

wledge and Tolls for Self Assesment & Accountability. California (EUA) Editora Sage Publications.1996.411p.

FIRME, T. P. Avaliação: tendências e tendenciosidade. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 1, nº 5, p. 5-12, jan./mar. 1994.

SOUZA, C. P. de. (org). *Avaliação do rendimento escolar*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.

STAKE, R. E. *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Columbus: Merrill, 1975.

STUFFLEBEAM, D. *Educational evaluation and decision-making*. Itasca: Peacock, 1971.

_____. *Evaluation as enlightenment for decision making*. Columbus: Ohio State University Evaluation Center, 1968.

TYLER, R. *Principios básicos de currículuo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1976.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional e o avaliador*. Tese (1997). Doutorado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — PUC/SP: São Paulo, 1997.

_____. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 12, jul.-dez., 1995, p. 7-22.

ALGUNS TEMAS PEDAGÓGICOS NA OBRA DE GILBERTO FREYRE

Emanuel Freitas da Silva (UFRN)

E-mail: emanuelfreitas@gmail.com

Ana Paula dos Santos Lima (UECE)

E-mail: paulalima82@yahoo.com.br

Introdução

O presente artigo apresenta as conclusões de um estudo realizado no âmbito da pós-graduação e que trata de algumas questões postas sobre a educação brasileira na obra do pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987). Sociólogo, antropólogo, historiador, literato, escritor, jornalista: a imensa produção bibliográfica do autor não deixa dúvidas acerca do vasto campo de estudos que comporta; e é assim que destacamos, neste espaço, algumas reflexões no campo educacional. Sabemos que, após a publicação de *Casa Grande & Senzala*, em 1933 — considerada por alguns como um “terremoto” na intelectualidade brasileira (LARRETA & GIUCCI, 2000) — Freyre criou condições institucionais, sociais e intelectuais eficazes para manter-se como um *escritor* — bem mais do que um *professor* — obstinado a legitimar sua carreira a partir da interpretação que sua obra apresenta sobre o Brasil: uma terra híbrida, alegre, a maior “contribuição dos portugueses para o novo mundo” (FREYRE, 2003). Assim, falar da grandiosidade e da importância da obra de Freyre seria, sem dúvida, “chover em um solo molhado”. Por isso é que nos cabe, aqui, apontar

elementos de reflexão acerca da realidade educacional brasileira. Para tanto, optamos por tratar da experiência de Freyre à frente da Escola Normal do Recife, onde lecionou Sociologia e alguns textos em que tece considerações sobre o lazer, a questão do regionalismo e a situação do professor no país.

Antes, porém, cumpre-nos realizar o seguinte registro: depois da publicação de *Casa Grande & Senzala*, continuada com *Sobrados e Mucambos* (1936), aquilo que Freyre nomeou como “compreensão da família patriarcal no Brasil” teria continuidade com *Ordem e Progresso*, publicado em 1959. É nessa obra que o autor, de forma mais sistemática, apresenta observações úteis para a história da educação no Brasil. Uma vez que o livro trata da passagem do trabalho escravo para o trabalho assalariado, o autor utiliza-se de pequenas autobiografias de homens e mulheres de várias classes sociais para investigar: que escolas eram freqüentadas, como eram os professores, os castigos, brinquedos utilizados, livros, estudos profissionais, leituras do período etc. O autor observa, então, que nos períodos pré e pós-republicano a educação era vista por um viés “messiânico”, com Rui Barbosa e Benjamin Constant à frente.

Desejamos, com este estudo, contribuir para o entendimento de aspectos importantes da trajetória intelectual e profissional de Gilberto Freyre, dando ênfase às questões de cunho pedagógico presentes em sua obra. Por meio do exame de seus manuscritos, de seus programas de aulas, esperamos identificar algumas das ferramentas conceituais a partir das quais Freyre alicerçou a sua interpretação acerca da socieda-

de brasileira e, nela, da realidade educacional. Contribuições sociológicas, como a de Freyre, mostram sua pertinência por tempos que extrapolam o de sua publicação, exatamente por adentrarem na formatação e devida compreensão dos fenômenos sociais que permitem a existência da sociedade.

