UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

PAULINO JOSÉ ORSO

LIBERALISMO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO. ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS, UM IDEÓLOGO DA BURGUESIA BRASILEIRA

Volume I

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTOR em História, Filosofia e Educação, sob a orientação da Profª Drª Maria Elizabete S. P. Xavier.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNICAMP – 2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

LIBERALISMO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO. ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS, UM IDEOLÓGO DA BURGUESIA BRASILEIRA

Autor: Paulino José Orso
Orientadora: Profa. Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier

Este exemplar corresponde à redação Final da tese defendida por Paulino José Orso e aprovado pela Comissão Julgadora

Data: 26 / 02 / 2003

Orientadora

Comissão Julgadora:

299 33800 2

2003

© by Paulino José Orso, 2003.

Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Or8c

Orso, Paulino José.
Liberalismo, neoliberalismo e educação : Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileria/ Paulino José Orso. – Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Liberalismo. 2. Neoliberalilsmo. 4. Educação. I. Xavier, Maria Elizabete Sampaio Prado. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-221-BFE

UNIDADE BC
Nº CHAMADA T/UNICAMP
Or8L
V 1 EX
TOMBO BC/ 35681
PROC. 16-124/03
C ☐ D ☑
PREÇO R$ 11,00
DATA 17/9/03
Nº CPD

CM00189185
Bib id 300067

PAULINO JOSÉ ORSO

LIBERALISMO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO. ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS, UM IDEÓLOGO DA BURGUESIA BRASILEIRA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNICAMP – 2003

AGRADEÇO

À Profª. Drª. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, pela orientação de meu trabalho.

Aos que, por diferentes formas, contribuíram para a realização deste trabalho: ao Prof. Evaldo Vieira, à Profª Gilda Naécia Maciel de Barros e à Zoraide Helena Kupfer.

À Universidade Estadual do Paraná, que permitiu meu afastamento para realizar o curso de doutorado.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

Ao Arquivo Público do Estado de São Paulo, pelo acesso aos artigos publicados em jornal por Roque Spencer Maciel de Barros.

Para a Luana,
com carinho

RESUMO

Esta Tese trata do liberalismo, do neoliberalismo e da educação em Roque Spencer Maciel de Barros. Procura analisar seu pensamento e sua obra, explicitar suas contradições e demonstrar que o liberalismo é a ideologia justificadora da sociedade burguesa, neste caso da burguesia brasileira. Na primeira parte apresentamos a trajetória intelectual do autor: sua formação e a construção de sua imagem de mundo e de homem. Na segunda tratamos do liberalismo. Abordamos como compreende a história do liberalismo, a relação com o "totalitarismo", a justificação e legitimação do liberalismo, as condições de possibilidade de uma vida ética e o liberalismo atual, o chamado "neoliberalismo". Na terceira tratamos da educação. Analisamos as razões do surgimento tardio da primeira universidade brasileira – a Universidade de São Paulo –, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e os motivos e os fins para os quais foram criadas; tratamos do surgimento da Faculdade de Educação e como o autor compreendia a relação entre a História, a Filosofia e a Educação. Após isto, analisamos a Campanha em Defesa da Escola Pública ocorrida no final dos anos 50, a Reestruturação da USP, a Reforma Universitária e como e porque foram realizadas. Como se trata de uma análise de larga duração, um tanto rara nestes dias, na medida em que passamos do plano abstrato para o concreto, desmistificamos tanto o liberalismo como a educação brasileira e mostramos que Roque Spencer Maciel de Barros revela-se um ideólogo da burguesia brasileira.

ABSTRACT

This thesis is about liberalism, neoliberalism and Roque Spencer Maciel de Barros' view of education. It once tries to analyses his thoughts and works as well as it tries to explain his contradictions and it tries to show that liberalism is an ideology that justifies the bourgeois society. In the first part it shows the author's intelectual trajectory: his background and the construction of his idea of world and mankind. In the second part it considers the liberalism itself, its relation to "totalism", the justification and ligitimacy of liberalism, the possibilities of an ethical life and the contemporary liberalism, the so-called "neoliberalism". In the third part it deals with education. It analyses the reasons of the late creation of the first university of Brazil - The University of Sao Paulo-, the creation of the "College of Philosophy, Science and Literature" and the reasons and purposes of these creations; it also considers the creations of the "College fo Education" and how the author understood the relations among history, philosophy and education. After that it analyses the campaign for the Public School at the end of the fifties, the restructuring of the University of Sao Paulo, the University Reform and how and why they happened. As it is a big analysis, seldom enough these days, wich goes from abstract to concrete, it dispel the myth of liberalism and education.

ABREVIATURA

ABE – Associação Brasileira de Educação

ANL – Aliança Nacional Libertadora

CAPES – Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CCP – Centros de Cultura Popular

CEDEP – Comissão Estadual em Defesa da Escola Pública

CDEP – Campanha em Defesa da Escola Pública

CEC – Comissão de Educação e Cultura

CEE – Conselho Estadual de Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CGT – Central Geral dos Trabalhadores

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

CESIT – Centro de Estudos de Sociologia Industrial e do Trabalho

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DOPS – Departamento de Ordem Política e Social

DBEN – Diretrizes e Bases da Educação Nacional

EAPES – Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior

ESG – Escola Superior de Guerra

FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

GT – Grupo de Trabalho

GTRU – Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária

IBF – Instituto Brasileiro de Filosofia

IE – Instituto de Educação

IPM – Inquérito Policial-Militar

IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MUT – Movimento Unitário dos Trabalhadores

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério de Educação e Cultura

O ESP – O Estado de S. Paulo (jornal)

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PM – Polícia Militar

PSB – Partido Socialista Brasileiro

RBF – Revista Brasileira de Filosofia

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFMG –Universidade Federal de Minas Gerais

UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USAID – United States Agency for International Development – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

USP – Universidade de São Paulo

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

1 – A trajetória intelectual de Roque Spencer Maciel de Barros 5

1.1 – A construção da *imago mundi* e da *imago hominis* 10

1.2 – A formação e a trajetória na educação 14

2 – Um percurso histórico do liberalismo 21

2.1 – O liberalismo antigo 22

2.2 – O liberalismo clássico 24

2.3 – O liberalismo romântico 33

2.4 – O liberalismo cientificista 36

2.5 – O liberalismo moderno 40

2.6 – O liberalismo no Brasil 45

3 – O totalitarismo 53

3.1 – Por uma teoria do totalitarismo 55

3.2 – Acerca do método de análise do totalitarismo 56

3.3 – O homem é um ser ambíguo 58

3.4 – O fenômeno totalitário 61

3.5 – O Gorbachevismo 77

4 – Desfazendo mal entendidos e resignificando os termos 84

4.1 – Mito, ideologia, ciência, liberalismo e capitalismo 85

4.2 – Individualismo, coletivismo e planejamento 97

4.3 – Participação, igualdade e democracia 104

4.4 – Direita e esquerda 116

5 – A liberdade, o liberalismo, os valores e as condições de possibilidade de uma vida ética 126

6 – O neoliberalismo 156

7 – O surgimento tardio da universidade brasileira 175

7.1 – A idéia de ilustração brasileira 177
7.2 – A idéia de universidade, a centralização e o ensino livre 178
7.3 – A criação da universidade: motivos e fins 200
8 – A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade de Educação e a História e a Filosofia da Educação 224
8.1 – A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: motivos e fins 228
8.2 – O surgimento do Curso de Pedagogia 243
8.3 – A cadeira de História e Filosofia da Educação 247
9 – A luta em defesa da Escola Pública 265
9.1 – A trajetória do projeto de Diretrizes e Bases da Educação 265
9.2 – A Campanha em Defesa da Escola Pública 274
9.3 – A organização e administração do Sistema Nacional do Ensino 287
9.4 – O projeto de Diretrizes e Bases da Educação e a liberdade de ensino 301
9.5 – Religião e Educação 315
9.6 – Para além dos discursos 322
10 – A formação do cidadão, a reestruturação da USP e a reforma universitária 327
10.1 – A formação do cidadão 327
10.2 – A Escola Média de Utopia 334
10.3 – A Universidade Ideal, a Universidade de Utopia 340
10.4 – Proposta de Reestruturação da Universidade de São Paulo 349
10.5 – A Reforma Universitária 356
11 – Revendo a história e alargando o espectro 365
CONCLUSÃO 392
BIBLIOGRAFIA 397

INTRODUÇÃO

O liberalismo geralmente aparece com um discurso sedutor. Apresenta-se como defensor da liberdade, da igualdade, da democracia, dos direitos e, freqüentemente, dissimula e oculta aquilo que lhe é substancial, a defesa da propriedade privada e da sociedade de classes. Então, no discurso e na teoria, a realidade aparece invertida. Aquilo que é essencial aparece como secundário e o secundário aparece como essencial. Entretanto, na prática restabelece-se a verdade das coisas; cada elemento reassume o seu lugar; as máscaras caem e a realidade revela-se dura, nua e crua.

Nesta Tese pretendemos explicitar as contradições do liberalismo, mostrando como o discurso muda de acordo com as circunstâncias e revelar que "na prática a teoria é outra"; pretendemos demonstrar que ele é efetivamente a ideologia da sociedade burguesa. Não trataremos do liberalismo, do neoliberalismo e da educação em geral; nos ocuparemos principalmente da obra de Roque Spencer Maciel de Barros. Analisando seu pensamento e sua prática, mostraremos que, por estar efetivamente preocupado em justificar e legitimar a sociedade burguesa, ele acaba camuflando as contradições e os antagonismos sociais e revela-se um exemplar ideólogo da burguesia brasileira.

Tomaremos o seu pensamento e a sua prática como principal referência desta pesquisa, porque, mais do que um simples liberalólogo, trata-se de um intelectual brasileiro que é, convicta e decididamente, liberal, que atuou profissionalmente na educação; que estava profundamente envolvido na defesa do liberalismo e, mais do que expressar o seu pensamento, expressava e representava o pensamento de um segmento social e de uma classe: da burguesia brasileira. Além disso, porque a despeito da contribuição que tem dado para a pesquisa sobre o liberalismo e para a História da Educação Brasileira, trata-se de um autor que praticamente ainda não foi estudado.

O estudo e pesquisa da obra Roque Spencer justifica-se não apenas em função da extensão da mesma, o que, aliás, é um fator menor, mas sobretudo, porque no Brasil foi

quem mais pesquisou, estudou e defendeu o liberalismo, quer através da imprensa, de livros ou da academia. Na área da educação, sua contribuição também não foi desprezível, haja vista que foi um dos pioneiros da pesquisa educacional, destacando-se principalmente por suas investigações sobre o Ensino Superior, sobre o surgimento da Universidade no Brasil e sobre a História e a Filosofia da Educação; exerceu uma forte influência na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) e na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Além disso, participou ativamente da *Campanha em defesa da Escola Pública* (CDEP) no final da segunda metade da década de cinqüenta, da Reestruturação da USP e do Grupo de Trabalhos para a Reforma Universitária (GTRU).

Portanto, ao invés de nos debruçarmos sobre os "críticos" do liberalismo, optamos por pesquisar principalmente a obra de um autor brasileiro declaradamente liberal.

Por questão didática organizamos o trabalho em três partes. A primeira apresenta a trajetória intelectual do autor; a segunda trata de sua concepção de liberalismo e, a terceira, aborda sua concepção e prática educacional. Desta forma temos a oportunidade de analisar o movimento teórico e prático em Roque Spencer e verificar como as idéias se revelam ideologias e mistificações burguesas.

Procuramos sistematizar e expor as idéias e as posições do autor da forma mais objetiva possível. Isto, porém, não implica na nossa neutralidade. Apesar de o principal objetivo não ser a reconstrução do pensamento do autor, na primeira parte, julgamos importante apresentar sua trajetória intelectual, pois além de nos ajudar a compreender como constrói sua *imago mundi* liberal, nos auxilia a melhor compreender e situar sua inserção na educação.

Na segunda parte, primeiramente nos ocupamos do como Roque Spencer compreende o liberalismo, que é a questão central de sua vida. Reconstruímos o percurso histórico do liberalismo tendo como referência os seguintes "modelos": liberalismo antigo, clássico, romântico, cientificista e moderno. Na seqüência, apresentamos como entende o percurso do liberalismo no Brasil.

A seguir nos ocupamos daquilo que Roque Spencer denomina de "totalitarismo", que, segundo ele, constitui-se na pior ameaça ao liberalismo e à "rica civilização liberal". Veremos o que entende por totalitarismo e como o combate. Também analisaremos porque julga necessário resignificar e desfazer os mal-entendidos acerca de determinados termos

como mito, ideologia, cientificismo, ciência, liberalismo, capitalismo, individualismo, coletivismo, planejamento, participação, igualdade, direita e esquerda.

Depois disto trataremos de como concebe a liberdade, o liberalismo, os valores e, de acordo com sua ótica, analisaremos se é possível e quais são as condições para construir uma vida ética e qual a saída que apresenta para salvar a "complexa e rica civilização liberal".

Finalizando a segunda parte, apresentaremos como o autor compreende o liberalismo em sua fase atual. Isto é, veremos como concebe o chamado "neoliberalismo" e a polêmica em que se envolveu com (neo)liberais brasileiros sobre o papel e os limites do Estado.

Na terceira parte trataremos da educação no pensamento de Roque Spencer; passaremos do plano teórico para o prático. Porém, se por razões de ordem lógica e metodológica, tecemos poucas análises sobre sua concepção liberal, ao tratar da educação, ainda que continuemos tomando este autor como a principal referência, não nos limitaremos a ele; ampliaremos o leque e buscaremos apoio em outros autores para compreender melhor as questões de que o autor se ocupa. Na medida do possível também procuraremos historiar os principais fatos, procurando fornecer informações para ampliar a compreensão de suas idéias educacionais e o movimento em que se insere.

Desta forma, percorrendo o pensamento educacional de Roque Spencer, pretendemos contribuir para a compreensão do porquê a universidade brasileira ter sido criada tão tardiamente e esclarecer os motivos e a finalidade para a qual foi criada a USP e a FFCL. Também pretendemos explicitar as razões pelas quais os idealizadores da USP preferiram trazer para cá "eminentes mestres estrangeiros", sobretudo franceses, para trabalhar na FFCL/USP e, além disso, como Roque Spencer entendia a relação entre História, Filosofia e Educação.

Na seqüência analisaremos como o autor se inseriu na Campanha em Defesa da Escola Pública (CDEP) e como foi o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61. Veremos por que esse movimento reuniu em torno da bandeira da "Escola Pública" professores, alunos, funcionários públicos, sindicalistas, profissionais liberais, jornalistas e setores da imprensa, com posições político-ideológicas diferentes e até contrárias.

Depois disso trataremos da Reestruturação da USP e da Reforma Universitária que resultou na Lei nº 5.540/68 – analisaremos o como foram desencadeadas, o papel exercido pela ditadura militar, os motivos e a forma como foram realizadas. Também explicitaremos como foi a participação de Roque Spencer tanto numa como na outra; porque pretendia recolocar a universidade "nos trilhos" e qual o modelo que idealizava para a universidade brasileira.

Na seqüência, procuraremos rever a história, alargar o espectro e ir além das idealizações, das racionalizações e dos modelos para ver o que se esconde por trás delas e trazer à tona, por assim dizer, o movimento real e a prática concreta.

Como Roque Spencer geralmente publicava seus artigos e ensaios primeiro nos jornais – *O Estado de S. Paulo* (*O ESP*) e no *Jornal da Tarde* – e revistas e depois os organizava em livros, sempre que possível, nas citações procuraremos trabalhar com a última fonte por considerá-la a mais aperfeiçoada. E ao fazê-lo, primeiro indicaremos o título do artigo e depois o da obra em que foi publicado para melhor situar o leitor e, caso haja interesse, facilitar o acesso.

Para evitar confusões e falsas expectativas, gostaríamos de esclarecer que não pretendemos penetrar nos meandros do chamado "neoliberalismo" tal como é entendido no discurso corrente, principalmente a partir dos anos 90 para cá. Também não analisaremos a chamada "educação neoliberal", como têm sido comumente denominadas as políticas educacionais deste período. Contudo, como este trabalho abordará questões de fundo e abrange um período de larga duração, certamente ajuda a situar e compreender melhor estas questões e até, quem sabe, repensá-las dentro de outra perspectiva.

1 – A TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS

Emerges lentamente do universo
para, transcendendo, te fazeres homem.
Trazes nos olhos uma tragédia mal desvendada
que te separa do mundo ventre, opaco e neutro.

Emparedado na tua liberdade,
estás irremediavelmente só no centro do universo.
E carregarás tua solidão e teu abismo,
lúcido e livre,
até a queda no todo indiferente.
Só e livre,
à espera do gozo da dissolução na morte.
(Roque Spencer Maciel de Barros)

Acreditamos que é importante apresentarmos algumas informações sobre a trajetória intelectual de Roque Spencer Maciel de Barros, tanto para facilitar a compreensão do autor, como para entender sua concepção de liberalismo e educação. Primeiro tratamos de sua trajetória mais diretamente relacionada ao liberalismo e depois, da relacionada à sua formação e sua trajetória na educação.

Roque Spencer Maciel de Barros, filho de Paulo Maciel de Barros e Leontina Albuquerque Maciel de Barros, nasceu em Bariri, no interior de São Paulo, no dia 05 de abril de 1927. Passou sua infância e adolescência em São Joaquim da Barra; iniciou seus estudos no interior do Estado e os completou na capital, onde viria a viver e desenvolver sua atividade profissional.

Casou-se duas vezes. A primeira, com Maria da Conceição Rabêllo de Barros, com quem teve três filhos (Angela Rabello Maciel de Barros, Saulo Rabello Maciel de Barros e Rubem Rabello Maciel de Barros) e a segunda, com Gilda Naécia Maciel de Barros, com quem conviveu até o final de sua vida.

Dentre os teóricos do liberalismo e da educação brasileira Roque Spencer destaca-se tanto por suas pesquisas e seus escritos, como pela defesa intransigente que fez do liberalismo, pelo combate ao totalitarismo e pela "defesa da Escola Pública" na segunda metade da década de 50. Sua obra é bastante extensa, porém, circunscreve-se basicamente em torno do liberalismo. Mesmo quando trata do totalitarismo e da a educação, o faz desde a perspectiva do liberalismo.

