, advogados, doutores em medicina, jovens de origem menos aristocrata e até plebeia tiveram então a oportunidade de formar nova aristocracia: uma aristocracia de beca coroada por outra de borla e capelo. E nessa nova aristocracia, era natural que os professores das Faculdades de Direito e de Medicina se tornassem importantíssimos príncipes acadêmicos: eles não somente eram formados em escolas superiores, mas professores ou mestres das mesmas escolas. Nenhum advogado importante tinha completo o seu prestígio se não era professor de Faculdade de Direito. Nenhum médico era considerado entendido profundo em medicina se não fosse professor de Escola Médica. Deve ser lembrado que o George Washington brasileiro – o maior líder do movimento da independência do Brasil: José Bonifácio – foi um acadêmico, um sábio e por algum tempo um mestre, até, da sua ciência, em centros europeus de cultura.

Tal chegou a ser a idealização da profissão do ensino embora a maioria dos advogados e doutores que ensinavam em escolas superiores apenas fizeram nas suas escolas algumas conferências brilhantes ou discursos eloquentes e em alguns casos até bombásticos, sem se darem intensa ou sistematicamente às atividades pe-

dagógicas – que do homem que por meio século foi imperador do Brasil – Dom Pedro II – se diz ter sonhado toda a sua vida ser professor de colégio ou mestre-escola. Dom Pedro teria alegremente trocado sua coroa e o manto real – ele que era um Bourbon, um Hapsburg e um Bragança – pela borla e o capelo. Por uma beca quase de mandarim vinda do Oriente. Homem letrado, humanista que conhecia algum hebreu e um pouco de grego, além do latim, e um tanto de astronomia além da história antiga e da literatura francesa – sentia especial prazer em assistir aos exames finais nas escolas, em comparecer às reuniões acadêmicas, em desempenhar o papel de professor ou de mestre-escola, tanto quanto lhe permitiam os seus deveres de Imperador Constitucional. Assim fazendo contribuiu, notavelmente, para o aumento do prestígio dos professores e dos mestres no Brasil. Contribuiu para o alto conceito social dos professores de escolas superiores e mesmo dos professores secundários e primários no Brasil. Dom Pedro II sentia-se feliz quando os membros do seu gabinete ou os líderes políticos do Parlamento Nacional eram professores ou mestres de escolas superiores como João Alfredo ou Zacarias de Goes. Era mesmo particularmente tolerante para com republicanos que, como Benjamin Constant Botelho de Magalhães – oficial do Exército brasileiro – ensinavam matemática aos jovens na Escola Militar do Rio de Janeiro e eram conhecidos por seu talento de professores.

Tendo a profissão de professor no Brasil tais antecedentes é fácil compreender por que, ainda hoje, os homens de negócios buscam tanto as honras acadêmicas: Roberto Simonsen, que faleceu há poucos anos, líder da Federação das Indústrias Brasileiras, achava especial deleite em pronunciar conferências como professor de economia; e sentiu-se imensamente feliz quando o seu nome foi escolhido para uma das cadeiras da Academia Brasileira de Letras. Alguns dos mais importantes líderes políticos do Brasil republicano tornaram-se conhecidos como professores de escolas superiores ou secundárias. Assim

também grande número de membros do Congresso Nacional. Só recentemente puros homens de negócios vêm se orgulhando do fato de serem “homens práticos” e nada terem a ver com instituições ou atividades acadêmicas. este fenômeno é americanismo ou anglo-saxonismo recentíssimo na vida brasileira e vem se desenvolvendo sob a pressão de crescente e até exagerada industrialização, às vezes fictícia, de algumas das principais áreas do país, outrora quase tão pré-capitalistas quanto as hoje consideradas arcaicas.

Com o grande aumento no número das escolas primárias no Brasil, durante os últimos trinta ou quarenta anos, os professores primários – outrora raros e quase majestosos não possuem hoje o mesmo prestígio dos velhos tempos. Nem mesmo os professores secundários ou universitários pertencem agora a uma quase casta asiática, como aconteceu até o princípio deste século, embora sua posição social permaneça de considerável prestígio intelectual e social e muitos ainda sintam particularíssimo prazer em ostentar títulos de “professor” ou de “Doutor”, mesmo em atividades extra-acadêmicas.

No que se refere à situação econômica dos professores universitários e secundários, devemos lembrar que não são eles em sua quase totalidade, professores com tempo integral – são raros no Brasil, os professores de tempo integral, mas têm a liberdade de dedicar-se a outras atividades, tais como a prática da medicina, da Advocacia, da Engenharia, do Jornalismo, da Política. A maioria dos advogados, dos médicos ou engenheiros que são professores acha neste fato indiscutível vantagem econômica. E o prestígio social decorrente do título ou da condição de professor continua a significar para grande número deles vantagem econômica, além de satisfação de natureza psicológica. Deve ser também destacado que a maioria de tais professores foi no Império e na Primeira República constituída de homens e não de mulheres e ainda assim permanece, embora o número de mulheres que ensinam nas

escolas secundárias, normais e mesmo superiores, – e não apenas nas primárias – venha aumentando nos últimos decênios.

Significativo é também o fato de serem as Escolas Normais, atualmente, no Brasil, escolas onde estudam, principalmente moças; e não rapazes. A maioria dos professores das escolas primárias no Brasil é na época atual constituída de mulheres e não de homens: tendência que aumentou durante o último quartel deste século. Houve tempo em que os próprios professores primários eram todos homens.

Até o fim do século XIX raras foram as mulheres neste como em outros ramos do magistério. Agora ao contrário, raro é encontrar um homem que seja professor regular de escola primária nas regiões mais avançadas ou progressistas do Brasil. Homens como professores de primeiras letras podem ser encontrados, em número considerável, apenas em escolas primárias de áreas atrasadas ou arcaicas; ou como inspetores de escolas primárias – muito raramente como professores – em áreas progressistas ou semiprogressistas.

Em sua preparação, um professor de escola primária no Brasil tem que estudar cinco anos no curso primário, quatro no curso secundário e três no chamado curso pedagógico. O rapaz ou a moça deve ter onze anos – o mínimo – para entrar no curso secundário. O rapaz ou a moça termina comumente o curso pedagógico aos dezoito anos, quando lhe é permitido entrar imediatamente no magistério como professor primário.