A Reforma Carneiro Leão e a Escola Normal do Recife

Nos anos 20 do século passado, acompanhando as profundas transformações engendradas a partir da Proclamação da República, em 1889, um surto reformista ocupou a elite intelectual brasileira, passando o termo “reforma” a ser palavra de ordem. Nesse período, considerava-se a escola como um mecanismo social chave na construção da nacionalidade, o que levou à realização de varias reformas educacionais pelo país, com destaque para as de Lourenço Filho, no Ceará (1922); a de Anísio Teixeira, na Bahia (1924); e a de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928). No bojo de tais reformas, a educação tornou-se como uma “religião cívica”, tendo os pressupostos da “Escola Nova” sido considerados para práticas que permitiriam o preparo dos estudantes para as exigências do mundo moderno.

Lembremos que a Escola Nova foi um movimento no âmbito da educação com ressonância mundial que teve como protagonistas os seguintes educadores: na Europa, Edouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1960) e Maria Montessori (1870-1952); nos Estados Unidos, John Dewey (1859-1952). No Brasil, embora o escolanovismo estivesse

presente nas reformas educacionais dos anos 20, só adquiriu contornos de um movimento intelectual sistemático nos anos 30 com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). Seus principais representantes entre nós foram, pois, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, Lourenço Filho, entre outros. A idéia básica da Escola Nova (também chamada de ‘Escola Ativa’ e ‘Escola Progressiva’) é a de que a construção do conhecimento se realiza por meio de atividades lúdicas e de pesquisa e por meio do diálogo e da convivência social do grupo de alunos. Em contraste com a noção de aluno passivo, expectador do conteúdo ministrado pelo professor, a Escola Nova apresentou um sujeito, capaz de, com a orientação adequada, ter uma atitude ativa e criativa. Nesse sentido, o aprendiz passou a ser entendido como agente principal da produção do conhecimento. O fundamento das técnicas pedagógicas da Escola Nova é, pois, uma nova noção de homem relacionada ao processo de transformação social ocorrido entre o século XIX e o século XX: um homem ativo, adaptável, realizador do seu destino (compatível exatamente à dinâmica das sociedades modernas, industrializadas e urbanizadas). No Brasil também a idéia que fundamentava as reformas educacionais ocorridas entre a década de 20 e a década de 30 era o desejo de difundir uma concepção pedagógica e métodos de ensino considerados eficientes para a lapidação de um novo homem, capaz de viver num mundo também novo, imprevisível, regulado pela ciência, pelo industrialismo e pela ordem democrática. A alfabetização da população, o ensino profissionalizante, o aumento de vagas em todos os níveis e,

sobretudo, a mudança dos métodos convencionais de ensino: essas eram reivindicações que faziam parte das demandas de novos agentes sociais e que as reformas educacionais atender. O que estava em questão era o controle e o preparo para a nova vida social. Foi neste contexto intelectual geral no qual se desenvolveu, no ano de 1928, em Pernambuco, a reforma educacional sob o comando do governador Estácio Coimbra.

Secretario de Interior, Justiça e Educação (1928-1930), Carneiro Leão (1887-1966) foi o responsável pela primeira reforma educacional que permitiu a entrada da Sociologia nas escolas normalistas do país. Foi nomeado durante o governo de Estácio Coimbra, que já no início do seu mandato, em 1926, preconizou uma educação que se coadunasse com as exigências do tempo presente. Para o então governador,

O regime escolar em que nos temos educado colhe as crianças na idade em que as idéias não se cristalizam, resta-lhes a iniciativa, cria-lhes o hábito da obediência passiva, incute-lhes a uniformidade de princípios e de sentimentos e assim, concorre para apagar dos moços a personalidade, ao invés de prepará-los para bastarem a si mesmos. Conquistando pela capacidade adquirida o seu lugar no meio em que se agitam (COIMBRA apud LEÃO, 1942, p. 54).