O autor dedica sua vida profissional à educação formal, mas faz desta, digamos assim, uma espécie de laboratório para as pesquisas e defesa de sua cosmovisão liberal. Com a mesma finalidade, sistematicamente, escreve artigos e os publica nos jornais *O ESP* e *Jornal da Tarde*, através dos quais, pretendia atingir e educar a sociedade. Afirma que, aos cinco anos, sua mãe o alfabetizou com as páginas do *O Estado de S. Paulo* e que em sua casa nunca entrou outro jornal a não ser este. No dia 15 de março de 1948, quando ainda era aluno, começou a trabalhar para o referido jornal como redator na seção de política internacional. Depois, além de articulista, foi editorialista para assuntos educacionais. Afirma que os diretores do *O ESP* foram seus colegas de turma na Faculdade de Filosofia e estava profundamente ligado a eles "por relações de amizade e coincidência de pensamento, desde vinte anos". Quanto ao *Jornal da Tarde*, começou "a colaborar desde o seu primeiro ano"[1]. Os artigos de Roque Spencer versavam principalmente sobre Filosofia, Filosofia da Educação e Filosofia Política (liberalismo). Além disso, escreveu ensaios, organizou e publicou diversos livros.

Em 1946, quando ingressou no Curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, já defendia os princípios do liberalismo. Definindo-se como liberal, começa a escrever artigos relacionados ao liberalismo e propondo soluções para o país a partir desta perspectiva. Essa atividade iria ampliar-se nos anos 50 e 60 e resultar no livro denominado *Introdução à filosofia liberal* (1971). Mais tarde, reunindo uma série de artigos sobre a mesma temática, organiza e publica *Estudos liberais* (1992) e *Razão e Racionalidade* (1993), obras em que revela o seu compromisso com a defesa das soluções liberais, tidas por ele como as mais eficazes e as melhores possíveis para a organização e sobrevivência de uma "boa sociedade".

Roque Spencer é uma espécie de "militante" do liberalismo; defende esse ideário, seus princípios e seus fundamentos com todas as suas forças. Dedica-se à tarefa de desfazer confusões, esclarecer e precisar determinados termos que considera fundamentais para evitar mal entendidos acerca do liberalismo e para prevenir que os menos incautos, pensando defender o liberalismo, acabem por comprometê-lo.

---

[1] BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Introdução à Filosofia Liberal.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, P. 11. Parêntese nosso.

Para ele, a sobrevivência do liberalismo depende fundamentalmente da derrota do totalitarismo. Por isso o combate como uma espécie de obsessão. Nesse sentido, grosso modo, pode-se dizer que a defesa do liberalismo resume-se ao ataque ao comunismo: "Ah! Anticomunista, sou, sem dúvida"[2], afirma o autor. Apesar de dizer, que mais do que o triunfo do liberalismo importa-lhe a afirmação de um "modelo" coerente, veremos que na prática não só defende que é preciso combater os "intolerantes", como apóia a ditadura em nome da defesa da "liberdade".

A despeito de ser vasta e aparentemente diversa, a sua obra unifica-se em torno da defesa do ideário liberal, na aversão a qualquer forma de absoluto (menos o liberalismo); circunscreve-se em torno da antinomia liberdade X totalidade. É importante dizer que o autor faz uma distinção entre racionalidade[3] e Razão[4]. Vincula aquela à atividade de análise, de crítica e de conhecimento, concebidos como relativos e esta ao totalitarismo.

A partir da ótica liberal Roque Spencer também estudou o positivismo, que denomina de cientificismo ou de cientismo[5] e o romantismo. Nos anos cinqüentas e

---

[2] Cf. BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada*. São Paulo: Cortez, 1986, p. 50.

[3] Por racionalidade Roque Spencer compreende "a atividade, sem dúvida metódica e sistemática, mas submissa ao real e aos fatos, tal como a desenvolveu a Ilustração, como se pode ver (...) nas filosofias de Locke, de Hume, de Voltaire, de D'Alembert, de Diderot ou de Kant. Essa racionalidade, função espiritual e não entidade metafísica, é a obra por excelência da inteligência crítica, sabedora ou no mínimo suspeita de que a atividade da cultura e da ciência não se pode encerrar numa fórmula e que há de estar sujeita, permanentemente, a reparos, revisões e refutações (...)". (BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. ix).

[4] Designa por *Razão*, com inicial maiúscula, "aquela entidade absoluta, que está na base dos grandiosos sistemas do racionalismo clássico e que, depois de ceder o passo à racionalidade (...), durante o século XVIII, voltaria a encarnar-se nas construções monumentais da Filosofia da História, todas elas, no fundo, apriorísticas, como era, confessadamente a de Fichte (...), como acabaram por ser as ideologias características do século XIX, de Comte ou de Marx, este o herdeiro do apriorismo hegeliano, a deduzir dialeticamente a História, como um dos grandes momentos da realização do Espírito, se desdobrando na Lógica, primeiro, e, a seguir, na Filosofia da Natureza que precederia o evoluir histórico". (Idem. p. ix)

[5] A expressão "cientificismo" não foi criada por Roque Spencer, mas ele ajudou a fixá-la. Quando analisarmos o liberalismo e o cientificismo veremos que, para o autor, o cientificismo estabelece sua base na confiança e no valor do conhecimento científico tido como capaz de desvendar o conhecimento da história e do ser, tornando possível, a partir do que é, definir o que deve ser e o que é efetivamente valioso. Para ele, está ligado à idéia totalitária. Por isso, diz que prefere adotar apenas a expressão cientismo ou cientista. "Recuso-me a usá-la (a não ser que o faça por descuido), empregando a expressão que deveria ter usado sempre: *cientismo* e *'cientista'* (entre aspas, para evitar confusão), em lugar de *cientificismo* e *cientificista*, que soam mal aos meus ouvidos. Embora a expressão 'cientista', mesmo entre aspas, possa, como já disse, gerar alguma confusão, pois se refere ao adepto do *cientismo* e não ao cientista propriamente dito, prefiro a confusão à palavra inexistente e mal formada". Cf. BARROS, Roque S. M. de. A 'Ilustração' brasileira revisitada. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: UEL, 1997, pp. 63-64 e do mesmo autor, A Ilustração brasileira revisitada. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *História da Educação Brasileira: Formação do Campo*. Ijuí: Unijuí, 1998, pp. 24-25. Apesar disso, Roque Spencer freqüentemente, utiliza a

posteriores, no momento em que os intelectuais e políticos estavam preocupados em discutir a dependência e as possíveis alternativas para superar o atraso e promover o desenvolvimento do país, o autor volta-se para o passado e estuda como os liberais, os românticos e os cientificistas concebiam a realidade brasileira e quais as saídas que defendiam para superar o subdesenvolvimento a que o país estava submetido.

Dentre os positivistas, estuda principalmente a vida e a obra de Luiz Pereira Barreto (tese de doutorado), a quem considera "o primeiro positivista brasileiro 'completo' e percuciente analista da problemática nacional"[6]. Quanto ao Romantismo, que é representado no Brasil principalmente por Gonçalves de Magalhães, o autor diz que foi a primeira filosofia a inspirar a busca de nosso destino como nação. Mesmo sendo uma inspiração européia, diz Roque Spencer, ela nos aponta uma tarefa antes de tudo nacional; convida-nos a descobrir o nosso próprio ser, isto é, a buscar o universal, a "totalidade" através do particular.

De acordo com esta perspectiva, o romantismo se afirmou com a independência e vigorou até aproximadamente 1870. Daí em diante instalou-se no país uma forma diversa de conceber a história nacional e de interpretar o mundo e o homem própria do cientificismo naturalista, fundada numa visão universalizante e na lei do acontecer histórico único, baseada numa filosofia progressista da história e no princípio de que as diferenças entre os povos não são de *natureza* e, sim, de *fase*.

Ao longo de sua obra, Roque Spencer chama a atenção repetidas vezes sobre os problemas do cientificismo, da ideologia e, sobretudo, do totalitarismo que, para ele, constituem-se em "ameaças à liberdade"; considera que sempre é pouco o que se diz e rediz sobre estas questões, tendo em vista os perigos que representam[7].

O autor dedicou praticamente toda sua vida à atividade educativa. Foi um estudioso incansável; pesquisou a história da cultura desde a antigüidade até nossos dias, principalmente a filosofia, a educação, as questões ligadas ao liberalismo, ao totalitarismo, à ética, à religião, à mitologia, ao romantismo e ao positivismo. Porém, sua preocupação

---

expressão de forma indistinta. Por isso, mesmo sabendo da preocupação do autor, ao longo do trabalho, para uniformizar, continuaremos utilizando a expressão cientificismo.

[6] BARROS, Roque S. M. de. *Obras Filosóficas de Luiz Pereira Barreto*. São Paulo: Grijalbo, 1967, Vol. 1, p. 9. Mais tarde Roque Spencer situa Barreto como "representante típico da mentalidade cientificista".

[7] BARROS, Roque. S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 14.

pedagógica ultrapassava a universidade. Através dos jornais e dos livros propõe-se a educar toda a sociedade.

A publicação de artigos em jornal revestia-se de muita importância. Principalmente se entendida de acordo com o pensamento do antigo redator de *O ESP* e da *Folha da Noite*, da *Folha da Tarde* e da *Folha da Manhã*, Olival Costa, para quem a função do jornal não é apenas informar e noticiar: é, a um só tempo, *selecionar e orientar*[8]. Ou, como entendia Plínio Barreto, que também foi diretor de *O ESP*:

> 'um verdadeiro jornal é a publicação onde por meio de notícias e de artigos se dão alimento à curiosidade do público e *normas para a disciplina do seus espírito e de seus costumes* ... constitui para o público uma verdadeira bênção. Dispensa-o do trabalho de formar idéias. *Dá-lhes já feitas e polidas todas as tardes, sem disfarces e sem enfeites, lisas, claras e puras*'[9].

Nesse sentido, Roque Spencer desenvolve um intenso trabalho como articulista e editorialista procurando atingir e educar toda a sociedade com base nos princípios liberais. Mas, diz ele: "sabemos todos qual o destino de artigos de jornais. Lidos, esquecidos às vezes, muitas das idéias ventiladas acabam dando frutos aqui e ali, sem que se possa dizer com precisão até que ponto o artigo influiu"[10]. Assim, insatisfeito com o destino incerto de seus artigos, depois de publicá-los nos jornais, reúne e publica-os na forma de livros, como se quisesse dar uma sobrevida a eles.

Quanto à postura filosófica, diz que, no final dos anos 70, com o aprofundamento de suas investigações sobre o fenômeno totalitário, suas convicções evoluíram do idealismo para o "empirismo transcendental"[11]. Contudo, apesar de ter incorporado em sua cosmovisão a base biológica da conduta humana, que dizia estar escamoteada e mascarada pelo idealismo, não consegue romper com o próprio idealismo.

---

[8] MOTA, Carlos Guilherme & CAPELATO, Maria Helena. *História da Folha de São Paulo: 1921-1981*. São Paulo: IMPRES, 1981, 15.
[9] CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. *O bravo matutino. Imprensa e ideologia: o jornal O Estado de S. Paulo*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980, p. 95.
[10] BARROS, Roque S. M. de. *A Evolução do Pensamento de Pereira Barreto*. São Paulo: Grijalbo, 1967, P. 253.
[11] BARROS, Roque S. M. de. Conduta animal e Conduta Humana: amestramento e educação. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 263.

Roque Spencer não concorda que o classifiquem como culturalista, como o faz Antônio Joaquim Severino[12]. Antonio Paim diz que, apesar de estar muito próximo do culturalismo, não pode ser classificado como pertencente a esta corrente[13]. Roque Spencer se auto-define como simplesmente um liberal. Dizia: "não gosto dos istas e dos ismos. Só sei que, politicamente, sou um liberal, que detesta o rótulo de neoliberal"[14].

Aposentou-se cedo, aos 56 anos de idade. Entretanto não abandonou suas atividades intelectuais. Ao contrário, a partir daí, desenvolveu uma atividade ainda mais intensa do ponto de vista de suas preocupações. Continuou a escrever artigos e livros, fiel ao espírito liberal.

1.1 – A CONSTRUÇÃO DA *IMAGO MUNDI* E DA *IMAGO HOMINIS*

É no final do curso clássico e no início do curso superior que Roque Spencer praticamente constrói e define sua *imago mundi* e sua *imago hominis*, a concepção de mundo e de homem que o acompanhariam por toda vida.

Relata que, em 1945, no final da Segunda Guerra Mundial estava com 18 anos de idade quando fazia o último ano do curso clássico e que, além de Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Grego, Latim, estudava Filosofia. Seu professor era Laerte Ramos de Carvalho, que já o havia sido no segundo ano do clássico no Colégio Paulistano e de quem viria a tornar-se assistente na antiga FFCL da USP, além de grande amigo[15]. Diz que, como tinha que fazer um trabalho no final do curso, influenciado pelos horrores da guerra e pelo existencialismo, então em voga, decidiu fazê-lo sobre a *angústia* tendo como principal referência o pensamento de Heráclito, filósofo pré-socrático que o marcou por toda a vida. Afirma ele:

> a recordação de Heráclito é a minha recordação do filósofo de Éfeso, estreitamente ligada ao fim de minha adolescência, à minha formação e à

[12] Num bilhete encaminhado a Antônio Joaquim Severino manifestando sua discordância devido ao fato de ter sido classificado como culturalista, Roque Spencer autodefiniu-se simplesmente como um liberal Cf. SEVERINO, Antônio Joaquim. *A Filosofia Contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 149.

[13] PAIM, Antonio. *História das Idéias Filosóficas no Brasil.* 3ª edição, São Paulo: Convívio, 1984, p. 528.

[14] Bilhete encaminhado ao professor Antônio Joaquim Severino em 1999.

[15] Sobre Laerte Ramos de Carvalho, que faleceu em 1972, às vésperas de seu qüinquagésimo aniversário, nos ocuparemos principalmente nos segundo e quinto capítulos da terceira parte deste trabalho.

> definição de minha *imago mundi*, que envolve também – e naturalmente – uma *imago hominis*[16].

Nesse momento, além do pensamento de Heráclito, travou contato com Nietzsche (*A origem da tragédia*), Kierkegaard (*O conceito de angústia*), Gurvitche (*As tendências atuais da filosofia alemã*), Alberto W. Reyna (*A ontologia fundamental de Heidegger*) e Rivaud (*As grandes correntes do pensamento antigo*), dentre outros que viriam a influenciá-lo.

O Heráclito de Roque Spencer, o "meu Heráclito", como se refere, é marcado pelas limitações culturais do momento. Ainda eram poucos os fragmentos heraclitianos de que se tinha conhecimento no Brasil e poucas eram as obras escritas sobre ele que haviam chegado até aqui. Nem fazia idéia dos debates sobre as relações entre Heráclito e Parmênides travados a partir da obra de Karl Reinhardt, *Parmênides e a Filosofia grega*[17]. Contudo, afirma que elas têm pouco a ver com as suas "recordações de Heráclito" que, deslocando o problema da metafísica-cosmológica para a *physis*, descobre-se diante da questão do "eterno vir-a-ser", da transformação permanente. É com este Heráclito que Roque Spencer se identifica, "um Heráclito que talvez seja eu mesmo", diz ele, à procura dos seus caminhos de existência em relação aos métodos de pensar e trabalhar, mas principalmente, em face do próprio mistério do existir; um Heráclito que se opõe à fixidez e que se afirma na "angústia humana diante do fluir das coisas que, inexoravelmente, nos conduz para alguma parte que não sabemos qual seja, sem que nos seja concedido, sequer, a possibilidade de banhar-nos duas vezes no mesmo rio"[18].

Depois de travar conhecimento sobre as polêmicas em torno de Heráclito e Parmênides, com E. Zeller diz que

> 'enquanto Parmênides nega o devir para manter o conceito do ser em toda a sua pureza, Heráclito, ao contrário, nega o ser para conservar em toda a sua integridade a lei do devir. Enquanto o primeiro vê a idéia de mudança e de movimento como uma ilusão dos sentidos, o segundo descobre tal ilusão na idéia do ser persistente. Enquanto um considera absurda a opinião comum,

[16] BARROS, Roque S. M. de. Recordações de Heráclito. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 209.
[17] Idem. p. 213.
[18] Idem. p. 211.

> porque ela admite o nascimento e a morte, o outro chega à mesma conclusão quanto ao seu absurdo, partindo da opinião contrária"[19].

Parmênides e Heráclito apresentam duas formas diferentes de compreender e resolver o problema do "posto do homem no cosmos"[20]. Porém, é com o filósofo obscuro, como Diógenes de Laércio denominava Heráclito, que Roque Spencer se identifica.

Sua experiência fundamental da temporalidade e da angústia perante o devir, que o autor denominou de entre sentimental e mental, teve início ainda na adolescência. Depois de concluir o curso colegial e prestar o exame do vestibular para o curso de Filosofia, tendo ainda bem presentes suas reflexões heracliteanas, foi para um sítio em Caieira enquanto esperava o resultado da seleção. Relata que ao vaguear sozinho por uma trilha em meio a um grande arvoredo, teve a "intuição original" que marcaria definitivamente a sua maneira de compreender o homem. Dizia que,

> de repente no esplendor da tarde de verão, eu me senti uma parte ínfima de uma imensa natureza que me tragava e com a qual eu respirava e vivia, compartilhando a imanência de todas as coisas na unidade de uma coisa única. Mas ao mesmo tempo, de forma ambígua, eu, ser consciente que tinha diante de mim o espetáculo de um mundo que me parecia virgem e como que visto pela primeira vez, sentia-me emergir dessa unidade e separar-me dela de forma irreparável: imanente a ela, eu a transcendia; entre mim e ela era necessária uma mediação, mediação que se esboçava já no meu sentimento do mundo e que se clarificava no ato de pensar a própria situação que eu experimentava (...). Era o meu íntegro, corpo e pensamento, que, imanente ao mundo, ao mesmo tempo o transcendia – e, nessa transcendência, que me revelava o meu estar no mundo sem me confundir com ele, sem ser o mundo, eu sentia o imenso abismo da liberdade, como algo que brotava do simples fato de ser eu diante do cosmos e de saber que o era[21].