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

Os professores secundários eram escolhidos entre advogados, médicos, padres, engenheiros, com pouco ou nenhum treino es-

pecífico na atividade do magistério em que ingressava de improviso. A essa falta de preparação sistemática é fácil associar a ausência de qualidade realmente pedagógica na maior parte dos professores de ensino secundário no Brasil durante o Império (1822-1889) e na chamada “Primeira República” (1889-1930), embora não se deva esquecer que, no meio de professores secundários desse velho tipo, houve no Brasil considerável número de homens notáveis, não somente pelas suas qualidades de letrados como pelas suas virtudes pedagógicas. Alguns deles destacaram-se como autores de livros didáticos que permanecem exemplos admiráveis de tais virtudes e expressões de espírito ou cultura parauniversitária. Compêndios para o estudo do latim, do português, de história, da geografia, da literatura, das matemáticas escritos ou organizados de modo verdadeiramente magistral.

Todavia, é verdade que numerosos professores secundários daquele tempo foram extremamente retóricos no seu ensino. Não faziam outra coisa senão discursar para adolescentes que se deixavam influenciar de maneira lamentável por esse culto da oratória ou da eloquência em que se extremavam seus mestres. Mesmo estudantes de química e de física ou de história Natural deixaram-se contagiar pelo vírus oratório dos lentes verbosos. Os museus ou laboratórios, raros e deficientes, quase não corrigiam os excessos de ensino abstrato. E a tendência dominante tornou-se, de certa altura em diante, imitar o Brasil a França, burocratizando-se e centralizando-se nas capitais o ensino superior e não apenas o dos liceus ou ginásios: tendência de que parecem ter escapado entre nós apenas seminários católicos como o de Olinda, sucessor, aliás, do velho Colégio dos Jesuítas – e uma ou outra escola como a de Minas de Ouro Preto. Destaque-se, a propósito, que sob a direção do Bispo Azevedo Coutinho – figura ilustre de educador brasileiro dos fins do século XVIII e princípios do XIX – o Seminário de Olinda tornou-se um centro de novos métodos de ensino secundário e parauniversitário.

As modernas Escolas de Filosofia no Brasil vêm desenvolvendo métodos objetivos, e em alguns casos até experimentais, na preparação de jovens – rapazes e moças – para professores secundários. A Escola ou Faculdade de Filosofia de São Paulo, assim como as Faculdades de Filosofia, Economia e Direito e Ciências da Universidade do Rio de Janeiro (Distrito Federal), ao tempo em que essa universidade foi orientada ou dirigida por homens como os professores Anísio Teixeira – seu fundador –, Miguel Osório de Almeida, Afonso Pena Júnior e Afrânio Peixoto, realizaram corajoso trabalho de reorganização dos métodos de ensino para os cursos secundário e universitário no Brasil. Não somente atraíram para os seus corpos docentes brasileiros com tirocínio universitário sistemático na Europa ou nos Estados Unidos, mas tiveram a coragem de fazer vir de centros europeus para a fundação de cátedras consideradas básicas, professores estrangeiros de rigorosa formação universitária e cientistas de alto conceito em seus países. Esses professores de alta formação universitária e esses cientistas de categoria, e não apenas esnobemente europeus – homens como Tapié, Lévi-Strauss, Deffontines, Radcliffe-Brown, os dois Bastide, em São Paulo e, no Rio, Brehier, Leduc, Garric, para só mencionar alguns foram instrumentos de verdadeira revolução na metodologia do ensino superior no Brasil e sua permanência, entre nós, altamente benéfica para o início sério e honesto de um moderno sistema universitário em nosso país. Foi decerto grande fortuna para o Brasil ter tido na Universidade do Rio de Janeiro um centro de experimentação avançada de métodos. Ao professor Aníbal Teixeira – seu organizador – foi dada pelo governo de então plena liberdade de fazer o que quisesse. Inclusive – repetia-se – procurar os melhores talentos brasileiros e contratar alguns dos melhores cientistas e professores do país e do estrangeiro para servirem por algum tempo, como professores ou fundadores de cátedras na jovem universidade.

Infelizmente, tão bons exemplos – os oferecidos pelos organizadores da Universidade de São Paulo, da Escola de Sociologia e Política, também de São Paulo – que tem tido, entre seus professores bons especialistas no ensino de ciências sociais como o Dr. Donald Pierson, e da Universidade do Rio de Janeiro (Distrito Federal) – não foram seguidos por outras universidades ou faculdades de filosofia no Brasil. Algumas delas se vêm organizando com uns poucos professores brasileiros competentes e grande número de imaturos ou mesmo – sejamos francos – incompetentes. À política – ou antes, à politicagem – permitiu-se que interferisse com indicações que deveriam ser feitas sob critério apolítico e não ao sabor de conveniências de poderosos do dia. Aos organizadores das novas escolas de filosofia – são elas agora tão numerosas que alguns críticos as consideram verdadeira praga – vem faltando quase sempre a coragem de fazer vir do estrangeiro, por dois ou três anos, para certas cadeiras fundamentais, competentes professores europeus e norte-americanos dos quais os jovens assistentes brasileiros seriam, findo aquele prazo, os naturais sucessores e donos das cátedras assim estabelecidas. Como consequência desse fato há, no Brasil de hoje, “faculdades de filosofia” e “universidades” que os críticos mais severos consideram simples e feias caricaturas de autênticas faculdades de Filosofia e de verdadeiras universidades. As consequências de tal política de nacionalismo pedagógico se fazem sentir no rebaixamento dos padrões de cultura universitária no Brasil estabelecidos pelo professor Anísio Teixeira, no Rio – e seja dito de passagem que a esse ilustre renovador do ensino no Brasil se deve o início de moderno ensino universitário de sociologia no Brasil, acompanhado de pesquisa, e o estabelecimento entre nós da primeira cátedra regular de antropologia social e cultura e em São Paulo pelo governador Sales de Oliveira, com o concurso do professor Fernando de Azevedo e de outros pedagogos notáveis, e também no relaxamento dos

padrões do ensino secundário nos liceus ou ginásios brasileiros, agora chamados “colégios”. O que deve ser lamentado. Porque se o exemplo da Universidade do Rio de Janeiro (Distrito Federal) e da de São Paulo tivesse sido seguido, o ensino universitário e secundário no Brasil estaria hoje em pleno desenvolvimento, com as cátedras dos professores universitários ocupadas em regra e não por exceção – por homens – ou mulheres – realmente bem preparados. Sistemáticamente bem preparados e não improvisados.