Vemos, pois, a afinidade do pensamento de Coimbra com os pressupostos da “Escola Nova”, especialmente quanto à necessidade de uma educação formadora de alunos criativos, capacitados para a conquista de um lugar na sociedade. Em 1928, a reforma da educação pernambucana é confiada

a Carneiro Leão, atuante educador e militante do *escolanovismo* no Rio de Janeiro. Antes de tudo, diagnosticou como principal problema educacional pernambucano a falta de assistência técnica aos professores, o que o levou a concluir que a reforma deveria ocupar-se prioritariamente da preparação pedagógica, da formação de professores. Para isso, fazia-se necessário a criação de uma diretoria técnica, que articulasse uma certa unidade de pensamento e de ação do professorado. Logo constatou-se a necessidade de criação de uma biblioteca e de cursos de aperfeiçoamento docente, além de cursos de Didática e Psicologia Experimental a serem realizados nos períodos de férias para os professores do interior. Além disso, a reforma de Carneiro Leão previa a concessão de licença-maternidade, afastamentos remunerados e bolsas de estudos no exterior.

Como parte da reforma do ensino fundou-se a cátedra de Sociologia da Escola Normal de Pernambuco, que Estácio Coimbra ofereceu a Gilberto Freyre. Não houve concurso público, Freyre foi diretamente indicado em 4 de fevereiro de 1929. Permaneceria no posto até outubro de 1930, quando seria exonerado do cargo “por abandono”. (LARRETA & GUICCI, 2006, p. 359).

Mesmo num período em que a Sociologia ainda não havia se institucionalizado no Brasil, ocorre-nos acreditar que a incorporação dessa disciplina no programa do Curso Normal deveu-se à expectativa positiva em relação à contribuição que daria à reforma educacional. Assim é que Freyre teria sido favorecido, além da amizade com Estácio Coimbra, pelo oti-

mismo dos educadores brasileiros frente às possibilidades do conhecimento sociológico no meio escolar, uma vez ter sido Freyre o primeiro brasileiro com estudos em Ciências Sociais no exterior (MEUCCI, 2006).

Na aula inaugural do curso, Freyre deixa claro que sua posição de professor seria apenas “em caráter experimental”, sem desejo de fixar-se no magistério como a um ofício para toda a vida. Freyre preferia ser visto, e ver-se, como um escritor. Seu desejo era propor

[...] uma sociologia aplicada à análise e à tentativa de interpretação daquilo que mais de fato nos afeta como meio ou ambiente social: o Brasil, o Nordeste, Pernambuco, o Recife, o bairro, a rua, a casa. (MEUCCI, *op cit.*, p. 69)

Percebemos, assim, que Freyre buscava sistematizar um ensino que partia da realidade mais geral — o Brasil — e chegar à realidade mais próxima — o bairro, a rua, a casa. Parecendo seguir de perto a recomendação de Carneiro Leão, de propor uma “abordagem sociológica preocupada com fatos recentes” (IDEM, *op. cit.*, p.66), Freyre ocupa-se, nas suas aulas às alunas da Escola Normal (que preparavam-se para a atuação pedagógica), em criar meios de reflexão da vida social, das manifestações mais atuais e próximas da realidade em que as mesmas encontravam-se, colhendo da realidade mais imediata elementos que ajudassem na sua devida compreensão, sempre tendo como foco a vida cotidiana:

As alunas deverão conservar dois cadernos: um de notas, registrando as explicações dadas na classe; outro

de retalhos de jornais, com artigos, notícias, etc., sobre fatos e atualidade de interesse sociológico. O material reunido nesses cadernos de retalhos será objeto de discussão e motivo para troca de idéias uma vez por semana. Frequentemente terão as alunas de responder a questionários em torno dos fatos sociais dentro de sua própria experiência e observação. (FREYRE *apud* MEUCCI, *op cit.*, p. 74).

Percebemos, pois, a intrínseca relação posta pelo autor naquilo que comporia a devida formação de professores: a profunda compreensão da vida social imediata. Seu plano pedagógico também compunha-se da discussão de “filmes” (mais uma vez dando mostras do avanço da sociologia freyriana para a época, com metodologias que guardam sua pertinência até aos dias de hoje), tudo no intuito de estabelecer uma relação entre conceitos e teorias e fatos cotidianos. Importa também destacar que Freyre intentava estimular nas alunas, por meio desses mecanismos pedagógicos a compreensão da diversidade da vida regional. Se as alunas adivinham de lugares diversos de Pernambuco, a realidade por elas apresentada e representada em sala de aula daria, às mesmas, uma oportunidade para compreenderem e valorizarem devidamente a realidade diversa do país. Freyre parecia entender que a Sociologia tinha uma missão: fazer reconhecer as diferenças regionais, desenvolvendo uma consciência da diversidade cultural e regional do país.