Em poucas palavras este relato expressa aquilo que orientaria para sempre sua compreensão de homem no mundo. Mais tarde, a 07 de março de 1946, através de um poema que denominou de *Ensaio de interpretação da liberdade* expressou sua "intuição original" nos seguintes termos:

---

[19] Idem. p. 217.
[20] Expressão que utiliza emprestada de Max Scheler.
[21] BARROS, Roque S. M. de. Recordações de Heráclito. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, pp. 211, 212.

Emerges lentamente do universo
para, transcendendo, te fazeres homem.
Trazes nos olhos uma tragédia mal desvendada
que te separa do mundo ventre, opaco e neutro.

Emparedado na tua liberdade,
estás irremediavelmente só no centro do universo.
E carregarás tua solidão e teu abismo,
lúcido e livre,
até a queda no todo indiferente.
Só e livre,
à espera do gozo da dissolução na morte[22].

Inspirado na leitura dos fragmentos de Heráclito, Roque Spencer constrói sua imagem de homem e de mundo debatendo-se entre os limites da natureza e da afirmação da liberdade ou, se se quiser, entre a tragédia e a liberdade. Através da poesia, que aprendeu a gostar com Geraldo Rodrigues, seu professor de português do ginásio em Orlândia[23], expressa sua tarefa insubstituível; manifesta sua paixão pela liberdade e sua aversão pela totalidade; declara sua compreensão de vida e de mundo; revela a insustentável leveza, a miséria e a grandeza do ser.

Benedicto Ferri de Barros diz que na década de 40, quando ainda era possível varar a noite e entrar pela madrugada trocando idéias peripateticamente pelas ruas de São Paulo, partilhou por anos a fio idéias, ideais, amizade pessoal, intelectual, filosófica e literária com Roque Spencer, e já se surpreendia com sua memória prodigiosa, sua prematura erudição, a seriedade e a profundidade com que se aplicava aos estudos de filosofia. Mais tarde, por mais de um decênio, fez parte de um grupo de professores da USP e outros intelectuais que, por rodízio, reuniam-se na casa de um ou de outro para cultivar as produções literárias, a poesia, a prosa, e para conversar informalmente.

Foi assim, diz Ferri de Barros, que em 1964, quando

> buscávamos esperançosos e angustiados rumos novos para o País, foi a Roque que recorri, a fim de que organizasse para essas reuniões um plano de leituras e

[22] Idem. p. 212.
[23] Cf. BARROS, Roque Spencer M. de. Os poetas de Orlândia. *O Estado de S. Paulo*. 03/04/84.

> estudos que nos atualizasse quanto a caminhos alternativos às extremidades políticas que engolfavam nossa terra. Vieram daí, naquele regime de rodízio, dezenas de reuniões em que, por indicação de Roque e sob sua segura direção intelectual, tomamos conhecimento das grandes obras do liberalismo desencadeadas a partir do Colóquio Walter Lippmann, realizado em 1938. Vieram daí também as colunas em que, por dezenas de anos, Roque, eu e Geraldo Pinto Rodrigues nos dedicamos n'O Estado de S. Paulo e no Jornal da Tarde a difundir essas idéias, ainda em pleno período da ditadura militar, e que a generosidade da vida nos permitiu ver vencedoras na atualidade do mundo e do Brasil[24].

Segundo Ferri de Barros foi nesta trilha que Roque Spencer prosseguiu seus estudos por décadas e de onde surgiu, por exemplo, *O fenômeno totalitário*, que é a obra de maior amplitude escrita no Brasil sobre o totalitarismo.

1.2 – A FORMAÇÃO E A TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO

Ao longo de toda a vida e a obra de Roque Spencer, encontramos sua preocupação com a defesa do liberalismo e, conseqüentemente, com o combate a todas as outras possíveis filosofias e/ou formas de organização social, tidas por ele como se fossem totalitárias ou, pelo menos, como portadoras de indícios totalitários, quer seja o positivismo, o estruturalismo, o marxismo, o socialismo ou as igrejas, as teologias, os nazismos, os fascismos ou qualquer outra forma que não seja orientada pelos princípios liberais. Para ele, todos têm um fundo totalitário. A defesa do liberalismo está acima de tudo; considera-o como a melhor filosofia, senão a única, que possibilita organizar a "boa sociedade". Simplificando pode-se dizer, que para o autor, a sociedade divide-se entre os que defendem a liberdade e os contrários a ela, os defensores do totalitarismo.

Entre 1939 e 1942 cursou o ginásio no Liceu Municipal de Orlândia e entre 1943 e 1945 cursou o colégio no Colégio Paulistano, em São Paulo, na capital. A seguir entrou para a Universidade e, em 1948, graduou-se Bacharel em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) e, um ano depois, em 1949, obteve o grau de licenciado na mesma disciplina.

---

[24] BARROS, Benedicto Ferri de. *Meu amigo Roque*. Centro de Documentação e Informação-CDI-O ESP - *O Estado de S. Paulo*. Registro de Falecimento. 10/05/1999.

Enquanto aluno trabalhou nos antigos colégios Carlos Gomes, Eduardo Prado, Colégio Paulistano, Franco-Brasileiro, Pasteur e Mackenzie, na capital paulista onde lecionava Filosofia. Posteriormente, em 1951, o Prof. João Cruz Costa o convidou para ser professor Extra-Numerário (colaborador) na FFCL/USP. Em novembro de 1951 foi contratado como Professor Assistente. Em 1955 concluiu o Curso de Doutorado[25] em História e Filosofia da Educação e, em 1959, obteve o título de Livre-docente[26] na mesma disciplina e na mesma instituição. Em 1968 passou a Professor Adjunto[27] na FFCL e exerceu essa função até 1970. Depois, com a criação da Faculdade de Educação como unidade autônoma, que ajudou a fazê-lo, foi Professor Adjunto dessa Faculdade até 1973, quando obteve o título de Professor Titular[28], também em História e Filosofia da Educação. Portanto, exerceu praticamente toda sua vida profissional como professor na USP.

Enquanto aluno do curso superior teve como professores: Fernando de Azevedo, João Cruz Costa, Eurípedes Simões de Paula, Antonio Cândido de Mello e Souza, Gilles Gaston Grangé, Martial Gueroult, Otto Klinberg e Laerte Ramos de Carvalho, dentre outros. Assistiu conferências de Roger Dion, Fernand Braudel, Georges Gurvitch e outros. Além de ter sido um estudante dedicado, culto e erudito[29], Roque Spencer foi pesquisador, professor de História e Filosofia da Educação, escreveu artigos, ensaios e livros, ministrou cursos, proferiu conferências, orientou alunos de mestrado e doutorado, participou de

---

[25] Ao prestar concurso para obtenção do título de Doutor em História e Filosofia da Educação na antiga FFCL/USP integraram a banca do concurso os seguintes docentes: Laerte Ramos de Carvalho, Lívio Teixeira, José Quirino Ribeiro, Eurípedes Simões de Paula e Antônio Cândido de Mello e Souza.

[26] Ao prestar concurso para obtenção do título de Livre-docente da cadeira de História e Filosofia da Educação na antiga FFCL/USP integraram a banca do concurso os seguintes docentes: Raul Bittencourt, Abgar Renault, Mario Wagner Vieira da Cunha, João Cruz Costa e Laerte Ramos de Carvalho.

[27] Não conseguimos saber o nome dos componentes da banca deste concurso.

[28] Ao prestar concurso para Professor Titular participaram da banca os seguintes professores: Sérgio Buarque de Holanda, José Quirino Ribeiro, Aderaldo Castelo, Ivan Lins e Alvaro Magalhães.

[29] Cf. GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 1986, p. 245. Florestan Fernandes relata o seguinte fato: "trabalhando juntos (com Fernando de Azevedo), ele nos delegou e nós dávamos cursos. Houve a revolução das notas, que vale a pena contar. É necessário ver como as coisas se passavam na cabeça dos professores brasileiros, que tinham a capacidade de lecionar numa universidade. Eu corrigia as provas, eu ficava com uma parte e o Antonio Cândido com outra. Certa vez corrigindo provas, dei dez ao hoje professor Roque Spencer Maciel de Barros. O Dr. Fernando opunha-se a que se desse dez. Quando ele viu a nota, fez um ar contrariado: 'Você pôs dez. Mas dez por quê? 'Porque foi um trabalho muito bem-feito para um estudante'. Ele disse: 'Bem, eu venho de uma tradição, de uma escola na qual dez era para Deus, nove para os professores e, para alunos excepcionais a partir de oito'. Eu disse; Bem, doutor, então o senhor passe a ler as provas, porque os nossos critérios de nota colidem" (FERNANDES, Florestan. *A Contestação Necessária: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários*. São Paulo: Ática, 1985. p. 190).

bancas examinadoras, foi representante dos Livre-docentes junto à Congregação da FFCL/USP entre 1961 a 1965; foi Chefe do Departamento de Educação na FFCL/USP entre 1967 e 1969; foi membro e relator da Comissão de Reestruturação da Universidade de São Paulo entre 1966 e 1968; foi Chefe do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da USP de 1970 a 1976 e de 1980 a 1984. Entre 1976 e 1980 ocupou o cargo de Diretor da Faculdade de Educação da USP. Além disso, foi membro do Conselho Universitário, membro da Câmara de Graduação, membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade, membro da Comissão de Legislação e Recursos, membro da Comissão Editorial e Vice-Diretor do Conselho Administrativo da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST). Depois de sua aposentadoria, continuou vinculado à Faculdade de Educação ministrando alguns cursos sobre Liberalismo, Ética, Estado e educação, etc. Também foi membro efetivo do Instituto Brasileiro de Filosofia e do Instituto de Filosofia Luso-Brasileira.

Em se tratando de sua preocupação com a educação, acontece a mesma coisa que com o liberalismo. Sendo defensor de uma educação orientada pelos princípios liberais, atua no sentido de identificar, defender e propagar os autores, as idéias e as teorias que comungam com essa mesma concepção. Tendo compreendido cedo o sentido da mensagem de Júlio de Mesquita Filho e de Armando de Salles Oliveira, os principais idealizadores da USP, procurou fazer da educação tanto um meio de propagar os princípios liberais como de promover as "grandes transformações de que o Brasil estava necessitando. Em 1959 e início dos anos 60, trava uma intensa luta a favor da Escola Pública, Gratuita e Universal e combate duramente os que se opõem a ela. Seguindo os mesmos princípios liberais, em 1968 também exerceu forte influência na reestruturação da USP, da qual foi relator da Comissão de Reestruturação e na criação da Faculdade de Educação em 1970. Em 1968 também fez parte do GTRU, criado pessoalmente pelo General Costa e Silva.

Sobre a CDEP participou de debates, escreveu artigos em jornais e revistas, organizou e publicou livros com a preocupação de defender o ensino público, combater as posições contrárias à defesa da Escola Pública e responsabilizar o Estado pela manutenção da mesma; fez parte da Comissão Estadual em Defesa da Escola Pública (CEDEP), foi responsável pela elaboração do Roteiro para a Defesa da Escola Pública e preparou diversas

Emendas ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DBEN) que foram enviadas ao Senado da República.

De acordo com José Mário Pires Azanha, em palestras, reuniões públicas e artigos pela imprensa, Roque Spencer foi "incansável" na defesa dos princípios liberais e da escola democrática, laica e gratuita. Segundo autor,

> o que o situou de modo muito especial nessa campanha foi o fato de ter escolhido como tema principal de combate o princípio da liberdade de ensino, que o Deputado Carlos Lacerda alegava ser o *leitmotiv* filosófico de seu substitutivo. Naquele momento, os que tomavam posição contrária a esse projeto eram pronta e levianamente acusados de adeptos de valores antidemocráticos e de pretenderem o monopólio estatal da educação[30].

Além dos artigos publicados em jornais, o autor dedica três obras especificamente à educação, a saber: sua tese de livre-docência, denominada *A Ilustração brasileira e a idéia de Universidade* (1959), reeditada em 1986, com a apresentação de Antonio Paim, segundo o qual, "tornou-se um marco na história das idéias no Brasil"[31]; *Ensaios sobre Educação* (1970) e *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1960)[32], organizado durante a *Campanha em defesa da Escola Pública* ocorrida no final dos anos 50.

De um aluno estudioso e aplicado, Roque Spencer passa a ser uma referência em História da Educação. Miguel Reale destaca que ao lado da Faculdade de Direito, as pesquisas realizadas por Roque Spencer na Faculdade de Educação foram muito importantes para o aprofundamento da história das idéias no Brasil[33]. Contudo, destaca que se dedicou mais ao campo da Filosofia da Educação do que à História da Filosofia[34]. Luiz Carlos de Menezes diz que sempre considerou Roque Spencer um "intelectual de tendência conservadora", mas não deixava de reconhecer que "ele indiscutivelmente representa uma

---

[30] AZANHA, José Mário Pires. Roque Spencer Maciel de Barros: defensor da escola pública. In: *Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação e Pesquisa*. São Paulo: Vol. 25, nº 1, jan./Jun. 1999, p. 168.

[31] PAIM, Antônio. Apresentação. In: BARROS, Roque S. M. de. *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*. São Paulo: Convívio: Editora da USP, 1986, p. xi.

[32] Esta é uma obra importantíssima, de consulta indispensável aos historiadores da educação brasileira, para conhecer a confluência de pessoas e as lutas que foram travadas em Defesa da Escola Pública nos anos 50, bem como para conhecer como foi o percurso do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde 1948 até 1959.

[33] REALE, Miguel. Minhas memórias da USP. In: *Revista Estudos Avançados*. Vol. 8 – nº 22, setembro / dezembro, 1994, p. 35.

[34] REALE, Miguel. *Memórias*. São Paulo: Saraiva, 1987, p. 220. Vol. II.

elite econômico-cultural que teve importante papel na construção da Universidade de São Paulo, elite esta signatária do Manifesto dos Pioneiros de 1932, do qual a USP é decorrente"[35]. Fernando Henrique Cardoso, que também atuou ao lado de Roque Spencer na CDEP, alguns anos mais tarde afirmava que este autor "celebrizou-se no campo educacional por suas posições liberal-conservadoras"[36]. Jorge Nagle, por sua vez, destaca o "incansável rigor e a meticulosidade de Roque Spencer na elaboração de seu trabalho"[37].

Se é possível destacar um intelectual, dentre tantos que influenciaram decisivamente o trabalho e a trajetória educacional de Roque Spencer, sem sombra de dúvida, esse intelectual é Júlio de Mesquita Filho.

Durante a CDEP, fiel à sua opção liberal, Roque Spencer lutou contra a centralização e as pretensões do Ministério da Educação que queria impor um modelo universitário único para todo o país. Ao lado de Miguel Reale, participou de uma representação de professores junto com Laerte Ramos de Carvalho e Antonio Guimarães Ferri no simpósio promovido pelo Conselho de Reitores em Juiz de Fora. Naquele momento redigiram um documento denominado *Manifesto de Juiz de Fora*, no qual proclamavam o direito de se auto-organizar segundo critérios próprios. Segundo Reale, neste documento

> ficou assente o direito da USP de fixar soluções correspondentes aos índices de seu desenvolvimento científico e tecnológico, como uma Universidade diversificada e plural, capaz, portanto, de corresponder ao multifário panorama das condições geoeconômicas e educacionais paulistanas, sem ser obrigada a ajustar-se ao modelo federal incompatível com a sua grandeza[38].

Todavia, se nessa época Roque Spencer opunha-se à imposição de um modelo único de educação para todas as universidades, em 1968 fez o contrário. Além de apoiar o governo ditatorial e centralizador de Costa e Silva, aceitou seu convite para participar do Grupo de Trabalho escolhido para elaborar a proposta de Reforma Universitária e procurou

---

[35] BRITO, Paulo. O professor que conseguiu unir todas as tendências da USP. *Jornal da Tarde*. 03/03/80.
[36] CARDOSO, Fernando Henrique. Memórias da Maria Antônia. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988, p. 28.
[37] NAGLE, Jorge. A trajetória da pesquisa em história da Educação no Brasil. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *História da Educação Brasileira*. Ijuí – RS: Unijuí, 1999, p. 97

BIBLIOTECA C[illegible]RAL
SEÇÃO CIRC[illegible]TF

interferir e defender a extensão do modelo uspiano às demais universidades do país. Da mesma forma, se durante a CDEP defendia a universalização da educação pública, mais tarde critica governo por permitir o crescimento indiscrimindo do ciclo colegial e a "democratização do ensino superior".

Para Roque Spencer, entretanto, as grandes transformações nacionais passavam pela via educacional, não exclusivamente pela educação escolar. Por isso, mais do que escrever e publicar artigos em revistas especializadas na área da educação em que trabalhava, na tentativa de atingir ao maior número de pessoas possível, procurava escrever sistematicamente para os jornais.

Com exceção de dois anos ou, mais especificamente, durante 33 anos, Roque Spencer trabalhou na Universidade de São Paulo, até se aposentar aos 56, em 1984. Mas, apesar de ter se dedicado longamente à educação, dois anos após sua aposentadoria, afirmava que a educação fora um mero acidente de percurso em sua vida.

Segundo seu colega Moacir Gadotti, Roque Spencer freqüentemente afirmava que sua aposentadoria ocorreu um tanto cedo devido ao fato de perceber a decadência qualitativa do ensino, à falta de educação dos estudantes, à mediocridade e aos movimentos grevistas[39].

Ainda que não tenhamos feito uma descrição exaustiva da trajetória educacional de Roque Spencer, já é possível perceber algumas contradições entre a sua teoria e sua prática liberais. Na seqüência do trabalho também veremos que, se de um lado luta em defesa da "liberdade", de outro não hesita em apoiar medidas ditatoriais.

Acometido por Infarto Agudo do Miocárdio, Hipertensão Arterial, Arteriosclerose e Bronquite Crônica, Roque Spencer faleceu às 9:30 horas do dia 08 de maio de 1999, aos 72 anos de idade, em sua residência na capital paulista.

---

[38] REALE, Miguel. Minhas memórias da USP. In: *Revista Estudos Avançados*. Vol. 8 – nº 22, setembro / dezembro, 1994, p. 43.
[39] GADOTTI, Moacir. Op. Cit. p. 245.