Da maneira como as coisas se vêm desenvolvendo, há necessidade, no Brasil de hoje, de forte reação contra o mau “nacionalismo” pedagógico, dominante entre nós – se “nacionalismo” é a palavra exata para designar o fenômeno de certos brasileiros sentirem que não há no seu e nosso país necessidade de auxílio técnico europeu ou estadunidense na preparação de catedráticos universitários ou de professores para os cursos secundários. Necessidade que tão claramente se manifesta em relação com algumas das ciências modernas e da própria filosofia, ensinadas na maioria dos colégios e universidades do Brasil de modo deficiente ou arcaico por professores imaturos, quase sempre nomeados segundo perigoso critério de seleção após triunfos nos chamados concursos, em que quase sempre são consagrados não os mais senhores da matéria e mais capazes de ensiná-la, porém os mais brilhantes na improvisação, na polêmica, na ostentação de um saber maior que o possuído e nas artes ou manhas da advocacia ciceroniamente acadêmica, servida pela memória chamada de “anjo”. Mesmo assim, tais concursos talvez devam ser preferidos em alguns casos às nomeações graciosas de professores de universidades e colégios, com que homens de governo, segundo denúncias de críticos bem informados, vêm pagando suas dívidas de gratidão a semi-intelectuais ou a simples bons – ou mesmo maus – moços, por préstimos ou serviços claros ou dissimulados e nem sempre de natureza intelectual, aos mesmos homens de governo. Ou pagando tais dí-

vidas ou atalhando possíveis oposições ou agressões às suas obras de supostos benfeitores da cultura nacional. Tais nomeações graciosas vêm sendo feitas a despeito da Constituição do Brasil de 1946 enfaticamente proibi-las, consagrando – a nosso ver, erradamente – o concurso, como único meio de acesso às cátedras universitárias. Quando membro do Parlamento Nacional e vice-presidente e por vezes presidente, na Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação e Cultura, colocamo-nos quase sozinho contra “a mística do concurso”, consagrada pela maioria parlamentar como princípio constitucional. E ao fazê-lo mais de uma vez nos recordamos de ter Savigny, o insigne mestre de direito romano e criador da jurisprudência histórica e um dos primeiros professores do mundo, se destacado como adversário, no seu tempo, do sistema de concursos, chegando a dizer – recordou-o há dezenas de anos em nossa língua Ramalho Ortigão, crítico inteligente do lamentável sistema – que “o concurso oral é a porta aberta às mediocridades”. O sistema de concursos foi recentemente criticado em Portugal como arcaísmo que deve ser substituído, por homens do saber e da autoridade do professor Celestino da Costa. Também pelo eminente crítico e estudioso de assuntos pedagógicos, Antônio Sérgio, que vê na apologia do concurso por pedagogos atuais e no fato de ser ainda preciso combater tal sistema entre portugueses, evidência de “retrocesso intelectual”.

Outro, interessante aspecto da situação dos professores no Brasil é o econômico: o salário dos catedráticos das universidades e dos professores de colégios e escolas primárias. Em todas as escolas de nível universitário o salário de um professor é sempre de 8.400 cruzeiros mensais. Ao professor é permitido por lei ensinar matérias correlatas em duas instituições. Também pode o professor dedicar-se a investigações remuneradas (sobre assunto relacionado com a sua cadeira) em alguma instituição de pesquisas. É esta uma sábia lei, em contraste com o decreto posto em vigor, com forma de lei,

pelo governo nacional, em 1937, quando o Brasil tornou-se “estado forte”, assim permanecendo até 1945. Decreto que proibindo ao professor ter mais de uma cadeira ou empregar-se em atividades de pesquisas em instituições como o Instituto Biológico de Manguinhos, esteve longe de ser benefício à cultura brasileira. Prejudicando-a consideravelmente. Foi um dos erros do governo Getúlio Vargas neste particular mal aconselhado por um professor ilustre porém desorientado: o professor Francisco Campos.

Em relação aos salários dos professores de escolas secundárias do estado ou oficiais, no Brasil, não há uniformidade nacional a respeito. Em algumas áreas, como o estado de São Paulo e o Distrito Federal, um professor secundário recebe quase tanto quanto um professor universitário: 8 mil cruzeiros mensais. Nos estados menos adiantados, o professor secundário é quase sempre mal pago: há casos de um professor secundário receber apenas 900 cruzeiros mensais. Isto aplica-se às escolas secundárias mantidas pelos diferentes estados da União brasileira: uma União federal semelhante à dos Estados Unidos da América.

Nas escolas secundárias particulares, a situação do professor é algumas vezes crítica, porque, em alguns estados, ou regiões, é ele miseravelmente pago, embora possa ensinar em duas, três e mesmo mais escolas. O professor é pago por preleção ou aula; e este pagamento varia de vinte a quarenta cruzeiros por aula, de acordo com o que paga previamente o estudante a cada escola particular. Assim, um professor secundário, em algumas áreas, tem de dar tanto quanto dez aulas ou preleções diariamente, para fazer um salário de 8.000 cruzeiros mensais.

De acordo com alguns críticos desse sistema, trata-se de arranjo lamentavelmente antipedagógico. Tem o pobre do professor de deslocar-se de uma a outra escola e juntar considerável mobilidade física ao esforço intelectual de repetir oito ou dez aulas por dia. Este tipo de professor secundário é vividamente carac-

terizado pelo professor Aderbal Jurema, da Universidade do Recife, como “professor Táxi”.

As férias dos professores bem como dos estudantes-universitários, secundários e primários no Brasil são duas por ano: do princípio ao meio de dezembro até o fim de fevereiro ou fins de março, e no meio do ano, cerca de um mês, durante as chamadas festas de São João, ou logo depois delas. São ainda numerosos os feriados e dias santos.

Os professores primários e secundários têm o direito à proteção social que oferece o Instituto de Aposentadoria e Previdência dos Comerciantes. Espera-se que seja organizado em breve um instituto ou departamento, especial para a assistência ou seguro social dos professores no Brasil.

Quando inválido ou quando atinge a idade limite, o professor primário ou secundário, no Brasil, que é membro, do Instituto dos Comerciantes, tem direito a receber dois terços de 2.000 cruzeiros: os dois mil cruzeiros que ele tem de pagar gradualmente ao mesmo instituto. No caso de morte sua esposa receberá 1.200 cruzeiros. Quanto ao professor universitário de universidade federal, está habilitado à mesma assistência a que têm direito os outros empregados federais da mesma categoria. Isto é, se atinge a idade limite (70 anos) ou se torna inválido por acidente profissional e se tem mais de trinta anos de serviço como professor recebe o salário integral. Se tiver menos de trinta anos de serviço, recebe mensalidade proporcional a seu período de atividade. Deve-se ainda notar que a Constituição Brasileira de 1946 isenta os professores, assim como escritores e jornalistas, de impostos que atingem outros cidadãos, consagrando assim a situação especial dos chamados “intelectuais” no Brasil.