Não haveria, pois, como conceber uma Sociologia apresentada a professores sem que isso se constituísse, ou mesmo engendrasses, uma ação no meio social. Qualificava a reforma de Carneiro Leão como “a mais avançada, a mais completa, a

mais complexa” dentre todas as reformas de ensino que então desenvolviam-se no país, com fortes “implicações culturais e sociais”, particularmente por propor a educação sexual, o ensino técnico, a valorização da música e da culinária.

Anos depois o autor lembrou que uma das investigações realizadas por suas alunas resultou na implementação dos primeiros *play-grounds* nas praças públicas de Recife:

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 têm onde brincar [...]. Que resta aos meninos isto: brincarem nas ruas. Um perigo porque o número de automóveis está aumentando [...]. (FREYRE, 1975, p. 236)

Ao constatar que as crianças não tinham onde brincar no Recife, fazia-se necessário intervir por meio da criação de *play-grounds*, o que levaria, para Freyre, à conservação de formas básicas de socialização (o lazer, as brincadeiras) e para evitar o total afastamento da natureza. Feitas essas considerações, passaremos agora à apresentação das idéias de Freyre acerca da educação de crianças e da formação e situação dos professores no Brasil.

Reflexões sobre a Educação

Nesta seção apresentaremos (e discutiremos sobre) as idéias educacionais de Freyre a partir dos seguintes textos:

análise da realidade regional brasileira com o texto “Unidade, pluralidade e educação: o caso do Brasil” (1968); análise da realidade de professores no Brasil e uma sua recomendação com os textos “Em torno da situação do professor no Brasil” (1953) e “Palavras às professoras rurais do Nordeste” (1957); compreensão da formação dos alunos e dos conteúdos escolares com o texto “Em torno de alguns aspectos do que precise ser educação de jovens e de não-jovens para uma época de tempo mais livre” (1973).

A Importância do Regional para a Educação

A obra de Gilberto Freyre apresenta, em seu conjunto, uma valorização do conhecimento brasileiro que passa pela valorização do universal e do regional, local. Sua “ação escrita” desenrola-se aos moldes de uma “reeducação do Brasil”, um estudo da formação do Brasil que acabou por formar um outro Brasil. No texto intitulado “Unidade, pluralidade e educação: o caso do Brasil”, publicado em 1968, no livro *Brasis, Brasil e Brasília*, há uma clara preocupação numa “autêntica” organização nacional que dar-se-ia por meio de questões “inter-regionais”. Freyre defende, aí, um vivo regionalismo, que “nada tem a ver com caipirismo nem separatismo”, mas sim com uma “articulação” de valores regionais diversos.

Apresentando um país que se completa por meio das “diferenças de caráter sociológico e de ordem cultural”, Freyre destaca o papel que cabe ao educador: atender às diferenças

regionais “aproveitando-as” na definição da cultura nacional. O Brasil seria, pois, melhor definido conforme incorporasse, nessa definição, as diferenças regionais existentes. Ao propor isso aos educadores, Freyre cita as recomendações de Otto Klineberg, que via na educação uma responsabilidade de “acelerar”, “corrigir” ou “equilibrar” o desenvolvimento do Brasil; sempre tendo em vista as “articulações inter-regionais”. Assim, Freyre dá indícios de como dar-se-ia o papel dos “bons educadores”, que valorizam a questão regional nas práticas pedagógicas, bem como qual seria o melhor sistema de educação frente à realidade regional:

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 não ianques. Temos a fortuna de ser, os brasileiros, um povo plural em suas culturas e etnias. (FREYRE, 1968, p. 132)

Importa, para Freyre, uma educação que valorize os elementos brasileiros, a diversidade que forma nossa fortuna, também pela não-importação de técnicas pedagógicas estrangeiras, mas sim por um sistema de educação que, partindo da compreensão das diversidades regionais, elabore práticas pedagógicas que valorizem e tirem partido da tais diversidades. Como tarefa, cabe ao pedagogo fazer com que o “brasileiro intensifique o esforço de analisar-se, de conhecer-se, de interpretar-se” (*IDEM. op. cit.*, p. 137).