2. – UM PERCURSO HISTÓRICO DO LIBERALISMO

Dentro do eterno giro universal
das coisas, tudo vai e volta à alma da gente,
mas, se nesse vai vém tudo parece igual
nada mais, na verdade,
nunca mais se repete exatamente...
(Heráclito de Éfeso)

Pode-se considerar legítima uma teoria que efetivamente expressa a realidade concreta existente com suas contradições e seus antagonismos. Porém, quando se trata de legitimar essa ordem, a teoria precisa se apresentar de forma lógica, coerente e aparentemente sem contradição, sob pena de perder sua credibilidade e validade. Entretanto, na tentativa de se apresentar como legítima, constrói todo um arcabouço conceitual lógico, mas acaba mistificando o real, distancia-se da realidade e falseia a consciência.

O liberalismo não se compõe de uma concepção homogênea, nem seus arautos e defensores constituem um bloco compacto. Em geral, resguardados alguns poucos princípios comuns, há tantas interpretações do que seja o liberalismo quantas pessoas se ocupam dele. É nesta perspectiva que se pode compreender e analisar o liberalismo em Roque Spencer. Ao traçar sua história, o faz com uma metodologia própria. Realiza "um exame histórico-filosófico"[1] e, a partir de sucessivas concepções de homem e de mundo, tenta captar as características essenciais de cada "momento" da filosofia liberal. "Trata-se, assim, sem dúvida, de história, mas de história 'construída' em função de um *modelo* ou *modelos* filosóficos, capazes de nos desvendar a singularidade da filosofia liberal em cada *etapa*"[2], diz ele. Assim, considerando a história do liberalismo como sempre "aberta", procura explicitar as características específicas de cada momento do mesmo, acompanhando o seu percurso no plano abstrato: "não considera as contingências históricas, econômicas e sociais de cada país"[3]; trata o liberalismo de forma genérica e atemporal.

Em função disso, denominamos este capítulo de "*um* percurso histórico do liberalismo" e não a história do liberalismo, pois ainda que tenha algo em comum com

---

[1] BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1992, p. XII.
[2] BARROS, Roque. S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 12.
[3] MARTINS, Wilson. O pensamento liberal. Jornal *O Estado de S. Paulo*. 11/02/73.

outras concepções que tratam do liberalismo, nos ocupamos basicamente da concepção de Roque Spencer que considera o liberalismo como uma filosofia que expressa uma determinada *atitude*, uma *postura*, uma *concepção* de mundo, de vida e de homem.

O autor organiza a história da filosofia liberal em sucessivos modelos – liberalismo antigo, liberalismo clássico, liberalismo romântico, liberalismo cientificista e liberalismo moderno e, em cada um deles, procura apreender uma postura diante do mundo, da vida e do homem; uma atitude que sirva como uma espécie de fio condutor para demarcar etapas, autores, idéias e obras. Segundo Roque Spencer os quatro primeiros têm características mais ou menos circunscritas e acabadas, enquanto que o último é marcado por um movimento ainda inacabado, do qual participam autores e idéias muito diversas, dificultando, assim, a revelação da essência de sua postura filosófica. Em seguida, veremos como o autor compreende o liberalismo no Brasil.

2.1 – O LIBERALISMO ANTIGO

Entendendo o liberalismo como uma concepção de mundo, apesar de Roque Spencer reconhecer que a filosofia liberal é construída na modernidade, a partir do Renascimento, defende que, já na antigüidade clássica, especialmente entre os gregos, é possível encontrar alguns elementos do que viria a ser o liberalismo na modernidade. Mesmo que para alguns autores seja temerário falar de liberalismo no mundo antigo em função de que a noção de individualidade, que é um elemento central desta filosofia, ainda não havia sido formulada com toda a clareza e em toda sua plenitude; mesmo que a noção de personalidade também não tivesse sido compreendida em função da *polis*, o autor defende que é possível falar de um liberalismo antigo. Pois, diz ele, "os gregos conheceram a subjetividade do 'eu' (senão como explicar os elegíacos e, principalmente, os trágicos?), a solidão da pessoa, a idéia da auto-determinação. Diríamos que *descobriram* a individualidade"[4].

Afirma que, muito antes de Montesquieu ou de Lord Acton, Sólon (640?-560 a.C.) já compreendia que o poder corrompe e se a força da lei não o detém tende a crescer. Por isso defendia o "império da lei" como forma de impedir seu crescimento desmesurado e seus abusos. Diz que Sólon está preocupado em sobrepor à cidade o "império da lei" e criar

[4] BARROS, Roque S. M. de. Nota sobre o liberalismo antigo. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 79.

a *Eunomia* ('bom governo', 'ordem social'), contrário à *Disnomia* ('mau governo'), para restabelecer a boa ordem e a harmonia social. E acrescenta que quando Sólon fala: 'escrevi leis iguais para o homem do povo e para o rico, regulamentando uma reta justiça'[5], ele está estabelecendo a igualdade de todos perante a lei. Dessa forma, Sólon teria elevado a autoridade da lei acima de toda e qualquer autoridade dos homens. Para Roque Spencer esta é a única condição em que a cidade pode prosperar em paz e os homens podem ser realmente livres. Por isso afirma que Sólon é o fundador do "liberalismo" grego. Ou seja, ainda que o liberalismo só tome corpo na modernidade, na antigüidade já apareciam os indícios e as idéias básicas que iriam compor esta filosofia.

Por um lado, pode-se objetar e dizer que a preocupação de afirmar a existência do liberalismo já na antigüidade é uma forma de Roque Spencer afirmar que, se o liberalismo atravessa a história, então ele se constitui na melhor concepção de vida, de homem e de sociedade. Por outro, trata-se de uma tentativa de desvinculá-lo do capitalismo. Entretanto, mesmo que se encontrem alguns elementos na antigüidade, tais como, o "império da lei", uma elementar e incipiente noção de individualidade, e, podemos acrescentar outros como, a existência da propriedade privada e a sociedade de classes, que ele não menciona, mas que já existiam e que também estão na base do liberalismo, isso não significa que o liberalismo tenha surgido nessa época. Entretanto, como Roque Spencer está preocupado em afirmar o liberalismo, mas não trabalha numa perspectiva materialista e sim idealista, o fato de identificar alguns elementos superestruturais na antigüidade é suficiente para ele concluir que o liberalismo já existia nessa época. Todavia, comete um equívoco e um anacronismo, pois, mesmo que já existiam elementos superestruturais, faltavam as condições materiais adequadas para o seu desenvolvimento. Se a existência destes elementos fosse suficiente para caracterizar o liberalismo, teríamos que admitir que ele também estava presente na Idade Média. Ou seja, ao invés do escravismo e do feudalismo, teríamos somente o liberalismo. No entanto, vigorava o escravismo e a servidão em detrimento até das liberdades formais; dominava a propriedade "comunitária" em detrimento da propriedade privada; o indivíduo não tinha autonomia para dispor de seus bens do modo que melhor lhe aprouvesse; a produção estava voltada basicamente para a subsistência e não para o mercado e a monetarização ainda era precária; o trabalho

[5] Idem. p. 80.

assalariado, que propiciou uma relativa autonomia ao indivíduo, também era praticamente inexistente; o racionalismo ainda era pouco desenvolvido, assim como a ciência também era pouco desenvolvida e pouco estava a serviço da técnica. Ou seja: o liberalismo se desenvolveu somente com o desenvolvimento do comércio, com o surgimento do capitalismo, com o desenvolvimento das forças produtivas, que tornaram possível libertar o indivíduo dos grilhões das próprias forças produtivas; que permitiram a mobilidade social, o aumento da competição e da concorrência. Em função disso, ao contrário do que Roque Spencer afirma, pode-se dizer que o liberalismo é produto da modernidade; surge com o capitalismo e transforma-se na concepção de mundo e na ideologia deste modo de produção.

2.2 – O LIBERALISMO CLÁSSICO

Roque Spencer subdivide o liberalismo clássico em quatro etapas. A primeira, o *liberalismo religioso*, teria vigorado, basicamente, nos séculos XVI e XVII; a segunda, o *liberalismo político*, expresso através das obras de John Locke (1632-1704) e de Montesquieu (1689-1755), teve como marco a Revolução Gloriosa de 1688; a terceira, o *liberalismo econômico*, expresso pelos fisiocratas e, principalmente, pela obra de Adam Smith (1723-1790), a *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*, publicada em 1776[6]; e a quarta, o *liberalismo ético*, decorrente da obra de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e do pensamento de Emanuel Kant (1724-1804).

Para Roque Spencer, o surgimento da filosofia liberal está indissoluvelmente ligada à nova concepção de homem e de mundo que se delineia com o Renascimento[7] nos séculos XV e XVI, e a marca fundamental é dada pelo protestantismo[8] que, inicialmente, advoga a liberdade de consciência e propugna valores centrados no indivíduo.

A origem do liberalismo tem a ver com a nova concepção e com o novo posto experimentados pelo homem moderno em oposição ao medieval. A relação de subordinação da razão à fé, a confiança no silogismo aristotélico-tomista e a servidão

---

[6] O ano da publicação da obra *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*, coincide com o ano da independência dos Estados Unidos.

[7] O Renascimento caraterizou-se por ser um movimento, sobretudo, artístico e científico dos séculos XV e XVI, que pretendia ser um retorno à Antigüidade Clássica, tendo o homem como centro das preocupações.

[8] Apesar de Edward P. Thompsom, ao escrever *A Formação da Classe Operária Inglesa*, tratar, principalmente, dos séculos XVIII e XIX, o vol. I "A árvore da liberdade" e o vol. II "A maldição de Adão"

humana já não se sustentam. Aos poucos desloca-se o centro do foco, de Deus para a natureza e para o homem e vai deslindando-se uma nova concepção e um novo sentimento. A instabilidade do sistema fez com que a organização medieval, assentada sobre a base feudal, fundada numa rígida hierarquia social, fosse posta em causa e o "indivíduo"[9] começasse a aflorar.

Na nova concepção que foi se configurando, o homem assume um lugar diferenciado e de destaque. De um ser cujo "destino" estava predeterminado, começa a ser visto como alguém que deveria plasmar sua vida com suas próprias mãos. Assim começa a se desfazer o mundo medieval e, paulatinamente, vai aparecendo o indivíduo e a singularidade.

Neste contexto insere-se a Reforma Religiosa (1517). Os protestantes atacam o velho princípio da hierarquia e afirmam a relação direta da consciência com Deus, única autoridade a quem devem obediência, mesmo assim, de acordo com a própria consciência, mediada pelas Escrituras. De acordo com Lutero: 'todo homem é responsável por sua própria fé (...) crer ou não crer é questão da própria consciência (...) a fé é algo livre, de forma que não se pode obrigar ninguém a crer'[10]. Para Roque Spencer, revela-se alí o fundamento da liberdade de consciência e de todo o liberalismo.

Agora, o indivíduo passa a ser o responsável pelo seu livre-arbítrio, pelo seu destino e pelo que faz de si mesmo. E, como tal, suscita uma nova teoria jurídico-política que possa acompanhá-lo. Entretanto, ao afirmar que o protestantismo, com sua defesa da liberdade de consciência, constitui-se no primeiro momento da filosofia liberal, Roque Spencer nega a concepção de que o liberalismo já existia na antigüidade e reconhece que é produto da modernidade, quando desenvolvem-se as garantias constitucionais da liberdade, quando afirma-se a supremacia do povo sobre o rei e o império da lei, a qual todos devem obediência. Com isso, surge o liberalismo político.

Para Roque Spencer, o primeiro teórico sistemático do liberalismo político foi John Locke, que incorporou o princípio da liberdade de consciência, justificou as conquistas da

---

oferecem subsídios relevantes para compreender a influência que teve o protestantismo e, com mais ênfase, o Metodismo, tanto sobre o liberalismo, quanto sobre a classe operária inglesa.

[9] Sobre o surgimento do individuo/sujeito, cf. FONSCECA, Márcio Alves da. *O problema da Construção do Sujeito em Michel Foucault.* Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1994.

[10] BARROS, Roque Spncer M. de. A constituição do sistema do liberalismo clássico. In: BARROS, Roque Spencier M. de. *Introdução à Filosofia Liberal.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 25.

Revolução Inglesa de 1688, opôs-se ao absolutismo monárquico e afirmou a liberdade humana e a responsabilidade de cada um pelos seus atos.

Locke opõe-se à concepção de "estado de natureza" defendida por Thomas Hobbes (1588-1679) que define o homem como o "lobo do homem". Para Hobbes, nesse estado, 'sem um poder comum que atemorize a todos', prevalece 'uma guerra tal que é a de todos contra todos'[11]. Locke afirma que essa visão justifica o absolutismo como único meio de manter uma paz durável. Ao contrário disso, defende a teoria do "direito natural", segundo a qual, no estado de natureza há um direito racional em função do qual todos são iguais e independentes e ninguém pode prejudicar o outro em sua vida, saúde, liberdade ou propriedade e uma mesma lei pode proteger e também castigar os crimes que contra ela são cometidos. 'Todos os homens se acham naturalmente nesse estado e nele permanecem até que, por seu próprio consentimento, se fazem membros de alguma sociedade política'[12]. Isto é, até que, em função de um *pacto* ou *contrato*, funda-se a sociedade civil para assegurar os direitos naturais. A ela, através de leis positivas, fixas, promulgadas e consentidas pelos indivíduos cabe garantir a proteção dos direitos constantemente ameaçados[13]. Assim, fundada a sociedade civil através do pacto social, os indivíduos abandonam o estado de natureza e entregam a ela a igualdade, a liberdade e o poder executivo e orientam-se pelo respeito integral ao bem geral. Para evitar possíveis abusos do poder legislativo e executivo o povo deve manter-se soberano, de modo que ninguém permaneça à margem ou acima do outro. 'Ser livre' para Locke 'significa (...) tão-somente *poder fazer ou não o que se quer*[14].

Montesquieu também reconhece o fundamento natural ou racional da lei, mas procura encontrar a forma de garantir os instrumentos para a preservação da liberdade. Com relação à forma de governo e à liberdade política, esclarece que a democracia não garante a liberdade, apenas implica a idéia de governo do povo. Diz que, 'como nas democracias o

---

[11] Idem. p. 30.
[12] Idem. p. 31.
[13] Idem. pp. 31, 32. Segundo Locke existirá uma sociedade civil ou política 'sempre que qualquer número de homens se junte em sociedade, abandonando cada qual seu poder executivo da lei da natureza e entrega-o às mãos do poder público (...). Isso ocorre cada vez que qualquer número de homens, deixando o estado de natureza, ingressa em sociedade para formar um povo ou um corpo político sob um governo supremo, ou quando qualquer homem entra para qualquer sociedade governada já existente e a ela se incorpora'. Idem. p. 33.
[14] BARROS, R. S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 29. (destaque do autor).

povo quase sempre faz o que quer, associou-se a liberdade a essa forma de governo, confundindo-se o poder do povo com a liberdade do povo'. Para Montesquieu, diferente de Locke, 'a liberdade é o direito de fazer tudo o que as leis permitem (...) ser livre não é agir arbitrariamente; na verdade, só a lei, impondo-se a todas as vontades, é realmente libertadora, em termos civis' [15].

Como a liberdade é constantemente ameaçada pelos abusos do poder, é preciso que o próprio poder imponha limites ao poder, que o poder detenha o poder; é preciso dividi-lo, dispersá-lo e impedir que se volte contra nós e nos roube a liberdade. É com essa finalidade que Montesquieu formula a teoria da separação e da harmonia dos poderes (executivo, legislativo, com duas Câmaras, e judiciário), procurando evitar o constante perigo do despotismo.

Roque Spencer considera Locke e Montesquieu os dois principais formuladores do liberalismo político, cuja base encontra-se, principalmente, no império da lei. Ambos opõem-se ao absolutismo e tomam como referência a organização do poder tal como decorreu da Revolução Inglesa de 1688[16], que limitou o poder do Rei e ampliou o do Parlamento[17]. Todavia não se pode esquecer que defendem o império da lei numa sociedade de classes, que estabelece a liberdade de mercado e legitima as diferenças sociais.

Aliás, Roque Spencer aponta o liberalismo econômico como terceiro momento do liberalismo clássico. Para ele, os fisiocratas[18] e Adam Smith são os principais

---

[15] BARROS, Roque S. M. de. A constituição do sistema do liberalismo clássico. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 42.

[16] A Revolução Gloriosa, considerada a primeira revolução burguesa da história da Europa, também representou a primeira manifestação de crise do sistema da época moderna, identificado com o regime absolutista de governo. O poder monárquico foi severamente limitado, cedeu a maior parte de suas prerrogativas ao Parlamento e instaurou-se, assim, o regime parlamentarista que permanece até hoje. A denominação "Gloriosa" deve-se ao fato de não ter havido derramamento de sangue. Desse modo, criaram-se, as condições para o avanço econômico que resultaria na Revolução Industrial e no desenvolvimento do capitalismo. (ARRUDA, José Jobson de A. *História Moderna e Contemporânea*. 20ª edição, São Paulo: Ática, 1987, pp. 97-103)

[17] Com a Revolução de 1688, foi imposta ao Rei a *Declaração dos Direitos*, baixada em 1689. Segundo esta declaração, o rei não podia cancelar as leis parlamentares e o Parlamento, após a morte do rei, poderia até mesmo dar o trono da Inglaterra a quem lhe aprouvesse; as reuniões parlamentares e as eleições seriam regulares, pelo menos trienais; o orçamento anual seria votado pelo Parlamento; inspetores controlariam as contas reais; todas as decisões passaram a ser tomadas pelos ministros, sob a autoridade do lorde tesoureiro.

[18] Fisiocracia é a Escola Econômica criada por François Quesnay (1694-1774), segundo a qual a terra é a única verdadeira fonte de riquezas. Defende que existe uma ordem natural e essencial das sociedades humanas e que é inútil contrariar com leis, regulamentos ou sistemas. Segundo esta Escola, os elementos fundamentais de toda organização social são a propriedade, a liberdade, a segurança, a determinação das funções do Governo (despotismo legal) e a das classes (critério de produtividade). (BOBBIO, Norberto.

representantes desse momento. Nele, os conceitos de liberdade e de natureza[19] são ampliados e estendidos ao domínio da economia; a liberdade econômica é vinculada à "ordem natural".