Continua o título de professor de nível universitário ou mesmo colegial, a ser, no Brasil, marca de prestígio. Não tanto po-

rém como outrora. Por outro lado, repita-se, é crescente o prestígio dos indivíduos dedicados à indústria e ao comércio. Recente lista ou rol de honra de “pioneiros do progresso” nacional é o que põe em evidência: o crescente prestígio dos líderes dessas atividades, alguns dos quais já desdenham a ostentação de qualquer título acadêmico. É uma lista em que não aparecem entre “pioneiros de progresso” nomes como, os de Manuel Bandeira, H. Villa-Lobos, Cícero Dias, Carlos Drummond de Andrade, José Lins do Rêgo, Raquel de Queiroz A. Silva Melo, Gastão Cruls, Gilberto Amado, Lúcia Miguel Pereira, Otávio Tarquínio, Lúcio Costa, Raul Fernandes, Tristão de Athayde, Álvaro Lins, – aos quais se devem, como a vários outros, arrojos de renovação da cultura, do pensamento, e da paisagem brasileira. Evidentemente são esses renovadores considerados pelos organizadores da lista de “pioneiros do progresso nacional” segundo novo crítico, produtores de simples artigos de sobremesa cultural ao lado, dos outros – técnicos, industriais etc. – que seriam exclusivamente os criadores de valores essenciais ao Brasil. Atitude sociologicamente muito significativa e um tanto em desacordo com a dos Constituintes de 1946, ainda entusiastas dos valores intelectuais. Diga-se de passagem que na mesma Constituinte manifestou-se da parte de alguns dos seus membros lamentável espírito de nativismo, contra os brasileiros naturalizados, espírito que, se tivesse prevalecido, teria tornado quase impossível o exercício de profissões intelectuais inclusive o magistério – pelos mesmos naturalizados. Membro da Constituinte de 46, insurgimo-nos, em discurso, ali proferido, contra semelhante nativismo; e julgamos ter com esse discurso, contribuído para dar à atual Constituição brasileira sabor mais liberal e mais democrático, no que se refere aos direitos dos naturalizados com relação a atividades intelectuais.

Fonte: Freyre, Gilberto. Em torno da situação do professor no Brasil. Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, 1956.

Ainda a propósito do centenário de Dewey

No seu trabalho sobre Dewey, lido no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, em reunião comemorativa do centenário do nascimento do grande mestre da Universidade de Colúmbia, o professor Sucupira reafirmou suas qualidades de crítico de ideias que ao saber sério junta a capacidade de analisar sistemas e de interpretar tendências de caráter filosófico, de modo penetrante e de forma atraente. Trata-se de um ensaio digno, certamente, de aparecer entre os poucos, porém, sugestivos trabalhos, menos apoloéticos do que críticos, no melhor sentido da palavra – a crítica conciliada com a admiração – que melhor vêm assinalando, em várias línguas e em vários países, a passagem do 1º centenário do nascimento do grande mestre da Universidade de Colúmbia.

Foi na Universidade de Colúmbia que conheci, nos meus dias de estudante, o já velho glorioso que era, então, John Dewey. Ouvi dele lições inesquecíveis, embora possa confirmar o que a respeito de Dewey como didata propriamente dito escreveu o professor Harold A. Larrabee: “By all the ordinary criteria... a poor teacher”.

Mas esse era também o caso daquele outro velho, igualmente glorioso, que foi o maior dos meus mestres na mesma Universidade – Franz Boas – em contraste com professores da mesma época, da mesma Colúmbia, admiráveis pela nitidez de palavra e pela elegância da expressão: o sociólogo Giddings, o jurista John Barrett Moore, o economista Seligman, o historiador Hayes.

Havia, porém, em Dewey alguma coisa de imperecivelmente jovem que resistia à velhice e resistia sobretudo à glória. Mais de uma vez conversei com ele, esquecido de que era com um velho e, principalmente, com um dos homens mais notáveis da época, que eu, simples sul-americano, conversava.

Já recordei que muito desejou Dewey visitar o Brasil e conhecer a gente brasileira, do mesmo modo que conhecera a chinesa. Era o Brasil, da América do Sul, o país que mais lhe atraía a curio-

sidade. Talvez – quem sabe? – porque fosse brasileiro um dos seus melhores discípulos estrangeiros: Anísio Teixeira.