A Realidade Profissional e Algumas Sugestões

Em torno da situação do professor no Brasil”, texto escrito em 1953 e publicado no Anuário de Educação da Universidade de Londres é um outro importante documento em que Freyre tece considerações sobre a educação. O autor desejava compreender a situação do professor no Brasil, frente o impacto crescente da industrialização que modificava o país até então profundamente agrário. No texto sobressai-se a figura do professor como aquele que melhor resistiria ao impacto da industrialização sobre o quadro profissional.

Partindo da indagação acerca do culto e da “exagerada valorização brasileira do professor, do doutor, do letrado”, em contraposição aos EUA, onde a valorização era dada aos “homens de negócios”, Freyre realiza uma historiografia sociológica dos homens letrados “e, por extensão, dos professores” no Brasil, ainda nos séculos XVII e XIX. Mesmo quando a aristocracia rural e branca abraçava o desejo da formação em direito e medicina, “nenhum advogado importante tinha completo o seu prestígio se não era professor da Faculdade de Direito” (FREYRE, 1956, p. 3). Contudo, vislumbrando o prestígio de outrora, o autor não deixa de perceber que, na época em que escrevia, os professores “não possuem o mesmo prestígio dos velhos tempos”. Há, contudo, caracterizações postas por Freyre que ainda guardam uma certa validade contemporânea:

- Muitos daqueles que se dedicam à profissão de professor o fazem em tempo integral, não sendo-lhes possível o exercício de uma outra profissão;
- “O prestígio social decorrente do título ou da condição de professor continua a significar para grande número deles vantagem econômica”. (*IDEM, op.cit.*, p. 07)
- A maioria dos professores das escolas primárias no Brasil ser constituída por mulheres;
- A ausência de qualidade realmente pedagógica na maior parte dos professores devia-se ao fato de não haver uma preparação sistemática via formação universitária;
- A questão salarial é já apresentada como um dos principais dilemas a interferirem na escola brasileira, sendo definido como algo “lamentavelmente antipedagógico”.

Em outro texto, “Palavras às professoras rurais do Nordeste” (1957), Freyre dirige-se por meio de um “sermão sociológico” com vistas a ir além do “o que” e do “como é”, chegando ao que “deve ser” a educação brasileira, e a que “modificações desejáveis” a sociologia poderia apresentar às professoras. Seu intento nesse texto era, pois, explicitamente posto:

Quando o sociólogo vai além desses limites e esboça sugestões de reforma social, 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. (FREYRE, 1957, p. 1).

Que situações e problemas são, então, postos pelo sociólogo-reformador social? Antes de tudo, Freyre lembra às professoras a realidade de que “não se pode separar o homem das condições sociais e da cultura” em que vive, nem mesmo de sua “região”. É na “época” — entendida como a cultura e a região — que se situa a existência humana, e é essa época quem vai, como algo poderoso, influir sobre a forma com a qual um indivíduo biológico transforma-se em pessoal social. E, no caso do Nordeste, um pessoal social definida por Freyre como “ruralista”. Como deve ser, então, uma educação destinada aos “ruralistas”?

A educação ruralista deve 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 sentido dessa educação — deve corresponder a exigências de conhecimentos gerais maiores que os exigidos por meio urbano [...] serem iniciados no conhecimento de uma sociologia da vida rural que desperte a atenção para problemas especificamente rurais. (FREYRE, 1957, p. 12).