Segundo Ernest Cassirer, no século XVII, entendia-se por natureza todas as verdades que podiam ser fundamentadas de forma puramente imanente. Assim, se podia falar, por exemplo, de um direito natural, de uma moral ou religião naturais e de uma ordem econômica natural. Roque Spencer, expressando sua concepção em termos de economia, enfatiza:

> se há um 'cosmo econômico', isto é, um sistema de leis naturais da economia que descansa em si mesmo, independente das opiniões dos homens, é claro que qualquer indébita intervenção humana, que de algum modo o contrarie ou tente contrariá-lo, estará de antemão condenada ao malogro: trata-se, pura e simplesmente, de deixar que a natureza siga o seu caminho, que suas leis atuem sem encontrar os obstáculos representados por desastrosas intromissões 'inaturais' de quem quer que seja (...) Os caminhos 'naturais' são os melhores caminhos; de forma alguma as opiniões humanas podem competir com a *natureza* (...) Daí a doutrina do 'laissez faire, laissez passer'[20] (...) Quanto menos se intervenha na ordem econômica, quanto menos se pretenda, de uma ou de outra forma, dirigir a economia tanto melhor esta deverá funcionar[21].

A fisiocracia procura combinar os conceitos de natureza, liberdade e economia. O autor aponta Adam Smith (1723-1790) como crítico arguto dessa escola. Para ele, Smith exprime os ideais do liberalismo econômico melhor do que qualquer outro, pois defende que a "perfeita liberdade" é o único e mais eficaz remédio para fazer a reprodução anual

---

Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino. (Orgs.). *Dicionário de Política.* Trad. Carmen C. Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, pp. 500-503).

[19] Aqui é importante esclarecer como era entendida a natureza no século XVII. Citando Ernest Cassirer, Roque Spencer diz que '*natureza* não significa tão-somente a região do puro ser físico, que haveria que distinguir do anímico-espiritual; não significa o material diante do espiritual. A expressão também não se refere ao ser das coisas mas à origem e ao fundamento de verdades. Pertencem à *natureza*, sem prejuízo de seu conteúdo, todas a verdades que podem ser fundamentadas de forma puramente imanente; que não necessitam de qualquer revelação transcendente, mas que são certas e luminosas por si próprias. Semelhantes verdades não se referem apenas ao mundo físico, mas também ao mundo ético-espiritual, pois são elas que os fazem ser verdadeiros mundos, *cosmos* que descansam em si mesmos e têm em si seu centro de gravidade'. (BARROS, Roque S. M. de. A constituição do sistema do liberalismo clássico. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 45).

[20] Expressão que, provavelmente, teria sido usada pela primeira vez pelo comerciante chamado Legendre, no século XVII, antes de Quesnay.

[21] BARROS, Roque S. M. de. A constituição do sistema do liberalismo clássico. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 46.

dos bens de consumo. Portanto, trata-se de aplicar a idéia de liberdade ao domínio econômico[22].

Roque Spencer afirma que a teoria econômica de Smith foi influenciada pelo médico holandês Bernard Mendeville, que acreditava que a busca da realização dos interesses individuais resultava em benefícios para toda a sociedade e que, em certo sentido, "as virtudes podem ser 'inúteis' e os vícios utilíssimos". Num realismo um tanto que debochado Roque Spencer acrescenta: "efetivamente, a vaidade, o gosto pelo luxo, a ostentação dos ricos acaba dando trabalho aos pobres – o que a sua moderação e virtude não conseguiriam fazer"[23]. Para Adam Smith a *mão invisível* é a melhor promotora dos interesses individuais e do progresso social. Diz ele:

> 'ninguém se propõe (...) geralmente, promover o interesse público, nem sabe até que ponto o promove. Quando prefere a atividade econômica de seu país à estrangeira, pensa unicamente em sua segurança e, quando dirige a primeira de forma que seu produto represente o maior valor possível, pensa apenas em seus próprios ganhos; porém nesta como em muitos outros casos, *é conduzido por uma mão invisível a promover um fim que não fazia parte de suas intenções.* Mas não há mal algum para a sociedade em que tal fim não faça parte de seus propósitos, pois, ao perseguir seu próprio interesse, promove o da sociedade de forma mais efetiva do que se tal preocupação entrasse em suas considerações"[24].

Para Smith, deixando que a economia funcione livremente, sem intervir, de acordo com as leis naturais, ela estabelece, naturalmente, a harmonia entre o interesse individual e o coletivo. Assim, a concorrência e a competição reguladas pela oferta e procura, assegurariam o melhor para o indivíduo e, em conseqüência, para toda a comunidade.

Smith crítica a intervenção na economia, pois para ele, o "intervencionismo descabido ou o 'protecionismo' à moda mercantilista, são obstáculos ao florescimento natural da economia". Diríamos, diz Roque Spencer, "que são algemas que acorrentam a mão invisível, impedindo que ela cumpra da melhor maneira a sua função ajustadora"[25]. Ou seja, através da mão invisível, o individual e o coletivo ajustar-se-iam e, cada um, buscando seu próprio fim, produziria benefícios para todos.

---

[22] Idem. p. 47.

[23] Idem. p. 48. Mendeville não era adepto desta teoria. Condenava as sociedades que tinham por base o egoísmo, mas reconhecia que ele tinha uma forte influência no desenvolvimento social.

[24] BARROS, Roque S. M. de. A constituição do sistema do liberalismo clássico. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 49.

Assim suceder-se-ia numa sociedade em que houvesse perfeita liberdade, na qual cada um fosse completamente livre para escolher a ocupação que lhe fosse mais conveniente. Liberdade de trabalho, liberdade de comércio, ausência de privilégios, portanto, são condições necessárias para que a mão invisível atue em benefício de todos, enquanto cada um cuida de seu próprio interesse. E numa espécie de síntese, Smith afirma: 'Todo homem, desde que não viole as leis da justiça, deve ficar em inteira liberdade para perseguir seu próprio interesse como o entender, dirigindo sua atividade e invertendo seus capitais em concorrência com qualquer outro indivíduo ou categoria de pessoas'[26]. Mas, mesmo defendendo a liberdade do mercado como condição de progresso econômico, Smith não exclui de forma absoluta a intervenção dos governos. Dedica o último livro (V) de *A Riqueza das Nações* para tratar da intervenção do Estado em áreas como a educação e dos meios que permitem colocá-la em prática. Mas, defende a intervenção somente nos casos em que o particular não puder fazer melhor.

Esta concepção advoga o mínimo de intervenção possível na economia. É ela que norteia o pensamento de Roque Spencer. Mas, para que o liberalismo estivesse como que completo, faltava a dimensão ética, que considera a última etapa do liberalismo clássico. Esta etapa não incorpora apenas as formulações que antecederam, nem significa apenas mais uma etapa na escala evolutiva da filosofia liberal. Formulado no décimo oitavo século, apresenta um novo enfoque para a questão da liberdade. Segundo o autor, ela representa uma "revolução copernicana" em relação à compreensão do posto do homem no cosmos. O que singulariza o liberalismo ético, é a concepção moral do homem como intuição fundamental. Isto é, no liberalismo religioso, político e econômico, a intuição ética não estava contemplada como ponto de partida e a *imago mundi* não dependia do reconhecimento da consciência e da vontade humanas como fulcro de toda a realidade e de toda a ação. Contudo, com o Renascimento, o homem converte-se numa espécie de centro do universo; passa a ser pensado não mais em função de categorias heterônomas, derivadas da condição de ser membro de uma Igreja, de uma obra divina ou de estar submetido a um Estado, mas sim de sua própria humanidade. Apesar de ainda pensar de acordo com os esquemas de pensamento teológico, é Rousseau quem compreende a idéia de uma "humanidade ética" como uma tarefa a ser construída pelos indivíduos. Assim, diz Roque

[25] Idem. p. 50.
[26] Idem. p. 56.

spencer, "pela primeira vez, o pensamento moderno ingressa no caminho da autonomia"[27]. Mas, para o autor, é Kant, com quem afina sua "intuição original" e sua noção de homem, de ética e de liberdade que, posteriormente promove a verdadeira "revolução copernicana". Através dele, no terreno filosófico, o homem moderno liberta-se completamente da visão de mundo "medieval" que ainda tinha. Para ele

> 'a razão não vê senão o que ela própria produz, segundo seus planos (...) ela deve obrigar a natureza a responder suas questões e não se deixar conduzir a reboque por ela'. E a experiência 'é um modo de conhecimento que exige o concurso do entendimento, do qual é preciso que eu pressuponha a regra em mim mesmo antes que os objetos me sejam dados', de tal forma que o que nós conhecemos *a priori* a respeito das coisas (...) é tão-somente o que nós pomos nela[28].

Ou seja, para Kant assim como para Roque Spencer, a razão e não a materialidade é elevada ao primeiro plano. Conhecer não é desvendar uma ordem real dada, mas sim construir o real. 'Somos nós mesmos (...) que introduzimos a ordem e a regularidade nos fenômenos que nós chamamos de natureza e não poderíamos encontrá-las se elas não tivessem aí sido postas originalmente por nós ou pela natureza do nosso espírito'[29], diz Kant. A ordenação dos fenômenos da natureza é vista como sendo produto do espírito humano, do intelecto. A razão transforma-se na ordenadora do universo. Dessa forma, a natureza aparece como sendo sua obra. O "eu" kantiano produz a natureza como um sistema de leis, mas não "produz" o conteúdo que tais leis organizam e regulam. Para além delas, para além dos fenômenos e do mundo sensível há a "coisa em si", o *noumenon* impenetrável à inteligência, fechado ao conhecimento.[30]

Nesse contexto o homem aparece como um ser duplo; deixa de ser compreendido como mera parte da natureza, como animal ou um simples membro da ordem natural e converte-se no seu fundamento; revela-se como ser diferente dela, mas com a capacidade de, mesmo estando inserido nela, ser capaz de transcendê-la. Segundo Roque Spencer, o segredo da liberdade que constitui e define o homem está aqui.

---

[27] Trataremos mais amplamente sobre Rousseau ao nos ocuparmos da questão da participação, da igualdade e da democracia.

[28] BARROS, Roque S. M. de. A constituição do sistema do liberalismo clássico. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, pp. 59, 60.

[29] Idem. p. 60.

> Se a consciência humana é ativa e criadora, se a 'ordem do universo' é, de alguma forma, um produto da estrutura do espírito, se o homem se define pela sua transcendência em relação ao 'dado', se, em uma palavra, ele é metafisicamente livre e é a liberdade que o constitui, é eticamente indispensável a reivindicação das liberdades – civis, políticas, econômicas – pois, só elas, podem permitir a sua realização plena como pessoa, a escolha de seu destino, dentro das possibilidades misteriosas que dormitam no seu ser, assim como é eticamente inaceitável que qualquer homem possa ser subordinado à consciência de outrem, tratado como mero instrumento para a realização de desígnios que não são os seus[31].

O espírito é elevado à categoria de agente, de fundamento do homem, de condição da liberdade e da ética. Nesta perspectiva idealista surge a possibilidade de construir uma concepção lógica de mundo, mas distante da realidade.

Se o homem é metafisicamente livre, não pode perder nem renunciar sua liberdade, sob pena de degradar seu próprio ser ou abjurar da condição humana. Porém, se todo homem é livre, a liberdade civil não pode ser privilégio de ninguém, sob pena de deixar de ser livre; a liberdade deve ser um direito de todos. Nela e através dela estabelece-se a igualdade.

No contexto do liberalismo ético, portanto, o homem assume um posto singular no cosmos, o liberalismo ganha uma nova dimensão e torna-se uma concepção de mundo, de homem e de vida. O posto do homem no cosmos passa a ser marcado por essa concepção: homem livre, sem privilégios, com os mesmos direitos e responsável pelo que faz de si e do mundo. Assim, de acordo com Roque Spencer, com o movimento de mudança que se inicia no Renascimento, passa pela Reforma Protestante, pelo Século das Luzes e encontra seu ponto terminal na conversão do homem em um "indivíduo", em um ser ético e livre do domínio metafísico-religioso, completa-se a estruturação do liberalismo clássico.

> 'Explorando as profundezas de sua subjetividade, o homem novo firma o princípio da liberdade de consciência, indispensável à sua salvação e realização plena e cava os alicerces sobre os quais haveria de erguer-se, ainda que de outra

---

[30] BARROS, Roque S. M. de. O liberalismo romântico. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, P. 86

[31] BARROS, Roque S. M. de. A constituição do sistema do liberalismo clássico. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, pp. 76, 77.

> forma fundamentada, uma nova filosofia, uma nova ética, uma nova teoria jurídica e uma nova política: o liberalismo"[32].

Após a estruturação do liberalismo clássico, seguindo a história do liberalismo de acordo com a concepção de Roque Spencer, vejamos o que o pensamento liberal apresenta de novo.

2.3 – O LIBERALISMO ROMÂNTICO

Para Roque Spencer, o liberalismo clássico evolui do liberalismo religioso ao político e deste ao econômico e ético, atingindo, digamos assim, sua maturidade no século XVIII. Mas, ao invés de tornar-se o ponto de chegada de uma filosofia plenamente formada, converteu-se no ponto de partida para uma nova etapa – o liberalismo romântico.

O homem kantiano que aparece no liberalismo ético é concebido como um sujeito transcendente que organiza o dado sensível através do espírito por meio de um sistema de categorias *à priori*. O "eu" como que se desvincula da ordem natural para transcendê-la e afirmar-se como liberdade. Dessa forma, funda a própria ordem da natureza e inaugura o novo posto do homem no mundo.

No auge do liberalismo clássico pode-se dizer que o liberalismo passa da defesa de um ou outro elemento que o constitui, para uma forma própria de ver o mundo e posicionar-se diante dele. A partir daí é possível falar de uma concepção de mundo liberal e é assim que Roque Spencer entende o liberalismo romântico – como uma concepção de mundo informada por construções filosóficas.

Para o autor a filosofia do romantismo começa pela exaltação do eu individual, do ser livre, artífice da história herdada do liberalismo clássico que, seguindo seu itinerário, caminha para o reconhecimento da dor e da angústia propiciadas pela descoberta da individualização.

Com a dissolução do mundo feudal, com o desenvolvimento do racionalismo e do empirismo; com o desenvolvimento do livre exame de consciência, paulatinamente gerados, cai por terra a indiferenciação e o princípio da autoridade e, com elas, a hierarquização, desembocando, assim, na descoberta e na afirmação do indivíduo, que uma vez exaltado e elevado a esta condição, transforma-se numa espécie de "medida de todas as

[32] SANTOS, J. Alves dos. Fim da liberdade e ânsia de poder. Jornal *O Estado de S. Paulo*. 14/12/71.

coisas". Mas ao mesmo tempo sente-se como que equalizado aos demais indivíduos, como se fosse uma espécie de átomo social, um objeto de estatísticas e, portanto, mero número despersonalizado. Libertou-se da tribo, da aldeia, da comunidade, mas percebe-se novamente diante do perigo da indiferenciação, da massificação e da totalidade.

Ainda que com algumas variantes, quer seja na ótica de Herder, Fichte, Edmund Burke, Benjamin Constant ou Alexis de Toqueville[33], pode-se dizer que o homem romântico se constrói numa tensão permanente entre a singularidade e a universalidade, entre o que é único e a totalidade.

> Essa tensão anuncia o romantismo na sua integridade e no seu drama. De fato, a filosofia romântica, mais do que qualquer outra, é a filosofia da tensão entre o singular e o todo, entre a liberdade e a totalidade, numa busca permanente e difícil equilíbrio que a todo instante se rompe, numa dialética desesperada que quer conservar íntegros os contrários, que quer absorver o infinito no finito, a natureza inteira numa rosa ou num beijo. Que afirma o individual e o nega no universal mas que, na busca deste, não quer abrir mão daquele[34].

O liberalismo romântico encontra-se diante da tensão e da ambigüidade humana. Não pode suportar a afirmação de uma natureza humana genérica, tão a gosto do pensador ilustrado, nem a desconsideração pelo singular, pela diversidade do real, pela complexidade do humano. Preocupa-se com a singularização dos povos, dos grupos, dos indivíduos. Mas, como resolver a tensão entre a descoberta do "eu", da liberdade e a angústia do isolamento e da individualidade? Segundo Roque Spencer, a saída encontrada pelo romantismo foi a integração e a identidade entre a natureza e o espírito, a fusão de ambas na infalibilidade do Todo. Ou seja, o romantismo resolve a singularidade na universalidade, a liberdade na totalidade.

Essa integração do indivíduo no todo pode ser expressa na tese de Herder: 'eu não sou nada, a totalidade é tudo'. Dessa forma, diz Roque Spencer, "a tensão entre o individual

---

[33] Não vamos tratar aqui das peculiaridades do pensamento de cada um destes autores, pois neste caso, trata-se de captar os traços gerais do liberalismo romântico de acordo com a comprensão de Roque Spencer.

[34] BARROS, Roque S. M. de. O liberalismo romântico. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 86. Cf. também BARROS, Roque S. M. de. O homem e a totalidade. In. PROTA, Leonardo (Coord.). *Anais do 2° Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira*. Londrina: Ed. UEL: CEFIL, 1991, pp. 35, 36.

e o universal, entre a liberdade e a totalidade, se desfaz sempre pela absorção do primeiro pelo segundo"[35] e a tensão se torna meramente aparente.

O indivíduo é engolido pela universalidade; o homem dissolve-se na humanidade; a tarefa pessoal converte-se numa "missão" impessoal e a liberdade é absorvida pela totalidade. A liberdade radical deixa de ser entendida como a expressão da radicalidade do indivíduo e passa a identificar-se com o todo, desfazendo-se, assim, a tensão romântica.

Portanto, se o individual não é senão a manifestação do todo e se só nele se justifica e explica, a tensão reduz-se à aparência, pois, eliminam-se a dúvida e o problema da decisão e de escolha; elimina-se a "liberdade do erro". E, "sabem-no todos os liberais", afirma o autor, que "a 'liberdade do erro' não é senão a outra face da 'liberdade da verdade' – e não há, efetivamente, liberdade para buscar a esta se aquela está proscrita"[36].