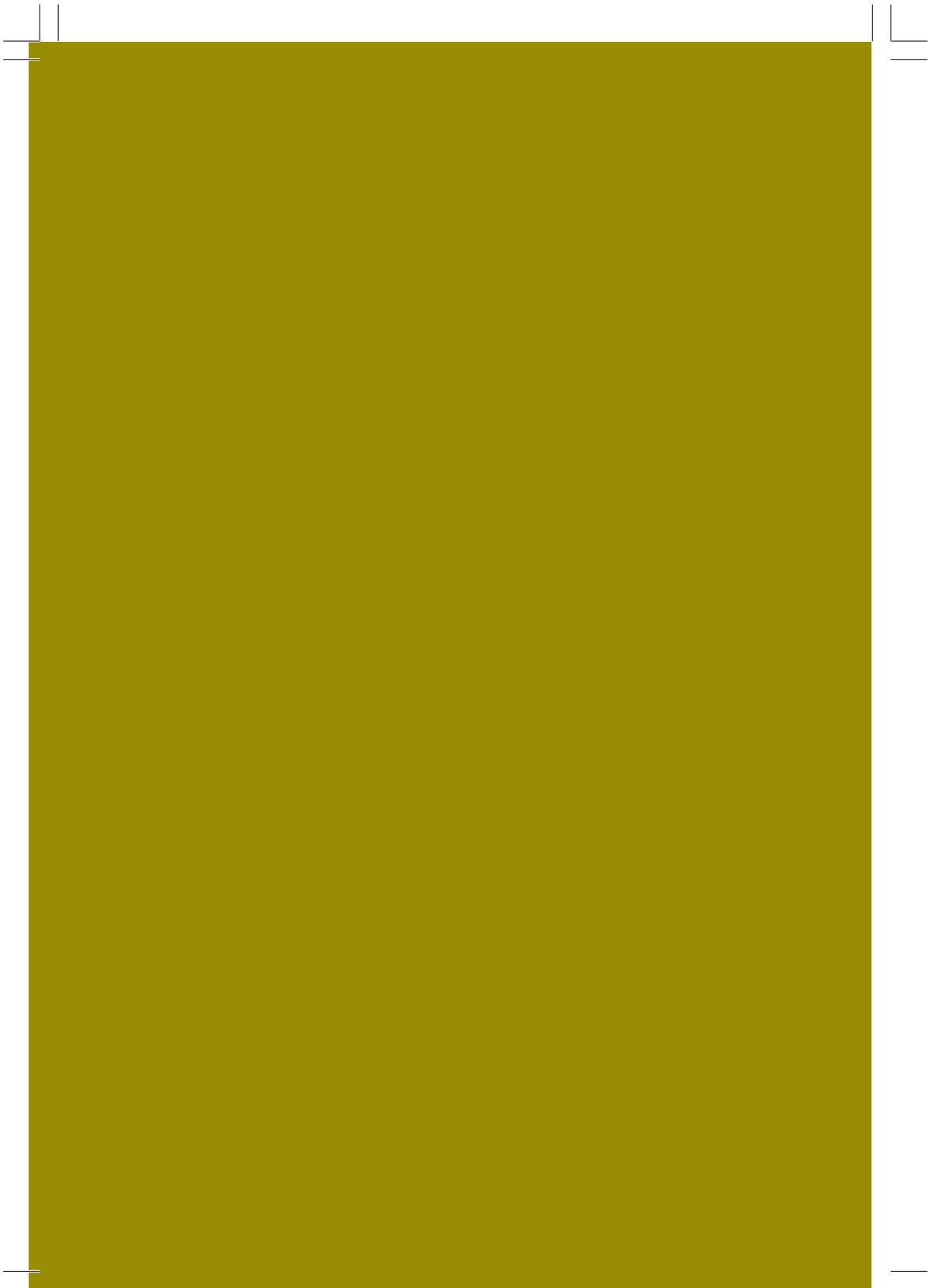
Empenhei-me junto a amigos influentes, então no governo brasileiro, para que John Dewey fosse convidado a visitar o nosso país. Fracassei. Fracassei com relação a Dewey como fracassei com relação a Thomas Mann, a Fernando de los Ríos, a Américo Castro, a Joaquim de Carvalho, a Carl Sauer. Neste particular, como noutros, poderia até apresentar-me como um colecionador nada insignificante de fracassos.

Daí a especial alegria com que acrescento estas palavras de velho admirador de John Dewey – um admirador que não teve forças para atendê-lo no desejo de visitar o Brasil – ao excelente trabalho do brasileiro Newton Sucupira sobre o insigne filósofo de Colúmbia. É como se me associasse a um trabalho sobre Dewey morto que em parte redimisse o Brasil da mesquinha que praticou para com Dewey vivo. Isto, admitindo que haja um Dewey morto ao lado de um Dewey vivo.

Porque não nos iludamos: o fato de haver atualmente da parte de numerosos educadores, por um lado, e de alguns críticos de ideias, por outro, uma atitude de quase violenta repulsa à pedagogia e à filosofia de John Dewey, não significa a morte intelectual nem do filósofo, nem do educador revolucionário que ele foi. Há indícios de que uma reabilitação de Dewey se seguirá à sua atual degradação em alguns meios não só pedagógicos como filosóficos.

Esse, aliás, tem sido o destino de outros revolucionários intelectuais, antes de se estabilizarem pacificamente em clássicos integrais. Dewey dificilmente poderia ter escapado a esse processo que, envolvendo por vezes injustiças imensas contra um filósofo e incompreensões profundas da sua obra, não deixa de representar um esforço de depuração que sirva de base a uma sólida consagração tanto do pensador como da sua filosofia.

Fonte: Freyre, Gilberto. “Ainda a propósito do centenário de Dewey”. *O Cruzeiro*. Rio de Janeiro, 1º. out. 1960.



CRONOLOGIA

- 1900 - Nasce no Recife, a 15 de março.
- 1907 - Faz os primeiros desenhos e caricaturas.
- 1908 - Lições de desenho e pintura com Teles Júnior. Começa a estudar no colégio Americano Gilreath.
- 1910 - Recita poemas nas festas colegiais, e passa temporada no engenho São Severino dos Ramos.
- 1911 - Escreve o seu primeiro poema, o soneto *Jangada t-riste*, durante veraneio em Boa Viagem. 1914. Dá aulas de latim no colégio onde estuda, inclusive de latim. Torna-se editor-chefe chefe do jornalzinho estudantil *O Lábaro*.
- 1916 - Primeira conferência, na Paraíba, no Cine-Teatro Pathé, “Spencer e o problema da educação no Brasil”. Converte-se em evangélico protestante. Realiza pregações, interessado que estava no socialismo Cristão.
- 1917 - Conclui curso de bacharel em ciências e letras no Americano Gilreath. Foi o orador da turma.
- 1918 - Muda-se para os EUA, onde vai estudar na Universidade de Baylor. Inicia a colaboração com o *Diario de Pernambuco*, publicando artigos numerados sob o título geral “Da outra América”.
- 1919 - Publica artigos num jornal de Waco, Texas, e dá aulas particulares de francês. Estreia como caricaturista.
- 1920 - Conhece o poeta irlandês William Butler Yeats. Estudos de sociologia põem-no em contato com a população marginal de negros e mexicanos do Texas.
- 1922 - Defende dissertação para o grau de Magister Artium, na Universidade de Columbia, com *Social Life in Brazil in the Middle of the 19th Century*. Viaja à Europa.
- 1923 - Mantém contatos em Lisboa e Coimbra com intelectuais portugueses. Volta ao Recife e retoma a colaboração com o *Diario de Pernambuco*.