O mundo rural gerador do homem “ruralista” deve receber uma atenção especial, uma educação diferenciada, a partir de uma “sociologia rural”, que leve à compreensão de suas várias “atitudes e dos seus modos de ver, de pensar, de sentir”, sempre lembrando-se, os educadores, de que “os

seres humanos são regionalmente condicionados” por tradições, crenças e superstições. Freyre salienta que, como líderes em potencial, os professores encontram-se entre aqueles que portam um “esforço missionário” de profunda identificação com o homem ruralista, tornando-se “um animador de valores, possibilidades, aspirações locais” (IDEM, *op. cit.*, p. 14). Uma vez que o rural, para Freyre, iguala-se ao passado da cultura brasileira que lhe confere estabilidade e prestígio, cabe aos educadores afirmar esse “passado criador” que engendra “valores caracteristicamente brasileiros” (p.15).

A Compreensão da Formação dos Alunos

O que deve ser a educação de jovens e não-jovens? “Em torno de alguns aspectos do que precise ser educação de jovens e de não-jovens para uma época de tempo mais livre”, texto datado de 1973, Freyre deixa mais explícito seu plano de uma formação de não-jovens mais consciente: deve conter artes várias, pintura, escultura, música, marcenaria, cerâmica, carpintaria, construção, culinária. Freyre está preocupado com saberes que possam ocupar o crescente ócio verificado entre os estudantes. Se crianças e jovens em tempo escolar não podem trabalhar, exercer ofícios como no Brasil de outrora, o que melhor do que essas artes pode ocupar seu tempo de ócio? Somente assim a educação poderá salvar o jovem “da insipidez, da monotonia, de tédio da vida” (IDEM, 1973, p. 123). Aí, papel importante é desenvolvido pelas atividades como “criação repetida”.

Palavras Finais

As considerações aqui apresentadas permitiram-nos a compreensão de uma faceta pouco conhecida de Freyre; suas análises do processo educativo. Tal desconhecimento deve-se em parte, à sua relativa pequena experiência docente; seja na Escola Normal, ou nas Universidades de Pernambuco e do Distrito Federal. Freyre, como profundo conhecedor da “brasilidade”, na verdade, como “professor de brasilidade”, empenhou-se como sociólogo (dizendo-nos o que somos, como somos, por que fomos) e como reformador social (o que devemos ser, como devemos ser). Por isso mesmo, em sua obra, que aqui apenas consideramos *en passant*, não poderia faltar anotações e recomendações no campo da educação, aqui considerando apenas a educação infantil.

Se alguns dos argumentos que empregou hoje são considerados “datados” e já não mais pertinentes, boa parte de sua contribuição de Freyre no setor da sociologia continua sendo importante instrumento para pensar a educação e não pode ser relegada ao esquecimento. As iniciativas no campo do ensino podem encontrar em suas idéias um estimulante recurso de debate e ensino, sobretudo porque seus ensinamentos permitem aproximar os conteúdos fixados nos programas de ensino ao cotidiano dos estudantes. Com isto, não só o ensino e a aprendizagem ganham novos incentivos, como também fomenta atitudes cidadãs. Claro está que o aproveitamento dos ensinamentos do escritor pernambucano não é uma tarefa a ser realizada solitariamente. A complexidade de suas propos-

tas apontam para o comprometimento coletivo, favorecendo a multidisciplinaridade proposta para os temas transversais, convidando a conjugação de empenhos de docentes de áreas distintas, especialmente Ciências, História e Geografia. Por fim, é preciso lembrar que muito do que Gilberto Freyre ambicionava como intelectual e como cidadão brasileira é bem parecido ao que todos nós almejamos: contribuir com o nosso labor para a arquitetura de um futuro representado por uma “nova era do desenvolvimento humano”.

Referências

- CARNEIRO LEÃO, Antonio. *Fundamentos de Sociologia*. 2ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.
- FREYRE, Gilberto. *Brasis, Brasil e Brasília*. Rio de Janeiro: Record, 1968.
- _____. *Tempo morto e outros tempos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- _____. *Além do apenas moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- _____. *Ordem e progresso*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1959.
- _____. *Palavras às professoras rurais do Nordeste*. Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado, 1957. 17p.
- _____. *Em torno da situação dos professores do Brasil*. Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado, 1958. 28p.

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

MEUCCI, Simone. *Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico*. Campinas, SP (s/n), 2006.

Grupo de Trabalho 4

COMUNICAÇÕES

Fontes e Métodos para Pesquisa Científica