Para Roque Spencer, o totalitarismo metafísico desemboca politicamente no Estado Totalitário, que utilizando-se dos meios da violência e/ou da propaganda, suprime totalmente a esfera da vida privada, uniformiza todos os alvos e submete todos os indivíduos ao coletivo, tornando idênticas a Sociedade e o Estado.

O liberalismo romântico ainda que tenha tido a preocupação de salvaguardar a singularidade e a liberdade acabou por resolver a tensão entre o particular e o universal pela integração daquele na totalidade e a liberdade na necessidade coletiva. Assim, tanto pode-se falar de um liberalismo romântico quanto de um totalitarismo romântico[37]. Este anula a singularidade na massa, no coletivo, no todo e aquele enfatiza a individualidade mesmo quando defende os ideais aristocráticos, como é o caso de Benjamin Constant ou de Alexis de Tocqueville. Na verdade, porém, os dois pólos da tensão – liberdade e totalidade – excluem-se e a conciliação revela-se sempre uma falsa conciliação. Pois, uma pressupõe a capitulação da outra.

Só quando a tensão é vencida pela afirmação da liberdade é que o perigo da totalidade se afasta e o indivíduo, como ser transcendente, volta a se afirmar. Porém, como o liberalismo romântico não conseguiu resolver definitivamente a tensão entre a idéia de liberdade e de totalidade abriu espaço para o cientificismo.

---

[35] BARROS, Roque S. M. de. O liberalismo romântico. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 93.
[36] Idem. p. 92.

2.4 – O LIBERALISMO CIENTIFICISTA

O liberalismo romântico procurando resolver a tensão entre a singularidade, a atomização e a massificação viu-se ameaçado pela filosofia da totalidade. Ao opor a esta ordem deduzida mais da intuição do que da razão uma outra ordenação, o liberalismo acabou por fundar uma filosofia da história – o naturalismo cientificista – dominada pela noção de progresso.

A filosofia romântica e a filosofia do naturalismo cientificista que, para Roque Spencer, também é uma filosofia da totalidade, coexistiram por algum tempo. À totalidade estática romântica acrescentou a idéia de dinamismo. A totalidade deixou de ser concebida como um dado e passou a ser concebida como algo que se constrói no tempo seguindo um progresso linear ou dialético tendo apenas a ciência como fiadora.

> A ambição declarada do cientificismo naturalista é a elaboração de uma 'filosofia científica', que desvende os processos da natureza e suas conexões, esclareça o segredo da história e revele ao homem, a partir dessas bases indisputáveis, a sua missão e o seu dever, dever e missão, aliás, que não são propriamente o produto de uma opção livre, mas a conformação necessária com a legalidade do mundo, 'natural' ou 'histórico'. [38]

Ou seja, através da ciência pretende-se desvendar as relações e as leis da natureza e da história; pretende-se desvendar a totalidade do espírito em que os acontecimentos e os atos de qualquer homem, em qualquer época, ganham significado.

> A Razão se encarna na História e justifica a realidade, que é sua outra face, revelando-se no dinamismo da dialética. O conhecimento pretende absorver a totalidade do ser: a Lógica, a Filosofia da Natureza e a Filosofia da História, esta desembocando na realização do Espírito Absoluto, são as faces – ou os momentos – logicamente sucessivos em que o Ser se manifesta e se realiza. (...) Sem a suntuosidade majestática de Hegel, substituída pelo fervor messiânico do Reino, o assim chamado 'materialismo dialético' (...) e o 'materialismo histórico' de Marx também é um filho da mesma Razão Absoluta, que, enformando a matéria, se encarnaria na História, em permanente conflito com a racionalidade[39].

---

[37] Idem. p. 171.

[38] BARROS, Roque S. M. de. Liberalismo e cientificismo. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 188.

[39] BARROS, Roque S. M. de. Razão e Racionalidade. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p.12. Cf. também do mesmo autor, Liberalismo e

Na tentativa de destruir Marx, o autor o coloca na vala comum dos racionalistas, dos idealistas e dos positivistas, de Descartes, Fichte, Hegel, Comte e Herbert Spencer. Segundo ele, todos agem desejosos da ambição totalitária prevendo a evolução, estabelecendo teleologias e elaborando filosofias da história[40] tendo a ciência como guia. Conseqüentemente fecham-se as portas para a liberdade e para a autonomia. Em síntese, o que caracteriza o cientificismo enquanto forma de totalismo é a confiança na ciência e no valor do conhecimento científico; "a convicção de que essa realidade, esse ser, pode ser univocamente conhecido pela ciência ou pelas ciências que vão desvelando por partes" [41].

O cientificismo, diz Roque Spencer, procura derivar do conhecimento da realidade os fins e os valores que fazem dos processos reais, cientificamente conhecidos, a fonte do dever. O caráter totalitário do cientificismo está em pretender fixar os valores a partir do ser, ao invés de seu contrário, como o fez Kant e o romantismo. Espera-se, diz ele, que a ciência, pelo conhecimento "neutro" em si mesmo, decifre os mistérios do ser e pela técnica regenere a humanidade. Essa confiança na ciência não decorre apenas do conhecimento científico puro, mas também dos feitos da técnica que possibilitaram a revolução industrial e, com ela, a transformação das formas de viver e de organizar a sociedade.

Mas a sociedade industrial trouxe "novos problemas" para o pensamento liberal, tais como: a massificação, os ideais igualitários e democráticos, as formas de vida coletivistas e socialistas, fenômenos que Roque Spencer considera como inseparáveis da ascensão das massas. Em face deles o liberalismo teve que reformular suas bases e também fornecer-lhe uma dimensão "científica". O cientificismo constitui-se no "último episódio de renovação do liberalismo, antes da eclosão do totalitarismo"[42]. Stuart Mill (1806-1873) e Herbert Spencer (1820-1903), cada um à sua maneira, enfrentam esses problemas procurando encontrar uma resposta liberal adequada; cada um, porém, afirma uma postura diferente frente à liberdade, o *laissez-faire* e o papel do Estado.

---

cientificismo. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 189

[40] Para Roque Spencer "a filosofia da história, desvendando as leis do acontecer, esclarece-nos o passado e faz-nos, de certa forma, senhores do futuro, ao levar-nos a compreender sua necessidade".(BARROS, Roque S. M. de. *A evolução do pensamento de Pereira Barreto.* São Paulo: Grijalbo, 1967, p. 19).

[41] BARROS, Roque S. M. de. Liberalismo e cientificismo. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 190.

[42] Idem. p. 193.

Para Stuart Mill, o *ser natural* do homem, apesar de determinado, não se encontra submetido a um determinismo absoluto. Isto permite, que

> sendo dados os motivos presentes ao espírito, sendo dados igualmente o caráter e a disposição de um indivíduo, pode inferir-se infalivelmente a maneira pela qual agirá - e se nós conhecermos profundamente a pessoa e, ao mesmo tempo, todas as influências às quais ela está submetida, poderemos prever sua conduta com tanta certeza quanto a de um acontecimento[43].

Em Mill há uma profunda confiança no poder do conhecimento científico, na possibilidade de dominar a natureza e a história. Mas também admite a interferência da vontade do indivíduo – combina-se necessidade com liberdade. Dessa forma, embora Mill situe-se nos esquemas do naturalismo cientificista, os ultrapassa e ao contrário dos demais cientificistas, reconhece a transcendência da consciência em relação ao dado. Porém, para ele a liberdade não é absoluta. Defende que as instituições liberais são um privilégio dos povos "maduros e civilizados". Para os bárbaros o despotismo é uma legítima forma de governo sempre que este tiver como objetivo o progresso daqueles; é uma espécie de meio que se justifica se se tiver o objetivo de levar os povos atrasados ao progresso e à felicidade.

Mill é um defensor da individualidade. Crê na prioridade do indivíduo na obra de construção da história e defende a originalidade e a individualidade como as únicas fontes do progresso real. Não admite sacrificar os valores individuais em favor do igualitarismo democrático, pois acredita que favoreceria a massificação. É preciso, portanto, reafirmar os valores individuais contra a massificação e fixar limites à tendência de a sociedade intervir para garantir a liberdade pessoal. Mas não aceita outro motivo para justificar a limitação da ação do indivíduo que não seja a autoproteção, isto é, para impedir que alguém prejudique os demais. "Cada um é dono de seu próprio corpo e de seu próprio espírito e tem o direito de fazer com eles o que quiser, desde que não afete o direito semelhante de todos os outros"[44]. Quanto à liberdade de consciência, necessária para o bem estar intelectual, defende que pertence ao fôro íntimo de cada um.

Em função dos perigos resultantes do aumento do poder do Estado posiciona-se à favor do *laissez-faire* e defende que cabe ao Estado intervir somente quando pode fazer

[43] Idem. p. 196.

melhor do que os particulares. Esse é o caso da educação, do controle das horas de trabalho, da caridade pública, das estradas, das ferrovias etc. Mas, mesmo no caso da educação, o Estado deve limitar-se a garanti-la, jamais dirigi-la, moldá-la ou monopolizá-la.

Para garantir a iniciativa individual, a solidão, a criatividade e a liberdade, Mill defende que o melhor governo é o representativo. Esta forma de governo, diluindo o poder, evita que algum homem ou alguma classe adquira a supremacia no Estado. Mas, se para ele o governo e as instituições livres garantem a permanência da liberdade, só uma educação que favoreca o florescimento pessoal e a originalidade, garante aquele e aquelas.

Herbert Spencer, por sua vez, tido por Roque Spencer como "o mais típico representante do cientificismo", enfrenta os "novos problemas" de forma diferente. Seu universo físico e moral está dominado pela idéia biológica de evolução. "O cientificismo spenceriano assume a forma de um 'biologismo mecanicista' que deve dar conta da totalidade dos fenômenos"[45]. Para ele, progresso e evolução se confundem. "A evolução consiste na passagem da matéria de uma homogeneidade indeterminada indefinida a uma heterogeneidade determinada definida"[46]. A crescente heterogeneidade é acompanhada de um crescente equilíbrio. Nesse progresso, há uma adaptação cada vez mais completa do indivíduo ao meio, sobrevivendo apenas os mais aptos. Para ele,

> a evolução não é um processo indolor: ela elimina os menos aptos e fá-los sofrer; isso, entretanto, não é um mal: é uma lei da natureza.(...) Desde que admitamos que a vida é valiosa, nada há a fazer senão a aceitar com otimismo esse preço. *O 'melhor dos mundos possíveis' (...) justifica quaisquer males (...) 'uma criatura incapaz de bastar-se a si mesma deve perecer*[47].

Mas poderíamos acrescentar: contanto que sejam os outros a perecer. Aliás, o melhor mundo possível para quem, já que na sociedade de classes e no processo de seleção são sempre os mais fracos que são eliminados primeiro? A seleção natural defendida por Herbert Spencer desemboca no darwinismo social e este no *laissez-faire*, isto é, na defesa de que nada deve tolher a liberdade do indivíduo. Cada um deve fazer o que quer, "desde que não prejudique a liberdade de outro". Tolher a liberdade significa impedir que desenvolva naturalmente sua vida. Nesse contexto, ao Estado cabe garantir a liberdade dos

---

[44] Idem. p. 208.
[45] Idem. p. 222.
[46] Ibidem.

indivíduos, assegurar que um não prejudique o outro e não prover a satisfação dos mesmos, pois impediria o ritmo natural da evolução. Mas afinal: até que ponto expropriar parte do trabalho do trabalhador como se faz na sociedade capitalista, significa respeitar a liberdade do outro? Sob o pretexto de respeitar a liberdade, não se esconde a justificação da ordem existente?

Analisando a doutrina do *laissez-faire* Roque Spencer diz, que no passado, em meados do século XIX, ela fôra um instrumento de progresso e de transformação econômica e social, contudo com a evolução do capitalismo industrial foi se transformando cada vez mais numa aliada do *statu quo*, numa arma para a defesa dos interesses constituídos, pois, o liberalismo cientificista aceitava o Estado como guardião do direito, mas proibia rigidamente sua intervenção no mundo dos fatos econômicos. Com isso, o liberalismo Spenceriano, em especial, traía a essência do ideal liberal, traía a afirmação da dignidade do homem, de seu direito à liberdade e à realização de suas possibilidades nos limites da lei moral. Todavia, para cumprir esse papel o liberalismo precisava se renovar e rever o conceito de *laissez-faire*.

2.5 – O LIBERALISMO MODERNO

Com uma concepção de homem e de vida sempre confrontada com o existente e permanentemente posta à prova, para cumprir a função de ser guardião da sociedade livre, o liberalismo necessitava renovar-se. Assim, ao mesmo tempo que se apoia nas conquistas já realizados pelos liberais que antecederam revê àquilo que julga comprometer a liberdade, opõe-se ao monismo cientificista, ao historicismo e ao totalismo.

Contrapõe-se ao primeiro, principalmente por sua pretensão objetivista, por querer tratar os problemas humanos de acordo com o modelo das ciências naturais à moda comtiana e por pretender deduzir os valores dos fatos, o dever-ser do ser. Ao contrário disso, diz Roque Spencer, como lembra Karl Popper, reforçando as idéias de Kant,

> não encontramos normas na natureza, que é um tecido de fatos: 'nós é que impomos nossos padrões à natureza, desse modo introduzindo a moral no mundo natural, a despeito do fato de sermos parte desse mundo (...) o que é tão

[47] Ibidem. Nosso destaque.

somente outra forma de dizer que é impossível derivar normas, decisões ou propostas, de fatos'[48].

Segundo Roque Spencer, a característica especificamente humana está precisamente na afirmação da transcendência, na liberdade, contra o objetivismo. Basta perceber a inderivabilidade das normas a partir da natureza para compreender a inviabilidade do totalismo em qualquer de suas formas.

O liberalismo contrapõe-se ao historicismo porque este, sendo produto de uma concepção dinâmica do todo universal, como diz Hayek,

> 'se esforça por encontrar uma base empírica para a teoria da história ou (...) para uma *filosofia da história* e para estabelecer a seqüência necessária de *estágios* ou *fases* definidos, de *sistemas* ou de *estilos* que se sucedem e um desenvolvimento histórico'[49].

Em outras palavras, o historicismo ou o filósofo da história entifica conceitos. A oposição ao totalismo deriva do fato deste tender a reduzir os múltiplos conjuntos ("classes", "nação", "sistema" etc) *que constrói*, como se fosse a própria realidade. O totalismo, diz Roque Spencer, "o nome o diz, consiste na absorção das realidades individuais pelo todo, na convicção de que é possível apreender, de forma direta e imediata, conjuntos (...) como se fossem entidades reais e não simples modelos construídos pela inteligência"[50]. Nesse contexto, a realidade individual esvai-se e a liberdade humana reduz-se a uma ilusão, pois, a lei da totalidade a determina.

Em síntese: a liberdade humana se apresenta como um obstáculo ao cientificismo, porque implica a transcendência; opõe-se ao historicismo, porque concebe a história como sempre aberta, mas pensa dominar e apreender a totalidade histórica e suas leis. Da mesma forma nega o totalismo, porque não admite a existência de uma lei única – a do todo.

Segundo Roque Spencer, é no sentido historicista, que se deve entender a afirmação de Popper de que 'a história não existe': não existe enquanto "história total". Ela "não tem

---

[48] BARROS, Roque S. M. de. O liberalismo moderno. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 235.
[49] Idem. p. 236. Nosso destaque.
[50] Idem. p.234.

uma lei"[51], está sempre sujeita a variações devido às escolhas ocasionais, aos acidentes e acasos que ensejam indeterminação. Noutras palavra, há uma antinomia entre liberdade e totalidade; não podem coexistir simultaneamente. Uma exclui a outra.

A renovação do liberalismo coube, principalmente, aos neoliberais: "tanto a dos neoliberais propriamente ditos – Lippmann, Röpke, Hayek, Von Mises e tantos outros – quanto a de Keynes (1883-1946) e dos keynesianos"[52]. Eles recolocam a temática do liberalismo ético, revêem o conceito de *laissez-faire*, o papel do Estado e as ameaças do totalitarismo[53].

Retomando a temática do liberalismo ético do século XVIII, o liberalismo moderno afirma a inviolabilidade do indivíduo, o respeito a ele como um *fim em si mesmo* e não como uma peça de engrenagem, um instrumento do todo. Segundo Walter Lippmann, 'se nos perguntarmos porque não devemos fazer aos outros aquilo que não desejamos que nos seja feito, a única razão possível deve ser que os reconhecemos como pessoas invioláveis, final e essencialmente distintas das coisas'[54]. Em outras palavras, porque o homem constitui-se num *ser sagrado*. Mas, mesmo

> reconhecendo no homem um ser sagrado – e, vendo os homens como iguais em face da lei – nem por isso, entretanto, o liberalismo pode ser visto como uma filosofia igualitária. Do igualitarismo, não pode aceitar os ideais niveladores; ao contrário, quer promover a diversidade, a originalidade, a superação constante de cada um por si mesmo[55].

Neste sentido, o liberalismo revela-se intrinsecamente anti-igualitário e até anti-democrático ou, se se quiser, para que a democracia e a igualdade sejam compatíveis com o liberalismo, devem ser liberais; devem respeitar a individualidade, a originalidade, a criatividade e se opor ao nivelamento e à "tirania da maioria"; é preciso subordinar a igualdade e a democracia à "liberdade".

---

[51] BARROS, Roque S. M. de. Depois da "Segunda Laicização". In. BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor, 1993, p. 93.
[52] BARROS, Roque S. M. de. Liberalismo e cientificismo. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 230. Sobre o neoliberalismo veremos mais em capítulo específico na seqüência do trabalho.
[53] Para Roque Spencer, totalitarismo é a expressão política do totalismo, isto é, da presunção de se obter ou possuir o conhecimento e o controle do conjunto da realidade, da totalidade.
[54] BARROS, Roque S. M. de. O liberalismo moderno. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 243.
[55] Idem. p. 243.

O totalitarismo, como veremos adiante, é um fenômeno essencialmente arcaico, mas está longe de se limitar ao mundo antigo. Sua estrutura coexiste e coabita a sociedade civilizada, pois suas forças "são constitutivas do ser do homem"[56]. O que caracteriza o totalitarismo moderno é que liberando suas forças míticas serve-se das conquistas da ciência para sustentar suas pretensões totalitárias. Portanto,

> o problema central do liberalismo moderno é o de conseguir dominar as potências totalitárias que, rondando-nos no fundo de nós mesmos, tendem a apropriar-se do espírito e, servindo-se da ciência e da técnica que não criaram, mergulhá-lo no anonimato do todo (...), destruindo no homem a conotação ética, a individualidade, a originalidade, o caráter de pessoa[57].