- 1924 - Tem início a amizade com o escritor José Lins do Rego. Faz nova conferência na Paraíba: “Apologia *pro generatione sua*”.
- 1925 - Organiza o livro comemorativo do primeiro centenário do *Diário de Pernambuco*, que se intitula *Livro do Nordeste*, publicado em novembro.
- 1926 - Organiza o 1º Congresso Brasileiro de Regionalismo, no Recife. Faz as primeiras viagens à Bahia e ao Rio de Janeiro. Mantém contato com escritores modernistas, entre eles, Manuel Bandeira, de quem se torna amigo. Vai aos Estados Unidos como representante do *Diário de Pernambuco* no Congresso Pan-Americano de Jornalismo. Torna-se Oficial de Gabinete do governador de Pernambuco Estácio de Albuquerque Coimbra.
- 1928 - Assume a direção do jornal *A Província*. É nomeado para a cátedra de sociologia da Escola Normal do Estado de Pernambuco.
- 1930 - Com a eclosão da Revolução de 30, foge, com o ex-governador Estácio Coimbra para a Bahia, onde passa um mês e, depois, exila-se em Lisboa. Conhece Dacar e parte do interior do Senegal. Começa a fazer pesquisas que resultarão em *Casa-grande & senzala*.
- 1931 - Viaja aos Estados Unidos, para rápida temporada como professor visitante da Universidade de Stanford. Volta à Europa, e, em seguida, retorna ao Brasil.
- 1932 - Por estímulo de Rodrigo M. F. de Andrade, começa a escrever *Casa-grande & senzala*, no Recife, em grande parte na casa do seu irmão, Ulysses.
- 1933 - Publica em dezembro *Casa-grande & senzala*, pela Editora Maia & Schmidt.
- 1934 - Organiza o 1º Congresso de Estudos Afro-Brasileiros. Recebe prêmio da Sociedade Felipe de Oliveira, pelo livro *Casa-grande & senzala*.
- 1935 - Inicia, na Faculdade de Direito do Recife, curso de sociologia. Ensina também antropologia social e sociologia na Escola de Direito na Universidade do Distrito Federal.
- 1936 - Publica *Sobrados e mucambos*. Viaja à Europa.
- 1937 - Pronuncia várias conferências na Europa e no Recife, uma delas, no teatro Santa Isabel em apoio à candidatura do escritor José Américo de Almeida à Presidência da República. Publica *Nordeste*. Inicia colaboração no jornal carioca *Correio da Manhã*.
- 1938 - Recebe nomeação do ditador Oliveira Salazar para a Academia Portuguesa de História. Dá seminários de sociologia e história da escravidão, na Universidade de Columbia.
- 1939 - Viaja aos Estados Unidos, aceitando o convite para ser professor visitante da Universidade de Michigan.
- 1940 - Faz, no Gabinete Português de Leitura, no Recife, a conferência “Uma cultura ameaçada: a luso-brasileira”.

- 1941 - Viaja ao Uruguai, Argentina e Paraguai. Inicia a colaboração no jornal *La Nación*, de Buenos Aires, e *A Manhã*, do Rio de Janeiro.
- 1942 - É preso, no Recife, por artigo em que menciona a existência de atividades nazifascistas no clero e entre escoteiros. Primeira edição argentina de *Casa-grande & senzala*.
- 1943 - Recebe convite para ensinar sociologia, na Universidade do Brasil, mas recusa. Edição espanhola (Madri e Buenos Aires) de *Nordeste*. Publica *Problemas brasileiros de antropologia*.
- 1945 - Participa da campanha pela redemocratização do Brasil. Publica *Sociologia*.
- 1946 - É eleito deputado federal, pela UDN.
- 1948 - Publica *Brazil: An Interpretation* e *Inglêses no Brasil*. Como deputado federal, elabora projeto de criação do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, com o objetivo de estudar e propor melhorias nas condições de vida do trabalho do campo no Nordeste.
- 1949 - Representa o Brasil na Assembleia Geral das Nações Unidas, por indicação do governo brasileiro. Lei n°. 770 de 21 de julho de 1949 cria o Instituto Joaquim Nabuco.
- 1950 - Conclui o mandato de deputado federal.
- 1951 - Viaja, de agosto de 1951 a fevereiro de 1952, convite do governo português, a Portugal e a suas colônias e ex-colônias na África e Ásia.
- 1953 - Publica *Aventura e rotina*, resultado das viagens de conhecimento pelas possessões portuguesas na África e Extremo Oriente.
- 1954 - Recebe o título de doutor *Honoris Causa* da Universidade de Columbia.
- 1957 - É nomeado diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Nordeste, por Anísio Teixeira (que dirigia o Inep, no Ministério da Educação). Recebe, nos Estados Unidos, o prêmio Anisfield, por *The Masters and Slaves* (tradução em inglês de *Casa-grande & senzala*).
- 1962 - Recebe homenagem da Escola de Samba Mangueira, no Rio de Janeiro, que desfila no Carnaval desse ano com samba-enredo baseado em *Casa-grande & senzala*. Recebe prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras, pelo conjunto da sua obra publicada.
- 1964 - Apoiava o regime militar que se instala no Brasil, mas recusa convite do governo para ser ministro da Educação. Publica a seminovela *Dona Sinhá e o seu filho padre*.
- 1966 - Faz conferência sobre futurologia, na Universidade de Brasília.
- 1967 - Recebe o prêmio Aspen, nos Estados Unidos.
- 1969 - Recebe, na Itália, o prêmio La Madonnina.
- 1970 - *Casa-grande & senzala* recebe uma adaptação para o teatro, por José Carlos Cavalcanti Borges, no Rio de Janeiro.

- 1971 - Recebe, da rainha Elizabeth II, o título de Cavaleiro Comandante do Império Britânico. É titulado doutor *Honoris Causa* pela Universidade do Rio de Janeiro.
- 1975 - Publica *Tempo morto e outros tempos*, o seu diário de adolescência e mocidade.
- 1976 - Viaja à Europa para realizar conferências em Madri e Londres.
- 1977 - Recebe do governo francês a insígnia de Comendador de Artes e Letras.
- 1980 - Diversas comemorações são realizadas em torno dos 80 anos de nascimento. A Editora José Olympio publica *Gilberto Freyre: sua filosofia, sua ciência, sua arte*. Faz em Portugal conferência sobre os 400 anos de nascimento de Camões.
- 1986 - Elege-se por aclamação membro da Academia Pernambucana de Letras. Recebe a Grã-Cruz da Légion d'Honneur, da França.
- 1987 - É criada a Fundação Gilberto Freyre. Falece, no Recife, a 18 de julho, no Hospital Português, de isquemia cerebral.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Gilberto Freyre