Para Roque Spencer, esse é o retrato da modernidade. E, em decorrência disso, a massificação, o gigantismo e o crescimento do Estado – características da civilização industrial – precisam ser enfrentadas pelo liberalismo moderno.

Vimos que, para o liberalismo, o homem é algo "sagrado". Portanto, a economia deve estar a serviço dele e da liberdade para não comprometer a sacralidade do indivíduo e sua liberdade em benefício da economia. Como a realidade é dinâmica, mesmo sem seguir leis determinadas, a relação do Estado com a economia está sujeita a variações. Assim é que o "*laissez-faire*", que surge com a fisiocracia, adquire nova dimensão com os economistas clássicos e é levado ao seu extremo com o cientificismo spenceriano, na modernidade é repudiado nos domínios da economia. Keynes foi quem primeiro percebeu que, "o famoso princípio era inábil no campo estritamente econômico, ou seja, que, entregue a ele, uma economia não poderia funcionar adequadamente, superando automaticamente as crises que enfrentasse"[58]. Isto, ao invés de salvar a liberdade poderia colocá-la em risco. Mesmo assim, de forma alguma, porém, os "neoliberais" defendem a transformação do Estado em produtor e investidor. Ao contrário, exigem que ele atue apenas no plano do direito para garantir que a concorrência seja autêntica e tão perfeita quanto possível. Nesta perspectiva, Röpke defende que o Estado faça intervenções *conformes*, que visam garantir a livre e leal concorrência e combate as *desconformes*, que inibem a livre concorrência. O Estado deve velar

---

[56] Idem. p. 244.
[57] Idem. p. 245.
[58] Idem. p. 249.

> 'continuamente pela manutenção da liberdade do mercado e da concorrência, por meio da legislação, administração, jurisprudência, política financeira e sua tutela moral e espiritual, criando assim o necessário marco jurídico-institucional, ditando as regras a que há de ajustar-se a luta econômica e fiscalizando seu cumprimento com insubornável e imparcial firmeza'[59].

Com exceção de Herbert Spencer, praticamente todos os liberais concordam que o Estado deve intervir, mas até onde deve fazê-lo é uma questão que respondem de maneira diversa[60]. Röpke e Hayek, por exemplo, defendem o mínimo de intervenção possível; Lippmann defende a atuação na redistribuição dos rendimentos; Keynes, por sua vez, defende que intervenha para garantir o pleno emprego, melhor distribuir rendas e riqueza e controlar os ciclos econômicos. Keynes não defende a intervenção estatal porque a "considera intrinsecamente boa, mas sim porque vê nela o derradeiro recurso para salvar a iniciativa individual e os princípios fundamentais do liberalismo ameaçado"[61]. Para os neoliberais "não há pleno emprego que valha a liberdade; não há crise que justifique a intervenção do Estado como investidor no mercado"[62]. A intervenção estatal, dizem Hayek e Lippmann, exige planejamento (ou planificação) e este "é um obstáculo à consciência livre"[63]. Entretanto, para além das divergências, há alguns pontos sobre os quais os neoliberais concordam com os keynesianos. Trata-se da "Agenda" liberal definida no Colóquio Walter Lippmann, realizado em 1938, que veremos no último capítulo desta parte.

Como para o liberalismo o homem define-se pela sua liberdade, o temor dos neoliberais em relação à intervenção estatal deriva do fato de que com a intervenção estatal o poder se agigante, corrompa e atue de maneira *desconforme* e, cada vez mais, esmague o indivíduo e a liberdade pessoal. Por isso, Roque Spencer diz que se não quisermos trair e desfigurar o significado da liberdade, devemos restringi-la às liberdades formais. Esta compreensão de liberdade possibilita ao autor justificar o golpe militar e as ditaduras na

---

[59] Idem. p. 250.
[60] Os limites da intervenção do Estado é uma questão em que não há consenso. Veja-se, neste trabalho, as polêmicas geradas em torno do neoliberalismo.
[61] BARROS, Roque S. M. de. O liberalismo moderno. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 252.
[62] Ibidem.
[63] BARROS, Roque S. M. de. Liberdades 'formais' e liberdades 'reais'. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 291.

América Latina como defesa da liberdade. Entretanto, nem sequer as próprias liberdades formais foram respeitadas, quanto menos as reais.

2.6 – O LIBERALISMO NO BRASIL

Ao analisar o liberalismo no Brasil, o autor toma como referência os conceitos de *nacional* e *universal* como *idealtypus*. E concebendo a história como sujeita ao acaso, ao imponderável e ao imprevisto, compartilha da tese de Wilhelm Röpke de que há uma espécie de "movimento pendular" no qual eles alternam-se mutuamente. Porém, não toma isto como uma lei, nem como se houvesse uma rigorosa oposição de contrários, mas sim uma relação de continuidade e descontinuidade, na qual integram-se na tessitura da história sem configurar o processo: tese, antítese e síntese, que culmina numa filosofia da história.

Para Roque Spencer, após a Independência há como que uma alternância entre duas diferentes "visões de Brasil". O autor comunga da tese de José Maria Bello de que antes da Independência a História do Brasil quase se reduzia à História econômica, já que a História política era praticamente um capítulo da História portuguesa. "É problemático falar de um Brasil, como nação, antes da Independência (...), antes da obra de unificação que se processa na primeira metade do oitocentos, após 1822". Roque Spencer diz que

> o Brasil propriamente dito, como entidade histórica, como centro de acontecimentos que não apenas se verificam no seu território, mas sobre os quais passa a ter certo controle real, isto é, o Brasil-Nação, se esboça de fato com a independência e só se irá consolidar durante o 1° Reinado, marcado por inúmeras rebeliões regionais, forças centrífugas que perduram até a consolidação da unidade, por volta de 1848[64].

Ou seja, só é possível falar de unidade política e de um projeto nacional após a Independência. A história, os anos, os acontecimentos eram contados de acordo com o que acontecia na Europa; as decisões eram tomadas além-mar. Roque Spencer, tomando o momento simbólico da Independência, mostra como se desenha o movimento pendular entre o *nacional* e o *universal* na história da formação da consciência brasileira e como o Brasil foi se inserindo na História.

---

[64] BARROS, Roque S. M. de. O nacional e o universal na cultura brasileira. In: *Estudos brasileiros*: temas e autores. Londrina: editora da UEL, 1997, p.17. Nesta mesma obra conferir Separatismo ou unidade nacional. p. 75. Do mesmo autor *A significação educativa do romantismo brasileiro: Gonçalves de Magalhães*. São Paulo: Grijalbo, 1973, pp. xiii, xv, 245.

A Independência nacional ocorre na época do Romantismo, que iria se converter na primeira filosofia a inspirar o destino do Brasil como Nação[65]. O enfoque nacional, ligado ao romantismo, acentua a originalidade, a peculiaridade, o papel e o valor do nacional face às demais nações. Enquanto isso, o enfoque universal, ligado ao positivismo, enfatiza a unidade do humano e o valor do universal. Em determinados momentos, porém, o que ocorre é apenas a predominância de uma delas, sem a exclusão da outra.

Assim, a partir da Independência

> sente-se a necessidade de formar uma consciência verdadeiramente nacional, nascida de uma cultura própria que, sem negar os seus vínculos com a civilização ocidental, muito ao contrário aliás, se quer diferenciada e singular. Não é que se desconsidere o caráter universal dos valores essenciais do humano, mas se reconhece – e nisto o Romantismo irá oferecer um ponto de apoio indispensável a um 'projeto brasileiro' que está, por assim dizer, no ar – que só se pode legitimamente atingir o universal por meio do singular. No caso das nações, pela afirmação da singularidade nacional[66].

Para o autor, nesse momento quem melhor encarna o projeto romântico no Brasil é Domingos José Gonçalves de Magalhães. Para ele, Magalhães é portador de tendências liberais[67] e patrióticas. Seu "maior valor é a liberdade que, politicamente, se exprime, para um povo, na sua independência, de tal forma que o ato político da Independência é o real princípio da definição do Brasil"[68].

Além da idéia de liberdade, Magalhães possui uma sólida crença de que Deus e a sua providência conduzem o destino humano e também apresenta um forte sentimento antilusitano combinado com uma francofilia[69] e com uma idealização do índio brasileiro. Roque Spencer diz que Magalhães,

---

[65] BARROS, Roque S. M. de. *A significação educativa do romantismo brasileiro: Gonçalves de Magalhães*. São Paulo: Grijalbo, 1973, pp. xvi, 226.

[66] BARROS, Roque S. M. de. O nacional e o universal na cultura brasileira. In: *Estudos brasileiros*: temas e autores. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 20. Cf. também do mesmo autor *A significação educativa do romantismo brasileiro: Gonçalves de Magalhães*. São Paulo: Grijalbo, 1973. pp. xvii, xxii, 3, 64.

[67] Cf. BARROS, Roque S. M. de. *A significação educativa do romantismo brasileiro: Gonçalves de Magalhães*. São Paulo: Grijalbo, 1973, pp. 87, 164, 221, 227, 243, 246.

[68] BARROS, Roque S. M. de. O nacional e o universal na cultura brasileira. In: *Estudos brasileiros*: temas e autores. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 33.

[69] BARROS, Roque S. M. de. *A significação educativa do romantismo brasileiro: Gonçalves de Magalhães*. São Paulo: Grijalbo, 1973, pp. 11, 12, 13, 61, 62, 63, 64.

> seguindo as pegadas de F. Denis, prega ele uma aliança espiritual entre a França e o Brasil, aquele país substituindo Portugal nas nossas relações culturais. Mas, da França, devemos receber o romantismo e o ecletismo como instrumentos de libertação espiritual, que nos permitam apreender a nossa própria realidade, que nos convertam, enfim, em uma autêntica Nação. (...) Magalhães reconhece que estamos atrasados em relação à Europa, não se podendo imaginar que o nosso presente é semelhante ao dela; nosso presente é 'o passado do centro ilustrado da Europa'. Temos de superar esse atraso. (...) Mas, para podermos superá-lo, não basta, de forma alguma, a proclamada aliança espiritual com a França: é preciso mergulhar na nossa realidade, captar os valores nacionais (...) estimulando o aparecimento de grandes homens, (...) reformando os costumes morais, associados à religião[70].

Magalhães, movido pelo anti-lusitanismo, defendia a construção de um projeto nacional via aliança com a França, mas também que se mergulhasse na realidade brasileira para captar os nossos autênticos valores nacionais e superar o nosso atraso em relação à Europa, que para ele, ocorria em função da natureza geográfica e racial[71]. Portanto, era preciso superar nossas mazelas e atingir o universal por meio da singularidade nacional. Como veremos na segunda parte do trabalho, é com esta finalidade, que em 1934 é criada a Universidade de São Paulo e foram trazidos para cá "eminentes professores estrangeiros", como que, para elevar rapidamente o Brasil ao "nível do século". Entretanto, muitos achavam que o destaque ao nacional também era um equívoco.

Então, a partir de 1870 em diante instala-se no país uma forma de interpretar o mundo e o homem, de conceber a história nacional diversa do romantismo, própria do cientificismo naturalista, com sua visão universalista, com sua filosofia da história e sua idéia de um acontecer único, de acordo com o qual o nosso atraso não se devia a nossa "natureza" geográfica ou racial, mas em função do atraso em relação à *fase* histórica em que nos encontrávamos face ao mundo. Segundo essa concepção, apenas estávamos atravessando nossa fase civilizatória depois dos europeus. Portanto, o "projeto nacional" deveria consistir em acelerar a marcha do país para alcançarmos o passo da Civilização Ocidental, isto é, para nos colocarmos ao "nível do século"[72].

---

[70] BARROS, Roque S. M. de. O nacional e o universal na cultura brasileira. In: *Estudos brasileiros*: temas e autores. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 36.

[71] BARROS, Roque S. M. de. *A significação educativa do romantismo brasileiro: Gonçalves de Magalhães*. São Paulo: Grijalbo, 1973, pp. 71, 72.

[72] Cf. BARROS, Roque S. M. de. *A significação educativa do romantismo brasileiro: Gonçalves de Magalhães*. São Paulo: Grijalbo, 1973, pp. xxi, xxii, 71, 224; *A evolução do Pensamento de Pereira Barreto*.

> A natureza humana é algo universal e nenhum motivo essencial nos impedirá, pois, com a *aceleração* de nossa história (possível desde que conheçamos as sua presumidas 'leis'), que *alcancemos* os povos mais adiantados, realizando um destino humano comum (...). Não somos *diferentes*, somos apenas mais novos. Nossa função primeira é aprender com as nações mais velhas (...), repetir, de forma acelerada, as suas experiências para nos tornarmos *adultos*, ombreando então com elas[73].

Seguindo o cientificismo e o positivismo esse projeto advogava que a solução para o atraso estava em percorrer, de forma acelerada, as fases teológica e metafísica e atingir rapidamente a fase positiva. Assim, ao chegarmos na fase positiva, ombrearíamos com os povos mais adiantados e faríamos parte de uma mesma humanidade, pois a natureza humana é algo universal.

Se Magalhães é considerado a figura mais representativa da fase romântica ao lado de Rui Barbosa, Sílvio Romero, Tobias Barreto e Rodrigues Alves, Luiz Pereira Barreto é apontado por Roque Spencer como a figura mais representativa da fase cientificista. Segundo o autor, o destaque a Magalhães e Pereira Barreto deve-se ao fato de ambos elaborarem projetos nacionais conscientes[74].

Pereira Barreto, "típico representante da mentalidade cientificista"[75], consciente do atraso de nosso país em relação ao Ocidente, desenhou e procurou realizar um projeto brasileiro capaz de elevá-lo "ao nível do século". Aderiu a todas as teses jurídicas liberais (separação entre Igreja e Estado, casamento civil, secularização dos cemitérios, liberdade de consciência e religião etc.), defendia a imigração em larga escala, porém de forma selecionada, para acabar com a escravatura aos poucos, no momento em que a sociedade se sentisse preparada e com forças para se adaptar a um modelo de organização superior, pois da mesma forma que pensava Sílvio Romero, Pereira Barreto também defendia que para os brancos a escravidão era um "mal positivo" e para os africanos um "inestimável bem", que lhes garantia a vida e os introduzia na civilização[76]. Além disso, Barreto entregou-se à

São Paulo: Grijalbo, 1967, pp. 14, 17, 29, 67, 76, 150, 175, 203, 250, 253. O Positivismo e a antiga escola militar. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 242.

[73] BARROS, Roque S. M. de. O nacional e o universal na cultura brasileira. In: *Estudos brasileiros*: temas e autores. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 22.

[74] Cf. BARROS, Roque S. M. de. O nacional e o universal na cultura brasileira. In: *Estudos brasileiros*: temas e autores. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 24.

[75] BARROS, Roque S. M. de. *A evolução do Pensamento de Pereira Barreto*. São Paulo: Grijalbo, 1967, p. 9.

[76] Idem. p. 148.

cultura da vinha, à erradicação da febre amarela, insistiu numa larga instrução científica e técnica como tarefa pública essencial e na criação de uma Igreja Nacional de tipo protestante. Assim procurava destruir os mitos relativos à inviabilidade do país tropical e mostrar que o Brasil era capaz de oferecer um nível de vida eqüivalente aos dos países de origem dos imigrantes.

Tanto o romantismo como o positivismo que serviram de inspiração à construção de projetos nacionais têm inspiração européia. O primeiro, principalmente através do espiritualismo-eclético de Victor Cousin e o segundo, de Augusto Comte. Para Roque Spencer, Magalhães e Pereira Barreto, que seguem essas filosofias, foram dois grandes educadores que forjaram uma verdadeira consciência nacional.

O cientificismo-naturalista, que não pretende atingir o universal por meio do nacional, mas vencer o determinismo geográfico ou racial, por meio de um determinismo histórico universal sem exceção, encontra seu limite temporal na Primeira Grande Guerra.

A partir daí, com os choques nacionais ressurgem as manifestações na arte, na literatura, na política. Surge a Semana da Arte Moderna em 1922, a fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), as Ligas Nacionalistas, as campanhas pelo serviço militar obrigatório, as investigações histórico-sociológicas de Alberto Torres, de Oliveira Viana, Gilberto Freire, Azevedo Amaral, Sérgio Buarque de Holanda, dentre outros, que ao procurar decifrar o "caráter nacional" contribuíram para desabrochar uma nova onda nacionalista, combinando-se, nos anos 30, com o estatismo, que vigorou até os anos 90.

Segundo Roque Spencer, por um lado, Júlio de Mesquita Filho, membro da antiga Liga Nacionalista[77], voltado para o universal, consciente da necessidade de influxo cultural para a modernização do nosso país, com Armando de Salles Oliveira fundou a Universidade de São Paulo com a finalidade de disciplinar nossa inteligência autodidata e dispersiva e para servir de instrumento para compreender a "realidade nacional". Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, por meio da "educação nova", procuraram despertar a consciência nacional preparando o país para realizar um

[77] A Liga Nacionalista, da qual participaram Júlio de Mesquita Filho e Armando de Salles Oliveira, foi fundada em 1917 por estudantes de Direito, com a finalidade de promover campanhas em defesa da liberdade, evitar atentados civis e militares, defender a soberania nacional, desenvolver o sentimento de unidade nacional, promover a defesa da ordem, incutir na juventude a luta pelo serviço militar obrigatório, defender o voto secreto e a adoção de um programa amplo de educação. De acordo com Carlos Guilherme Mota e Maria Helena Capelato as concepções sobre educação, civismo e nacionalismo veiculadas pela Liga tinham origem

destino compatível com a sua posição no Novo Mundo. Por outro lado, o nacionalismo estreito encontrou guarida em Plínio Salgado, que à moda fascista e nacional-socialista, pretendia realizar uma política verdadeiramente nacional por meio do "integralismo" e chegou a empolgar intelectuais como Miguel Reale, Santiago Dantas, Gustavo Barroso[78] e J. O. de Meira Penna[79], dentre outros.