- FREYRE, Gilberto. *Artigos de jornal*. Edições Mozart, Recife, 1935.
- _____. *De menino a homem*. Global, São Paulo, 2010.
- _____. *Encontros*. Organização de Sergio Cohn. Azougue, Rio de Janeiro, 2010.
- _____. *O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX*. Global, São Paulo, 2010.
- _____. *Modos de homem, modas de mulher*. Global, São Paulo, 2010.
- _____. *Sociologia*. E-Realizações, São Paulo, 2009.
- _____. *Sociologia da medicina*. E-Realizações, São Paulo, 2009.
- _____. *Assombrações do Recife Velho*. Global, São Paulo, 2008.
- _____. *Açúcar*. Global, São Paulo, 2007.
- _____. *Guia prático, histórico e sentimental da cidade do Recife*. Global, São Paulo, 2007.
- _____. *Olinda*. Global, São Paulo, 2007.
- _____. *Casa-grande & senzala*. Global, São Paulo, 2006.
- _____. *Sobrados e mucambos*. Global, São Paulo, 2006.
- _____. *Insurgências e ressurgências atuais*. Global, São Paulo, 2006.
- _____. *Tempo morto e outros tempos*. Global, São Paulo, 2006.
- _____. *Casa-grande & senzala em quadrinhos*. Global, São Paulo, 2005.
- _____. *Nordeste*. Global, São Paulo, 2004.
- _____. *Sociologia da medicina*. UnB, Brasília (DF), 2004.
- _____. *Americanidade e latinidade da América Latina*. UnB, Brasília (DF), 2003.
- _____. *China tropical*. UnB, Brasília (DF), 2003.
- _____. *Palavras repatriadas*. UnB, Brasília (DF), 2003.
- _____. *Casa-grande & senzala*. ALLCA XX, coleção Archivos, 55. Madri, Barcelona, La Habana, Lisboa, Paris, México, Buenos Aires, São Paulo, 2002.

- _____. *Três histórias mais ou menos inventadas*. UnB, Brasília (DF), 2003.
- _____. *Além do apenas moderno*. Topbooks, Rio, 2001.
- _____. *Antecipações*. Edupe, Recife, 2001.
- _____. *Aventura e rotina*. Topbooks, Rio, 2001.
- _____. *Ingleses no Brasil*. Topbooks, Rio, 2001.
- _____. *Manifesto regionalista*, 7. ed., Editora Massangana, Recife, 1996.
- _____. *Novas conferências em busca de leitores*. FCCR/UFPE, Recife, 1995.
- _____. *Perfis parlamentares*, 39. Câmara dos Deputados, Brasília, 1994.
- _____. *Ferro e civilização no Brasil*. Fundação Gilberto Freyre, Recife, 1988.
- _____. *Perfil de Euclides e outros perfis*. Record, Rio, 1987.
- _____. *Homens, engenharistas e rumos sociais*. Record, Rio, 1987.
- _____. *Vida, forma e cor*. Record, Rio, 1987.
- _____. *Vida social no Brasil nos meados do século XIX*, 3. ed. revista. Editora Massangana, Recife, 1987.
- _____. *Apipucos que há num nome?* Massangana, Recife, 1983.
- _____. *Médicos, doentes e contextos sociais*. Globo, Porto Alegre, 1983.
- _____. *Insurgências e ressurgências atuais*. Editora Globo, Porto Alegre, 1983.
- _____. *Uma cultura ameaçada: a luso-brasileira*. Gabinete Português de Leitura de Pernambuco, Recife, 1980.
- _____. *Quase política*. Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1980.
- _____. *Seleta*, 3. ed., Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1980.
- _____. *Seleta para jovens*. Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1980.
- _____. *Arte, ciência e trópico*. Difel, São Paulo, 1980.
- _____. *Oh de Casa!* Artenova, Rio de Janeiro, 1979.
- _____. *Heróis e vilões no romance brasileiro*. Cultrix, São Paulo, 1979.
- _____. *Pessoas, coisas e animais*. MPM Propaganda, São Paulo, 1979.
- _____. *Alhos e bugalhos*. Nova Fronteira, Rio, 1978.
- _____. *Préfacios desgarrados*. Cátedra, Rio, 1978.
- _____. *Cartas do próprio punho sobre pessoas e coisas do Brasil e do estrangeiro*. MEC, Brasília, 1978.
- _____. *Tempo morto e outros tempos*. Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1975.
- _____. *Problemas brasileiros de antropologia*. Livraria José Olympio Editora, Rio, 1973.

- _____. *Além do apenas moderno*. Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1973.
- _____. *Nós e a Europa germânica*. Grifo, Rio, 1971.
- _____. *Brasis, Brasil e Brasília*. 1. ed. brasileira e 2. em língua portuguesa, preparada, revista e atualizada pelo autor. Gráfica Editora Record, Rio de Janeiro, 1968.
- _____. *Como e porque sou e não sou sociólogo*. UnB, Brasília (DF), 1968.
- _____. *Contribuição para uma sociologia da biografia*. Academia Internacional da Cultura Portuguesa, Lisboa, 1968.
- _____. *Oliveira Lima: Dom Quixote gordo*. Imprensa Universitária da UFPE, Recife, 1968.
- _____. *Região e tradição*. Record, Rio, 1968.
- _____. *6 conferências em busca de um leitor*. Livraria José Olympio Editora, Rio, 1965.
- _____. *Como e porque sou escritor*. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 1965.
- _____. *Meu pai*. Imprensa Oficial, Recife, 1964.
- _____. *Ordem e progresso*, 2. ed. Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1962.
- _____. *Sugestões de um novo contato com universidades europeias*. Imprensa Universitária da UFPE, Recife, 1961.
- _____. *O luso e o trópico*. Comissão Executiva das Comemorações do V Centenário da Morte do Infante D. Henrique, Lisboa, 1961.
- _____. *Um engenheiro francês no Brasil*. Livraria José Olympio Editora, Rio, 1960.
- _____. *A propósito de frades*. Universidade da Bahia, Salvador, 1959.
- _____. *Um brasileiro em terras portuguesas*. Livraria José Olympio Editora, Rio, 1953.
- _____. *Interpretação do Brasil*. Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1947.
- _____. *Diário íntimo do engenheiro Vauthier*. Publicações do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), Rio, 1940.
- _____. *Conferências na Europa*. Ministério da Educação, Rio, 1938.
- _____. *Artigos de jornal*. Edições Mozart, Recife, 1935.
- _____. *Livro do Nordeste* (org.). Diário de Pernambuco, 1925.

Obras sobre Gilberto Freyre

- ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. *Gilberto Freyre e a invenção do Brasil*. José Olympio, Rio, 2000.
- AMADO, Gilberto e outros. *Gilberto Freyre: sua ciência, sua filosofia, sua arte*. Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1962.
- ANDRADE, Ana Isabel Leão. *Síntese biobibliográfica de Gilberto Freyre*. Funesc, João Pessoa, 1988.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *Gilberto Freyre e os grandes desafios do século XX*. Vozes, Petrópolis, 2002.
- ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. *Guerra e Paz, Casa-grande & senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30*. Editora 34, Rio, 1994.
- BASTOS, Elide Rugai. *Gilberto Freyre e o pensamento hispânico*. Edusc, São Paulo, 2003.
- CHACON, Vamireh. *Gilberto Freyre: uma biografia intelectual*. Companhia Editora Nacional/Editora Massangana, São Paulo/Recife, 1993.
- CLAUDINO, Assis. *O Monstro Sagrado e o Amarelinho Comunista*, Assis Claudino, Editora Opção, Rio de Janeiro, 1985.
- COUTINHO, Edilberto. *Gilberto Freyre*, coleção Nossos Clássicos, vol. 117. Agir, Rio de Janeiro, 1995.
- _____. *A imaginação do real*. Livraria José Olympio Editora, Rio, 1983.
- _____. *Gilberto Freyre*. Coleção Nossos Clássicos, n. 117, Agir, Rio de Janeiro, 1995.
- COUTINHO, Odilon Ribeiro. *Gilberto Freyre ou o ideário brasileiro*. Topbooks, Rio, 2005.
- D'ANDREA, Moema Selma. *A tradição re(des)coberta: o pensamento de Gilberto Freyre no contexto das manifestações culturais e/ou literárias nordestinas*. Campinas: Ed. da Unicamp, Campinas, 1992.
- DIMAS, Antonio e outros. *Reinventar o Brasil*. Edusp, São Paulo, 2007.
- FALCÃO, Joaquim/ARAÚJO, Rosa Maria Barboza de. *O imperador das ideias – Gilberto Freyre em questão*. Topbooks, Rio, 2001.
- FONSECA, Edson Nery da. *Gilberto Freyre de A a Z*. Topbooks, Rio, 2003.
- _____. *Um livro completa meio século*. Editora Massangana, Recife, 1983.
- _____. (org.). *Gilberto Freyre na UnB*. UnB, Brasília (DF), 1981.
- _____. (Ed.). *Casa-grande & senzala e a crítica brasileira de 1933 a 1944*. Comp. Editora de Pernambuco, Recife, 1985.
- _____. *Novas perspectivas em Casa-grande & senzala*. Recife: Massangana, Recife, 1985.

- _____. *Em torno de Gilberto Freyre*. Massangana, Recife, 2007.
- _____. *Casa-grande & senzala e a crítica brasileira de 1933 a 1944*. Companhia Editora de Pernambuco, Recife, 1985.
- FREYRE, Fernando de Mello. *Brasileiridade*. Massangana, Recife, 1992.
- GIUCCI, Guillermo/LARRETA, Enrique. *Gilberto Freyre: uma biografia cultural*. Civilização Brasileira, Rio, 2007.
- HÉLIO, Mário. *O Brasil de Gilberto Freyre*. Comunigraf, Recife, 2000.
- LODY, Raul. *À mesa com Gilberto Freyre*. Senac, São Paulo, 2004.
- MACEDO, Gilberto de. *Casa-grande & senzala, obra didática?*. Cátedra, Rio, 1979.
- MENEZES, Diogo de Mello. *Gilberto Freyre*, 2ª. ed., Editora Massangana, Recife, 1991.
- PALLARES-BURKE, Maria Lucia Garcia. *Gilberto Freyre: um vitoriano dos trópicos*. Unesp, São Paulo, 2005.
- PEIXOTO, Fernanda Areas e outros. *Gilberto Freyre em quatro tempos*. Edusc, São Paulo, 2003.
- QUINTAS, Fátima (org.) *Evocações e Interpretações de Gilberto Freyre*. Massangana, Recife, 2003.
- TEIXEIRA, Anísio. Gilberto Freyre, mestre e criador de sociologia, in AMADO, J. e outros, *Gilberto Freyre: sua ciência, filosofia, sua arte*. Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1962.
- TUNA, Gustavo Henrique. *Gilberto Freyre: entre tradição & ruptura*. São Paulo: Cone Sul, 1999.
- VENÂNCIO, José Carlos. *Colonialismo, antropologia e lusofonias: repensando a presença portuguesa nos trópicos*. Vega, Lisboa, 1996.
- VIEIRA, Epitácio Fragoso. *O senso antropológico em Gilberto Freyre*. Comunigraf, Recife, 2002.
- VILA NOVA, Sebastião. *Sociologias e pós-sociologia em Gilberto Freyre*. Massangana, Recife, 1995.

Outras referências bibliográficas

- BASTIDE, Roger. *Antropologia aplicada*. Editora Perspectiva, São Paulo, 1979.
- CANDEAS, Alessandro. *Trópico, cultura e desenvolvimento: a reflexão da Unesco e a tropicologia de Gilberto Freyre*. Liber/Unesco, Brasília, 2010.
- CHACON, Vamireh. *Gilberto Freyre: uma biografia intelectual*. Companhia Editora Nacional/Editora Massangana, São Paulo/Recife, 1993.

FRESTON, Paul. Um império na província: o Instituto Joaquim Nabuco em Recife. In: MICELI, Sergio. *História das ciências sociais no Brasil*, 2. ed., v. 1. Editora Sumaré, São Paulo, 2001.

MELLO, José Antonio Gonsalves de. Prefácio. In: *Estudos afro-brasileiros*. Editora Massangana, Recife, 1988.

MEUCCI, Simone. *Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico*. Ed. do autor, Campinas, São Paulo, 2006.

PEREGRINO, Maria Graziela. Gilberto Freyre, orientador e diretor do CRPE do Recife. In: Revista *Ciência & trópico*, v. 15, n. 2, jul./dez., 1987, pp. 205-214.

SELLARO, Leda Rejane Accioly. "Os cadernos 'Região e educação': temas, enfoques e contribuições. In: *Tópicos Educacionais*. Periódico do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, v. 8, no.1, jan/jun, 1990.

TEIXEIRA, Anísio. Prefácio. In: FREYRE, Gilberto. *Sociologia – introdução ao estudo dos seus princípios*, 2ª ed., revista, aumentada e atualizada, 2º. Tomo. Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1957.





Este volume faz parte da Coleção Educadores,
do Ministério da Educação do Brasil,
e foi composto nas fontes Garamond e BellGothic,
pela Sygma Comunicação, para a Editora Massangana
da Fundação Joaquim Nabuco e impresso no Brasil em 2010.