Essa fase nacionalista enterra a República Velha e acaba associando o nacionalismo ao estatismo. E segundo Roque Spencer, sob o impacto das ditaduras totalitárias, nazista e comunista, autoritária fascista e ao *New Deal* rooseveltiano e, particularmente, do Estado Novo, com ou sem o conhecimento de Keynes, passou-se a esperar que o progresso do País ocorresse através da ação do Estado, "sem imaginar os perigos inerentes ao crescimento do Minotauro"[80].

A partir daí, combinado com o estatismo, abriu-se uma nova fase sob o signo do "desenvolvimentismo", articulando a teoria do desenvolvimento econômico e a convicção de que o Estado, por excelência, deveria ser o patrocinador e o agente.

Com a morte de Stalin e ascensão de Kruschev, a "guerra fria" sofreu um recuo e foi proposta a "teoria da convergência", isto é, por caminhos diferentes, através da convivência pacífica, os dois blocos, o capitalista liderado pelos Estados Unidos e o socialista pela Rússia, buscariam o progresso, cada um desenvolvendo as suas forças produtivas.

Amparado em Walt W. Rostow, Roque Spencer diz que essa idéia de um desenvolvimento único novamente pôs o acento numa visão universalista história. Isto é, voltou-se a pensar que as diferenças entre os países derivavam do fato de se encontrarem em diferentes etapas ou fases da vida econômica. E a teoria da convergência possibilitaria, cada um a seu modo, atingir a maturidade.

Segundo o autor, no período subseqüente ao do Estado Novo, o estatismo foi adquirindo forças, quer sob as orientações keynesianas ou comunistas. E com o golpe de

---

na ideologia positivista. Cf. MOTA, Carlos Guilherme & CAPELATO, Maria Helena. *História da Folha de São Paulo: 1921-1981*. São Paulo: IMPRES, 1981, p. 34.

[78] BARROS, Roque S. M. de. O nacional e o universal na cultura brasileira. In: *Estudos brasileiros*: temas e autores. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 27.

[79] PENNA, J. O. de Meira. Carta do Embaixador Meira Penna a Ubiratan Borges de Macedo. In. BARROS, Roque S. M. de. *O significado do Liberalismo atual: uma controvérsia atual*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, P. 37.

[80] BARROS, Roque S. M. de. O nacional e o universal na cultura brasileira. In: *Estudos brasileiros*: temas e autores. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 28.

64, apesar dos comunistas terem sido postos na clandestinidade, os rumos do País quanto ao estatismo não foram alterados. Ao contrário, o poder do Estado foi reforçado ainda mais. Primeiro como indutor do desenvolvimento e depois como uma espécie de fim em si mesmo. Dessa forma, o nacionalismo foi tomando uma dimensão cada vez mais xenófoba, reunindo até mesmo adversários irreconciliáveis como os militares e os comunistas.

Roque Spencer diz que entre os anos 50 e 80, o nacional e o universal contrapuseram-se, mas não é possível dizer qual deles realmente prevaleceu. "Arriscarnos-íamos", afirma o autor,

> (...) a ver nas figura do 'bruxo' general Golbery do Couto e Silva, o intelectual mais culto entre os militares, e de Celso Furtado, ente os marxistas, representantes simbólicos da opção pelo valor nacional, enquanto Roberto Campos representaria a opção pelo universal. Saindo do terreno econômico-político para o filosófico, mas aberto às questões cruciais da vida brasileira, o prof. Miguel Reale talvez encarne a síntese dos dois valores, voltado para o nacional, mas com inspiração universal[81].

Ainda que não se trate disso, seguindo a perspectiva analítica de Roque Spencer pode-se dizer que os anos 90 marcariam senão o retorno, pelo menos uma ênfase maior no universal.

Assim, ao mesmo tempo que mostra a alternância e, por vezes, a combinação dos conceitos de nacional e universal, Roque Spencer expressa como compreende a História do Brasil e chama a atenção para os perigos do estatismo e do totalitarismo.

Numa sociedade em que o poder do Estado cresce desmedidamente, diz ele, cada vez mais temos a necessidade de novos mecanismos e instituições que nos permitam afirmar a transcendência do homem e preservar a liberdade. "O liberalismo (...) é uma aposta na vida. O totalitarismo, ao contrário, é uma entrega antecipada à morte, na medida em que é uma fuga de si, um convite à perda da pessoa para o mergulho no todo indiferenciado que se confunde com o nada"[82].

Segundo o autor, a luta para defender a liberdade é muito árdua, pois além das ameaças das forças externas, sabemos que o convite à "plenitude do nada" está dentro de nós mesmos e pode ser despertado a qualquer momento, em qualquer sociedade. Por isso,

---

[81] Idem. p. 32.

apesar de árdua, é a condição para nos realizarmos como homens. Ou seja, a adesão ao liberalismo é a única condição vital. Então, "o liberalismo precisa defender-se (...). Não pode haver tolerância para os intolerantes, não se pode dar aos inimigos da liberdade a liberdade de destruí-lo"[83].

Ao eleger o totalitarismo como o inimigo absoluto do liberalismo, defende a necessidade de que mais dia, menos dia, ele seja enfrentado e detido em suas fronteiras para impedir que avance cada vez mais. Com este objetivo propõe-se a estudar, conhecer e combater o "totalitarismo" teórica e praticamente.

Preocupado em legitimar e salvar o liberalismo, por um lado, Roque Spencer o apresenta com uma pureza quase que angelical e, por outro, toma um determinado modelo de socialismo, o eleva acima das circunstâncias, do tempo e lugar e o demoniza e qualifica como sinônimo de totalitarismo. Com isso, monta seu arcabouço teórico para justificar seu combate.

---

[82] BARROS, Roque S. M. de. O liberalismo moderno. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 256.
[83] Idem. p. 257.

3 – O TOTALITARISMO

Vi que não há Natureza,/ que Natureza não existe,/
que há montes, vales, planícies,/
que há árvores, flores e ervas,/
que há rios e pedras,/
mas que não há um todo a que isso pertença,/
que um conjunto real e verdadeiro/
é uma doença de nossas idéias./
A Natureza é parte sem um todo./
Isto é talvez o mistério de que falam.
(Alberto Caeiro)

Ao lado do liberalismo, outra questão central no pensamento de Roque Spencer é o totalitarismo que, de modo mais ou menos explícito, também está presente em toda sua obra. Porém, trata dele de forma mais direta na *Introdução à filosofia liberal*, onde, ao traçar uma trajetória histórica do liberalismo, identifica em diversos pensadores, tanto a preocupação em evitar o totalitarismo quanto a abertura que possibilita cair no mesmo. Nessa mesma obra também publica o ensaio intitulado *A armadilha totalitária*, em que adverte contra os perigos e as ameaças do totalitarismo.

Depois retoma a questão em seu livro *Gorbachevismo: hipóteses e conjecturas*, onde analisa as mudanças propostas por Gorbachev, mais especificamente a *perestroika* e a *glasnost* e verifica se há mais possibilidade de afirmar o totalitarismo ou de destotalizar a União Soviética e afirmar o liberalismo. Diante desta questão, o autor se mostra muito pessimista quanto às possibilidades de destotalitarização.

A afirmação do liberalismo e, principalmente, o combate ao totalitarismo ocuparam grande parte da vida intelectual do autor. Como resultado desta preocupação, escreveu um grande número de artigos e uma obra monumental, *O fenômeno totalitário*, com 746 páginas, exclusivamente dedicadas ao assunto. Até o momento ela se constitui na obra de maior abrangência já publicada no Brasil sobre esta temática. Dizendo realizar uma análise "neutra"[1] do totalitarismo, o autor pretende encontrar a prova de que, para além de suas

[1] BARROS, Roque S. M. de. *O fenômeno totalitário*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP. 1990. P. 543. Pode-se dizer que se trata de uma análise "neutra" tanto quanto é possível a alguém que está comprometido com a defesa intransigente do liberalismo e com o combate inexorável ao totalitarismo. A neutralidade ou não, não se verifica apenas ao se pretender fazer uma análise objetiva em torno de uma questão, pois, à medida que se seleciona os autores, as obras e o enfoque que se pretende analisar para buscar uma determinada resposta, já não se é mais neutro. Neste caso, para examinar o fenômeno totalitário e tentar provar que ele não é só uma manifestação histórica mas radica na ontologia humana o autor escolhe e analisa

manifestações históricas, o fenômeno totalitário radica no âmago humano. Para o também liberal Miguel Reale, trata-se da "compreensão do fenômeno de maneira integral com uma análise objetiva e serena (...) produto de uma pesquisa abrangente quanto isenta de paixão ideológica"[2].

Os estudos de Roque Spencer sobre o totalitarismo tiveram muita repercussão e passaram a ser utilizados como uma espécie de referência nas discussões sobre a questão. Por sugestão de Antonio Paim, por exemplo, *O fenômeno totalitário* foi discutido no *2º Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira,* realizado em Londrina – PR, durante os dias 12, 13 e 14 de setembro de 1991. Neste mesmo ano, também foi objeto de estudo em um Curso oferecido pelo Centro de Estudos Filosóficos de Londrina – CEFIL – e tema de debate em um seminário realizado pelo Centro de Estudos Filosóficos de Juiz de Fora – MG.

No contexto da vida e das idéias do autor *O fenômeno totalitário* assumiu um lugar especial, conforme ele próprio nos diz em seu depoimento.

> Para mim, esse livro tem uma significação especial, seja pelo que ele representa em anos de estudo e reflexão, que forma uma parcela considerável de minha vida, seja porque é uma espécie de teste da minha 'intuição originária ou imagem' (do homem)[3].

Ao ser publicada esta obra, passou a integrar o mundo da cultura e a ser objeto de discussões e debates. Os estudos e as discussões em torno do fenômeno totalitário adquiriram uma intensa repercussão. Num determinado momento, Antonio Paim[4] chegou a afirmar que é provável que estejamos diante de uma nova dimensão da pessoa humana – a totalidade – e é possível que ela predomine sobre as demais[5].

---

um grande número de autores, a maior parte deles ex-comunistas, dissidentes e críticos do regime soviéticos. Ou seja, a imparcialidade é, no mínimo, discutível.

[2] Idem. Apresentação.

[3] BARROS, Roque S. M. de. O homem e a totalidade. In: PROTA, Leonardo (Coord.). *ANAIS do 2º Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira.* Londrina: Edições CEFIL, 1991, p. 22. (nosso parêntese).

[4] Antonio Paim se formou em Engenharia e Filosofia. Na juventude deixou se seduzir pelo marxismo, inclusive morou na União Soviética e aprendeu russo. Contudo, acabou transitando para o liberalismo. Cf. BARROS, Roque S. M. de. Antonio Paim, um pensador liberal. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros.* Londrina: editora da UEL, 1997, p. 135.

[5] PAIM, Antonio. A significação de *O Fenômeno Totalitário* para a filosofia brasileira. In: PROTA, Leonardo (Coord.). *ANAIS do 2º Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira.* Londrina:

Uma vez situada a repercussão causada por estes estudos e, em especial por esta obra, vejamos como o autor explica a origem do fenômeno totalitário e os perigos que ele representa, pois está convicto de que as soluções liberais são as melhores e mais eficazes possíveis para a organização e sobrevivência de uma "boa sociedade", uma vez que colocam em relevo a singularidade e a convivência humana baseadas na noção de sacralidade da pessoa e na ética em oposição à imersão e a anulação do indivíduo na totalidade[6].

Diante dessa convicção, o totalitarismo aparece-lhe como a maior ameaça. Em função disso, empreende todo um esforço para, a partir de uma determinada antropologia, buscar as raízes do fenômeno totalitário, compreender sua estrutura, suas manifestações e elaborar uma espécie de teoria do totalitarismo, procurando como que apreendê-lo para facilitar o seu combate.

3.1 – POR UMA TEORIA DO TOTALITARISMO

Ao tratar do totalitarismo, o autor elabora uma espécie de teoria na qual procura definir um método de análise que julga mais apropriado para compreendê-lo em sua especificidade enquanto um fenômeno que ultrapassa os quadros particulares e aparece de forma abstrata ao longo da história; desce às profundezas do ser humano e lá, na ambigüidade do homem, na sua ontologia, encontra as razões profundas do fenômeno totalitário[7]. Investiga o fenômeno e suas manifestações políticas e deduz que o totalitarismo russo constitui-se no modelo acabado de totalitarismo que, conjugando ideologia, prática, propaganda e violência totalitárias, organiza-se na forma de Estado Totalitário, suprime totalmente a esfera da vida privada e da liberdade, uniformiza todos os alvos e submete cada indivíduo ao seu poder[8]. Para ele, porém, o "totalitarismo" russo é apenas uma das

---

Edições CEFIL, 1991, p. 21. Conferir também, do mesmo autor, A direção em que aponta o fenômeno totalitário. *Jornal da Tarde*. 24/11/90.

[6] BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. XI.

[7] O autor não trata o fenômeno totalitário como aquilo que aparece, como na acepção kantiana, contrário ao *noumenon*. Refere-se a fenômeno como algo constitutivo do homem, como essência, que radica na própria ontologia humana.

[8] Não resta dúvida que a afirmação é tendenciosa e trata-se de demonizar o socialismo e enaltecer o liberalismo. Não é possível admitir que se equipare comunismo, nazismo e capitalismo, por exemplo. Haja vista o grande desenvolvimento das forças produtivas, o alto nível de desenvolvimento social e humano, o pleno emprego e a elevação da qualidade, principalmente, da educação, da saúde e da cultura, atingidas na União Soviética logo após a Revolução Russa, em contraposição à barbárie, a discriminação e a pobreza vigentes nas sociedades capitalistas. Por isso, o capitalismo não podia admitir; tinha que inviabilizá-lo, sob

"cabeças da Hidra"[9] que destrói a liberdade e ameaça os mais sagrados valores da civilização Ocidental. Por isso, defende que todas as formas de totalitarismo devem ser combatidas, apesar de acreditar que o combate seja um tanto inglório, pois, ainda que se corte uma das cabeças, diz ele, o totalitarismo sempre pode renascer, em função de que tem suas raízes na própria essência do homem.

3.2 – ACERCA DO MÉTODO DE ANÁLISE DO TOTALITARISMO

Segundo Roque Spencer a condição política normal do homem ao longo da história não tem sido a de uma vida organizada em função da liberdade, que pressupõe a aceitação da consciência e da individualidade, mas sim em função do totalitarismo, da desaparição da consciência e da submissão do indivíduo à sociedade, normalmente encarnada nos seus chefes[10]. Com base nisso, a partir da análise da "estrutura" do totalitarismo, o autor procura elaborar uma espécie de teoria que funcione como uma contraprova da origem antropológica do fenômeno totalitário.

Contudo, para o autor, o historicismo não se presta para estudar o totalitarismo, porque considera que as explicações históricas que tentam deduzir a origem de certos fenômenos a partir de causas anteriores, como se tivessem sua razão de ser em função determinadas leis, são ilusórias. Para ele cada fato é único, irrepetível. Por isso julga que cabe à sociologia a tarefa de compreendê-los, pois ela possibilita um melhor conhecimento do fenômeno. "O sociólogo", diz Roque Spencer, "nos descreve uma determinada estrutura na qual, sob as características individualizadas de sua configuração, em diferentes momentos do tempo, procuramos desvelar um *arcabouço comum*"[11]. Mais do que descortinar uma ou algumas hipóteses sobre origem ou especificidade do totalitarismo, o autor empenha-se em conhecer a sua estrutura.

---

pena de ser tragado por ele. Assim, após a Segunda Guerra Mundial a URSS foi forçada a entrar numa intensa campanha armamentista em função da "Guerra Fria", que inviabilizou os investimentos sócio-produtivos e levou ao empobrecimento e desestabilização interna. Apesar disso, não dá para equiparar o modo de produção socialista com o nazifascismo, nem com as supostas e disfarçadas liberdades capitalistas. Os liberais-capitalistas realmente não podem dormir tranqüilos, precisam demonizar e tentar inviabilizar de todas as formas o socialismo, porque sabem que ele não morreu e nem será superado até que, como dizia K. Marx, aquilo que o suscita, isto é, até que as classes sociais e a exploração não forem abolidas.

[9] Na mitologia, Hidra de Lerna, morta por Hércules, representava uma serpente de sete cabeças, que renasciam assim que eram cortadas.

[10] BARROS, Roque S. M. de. Elementos para a elaboração de uma teoria sobre o totalitarismo. In: *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1983, p. 355.

[11] Idem. p. 378.

Para isso, toma como referência o conceito de totalitarismo na acepção weberiana de *idealtypus* que são modelos ou conjuntos construídos pela inteligência para compreender certas configurações. Julga que dessa forma é possível compreender e explicar mais adequadamente um certo tipo de realidade e de existência que ultrapassa o particular. Através do *idealtypus*, o autor diz que é possível ter acesso ao conhecimento da realidade humana, da sua história, das suas escolhas e de suas significações.

Para ele, não existem leis que regulam a história e nem é possível compreender a totalidade; existem fatos e objetos e o homem os ordena. Por isso,

> por mais que o real seja individualizado (...) nosso conhecimento, para existir, exige a construção de regularidades que, sem negar que a realidade seja sempre singular, nos põem em contato muito mais efetivo com essa realidade do que tentativas de apreendê-las cada vez de forma nova. Não se trata de saber se tais conceitos gerais, modelos etc (...) 'existem em si', mas se é legítimo empregá-los, se, empregando-os, ultrapassamos a surpresa de nos deparar com algo inédito e podemos discernir melhor os homens, as sociedades e suas relações. É claro (...) que os conceitos grais com que trabalhamos são construídos: eles *não existem* no mesmo sentido em que existe algo concreto, como um indivíduo ou um objeto[12].

O autor concebe os conceitos gerais como construções ideais que, para além das especificidades, possibilitam apreender certas regularidades. Diz que se eles existem, ou não, na realidade, pouco lhe importa; o que importa é que sirvam de modelos para explicar certos fenômenos, ainda que de forma hipotética. Entretanto, percebe-se que não é bem isso que ocorre. Ao construir deliberadamente os conceitos, já os faz com a preocupação de destruir uma determinada concepção de mundo e suas categorias de análise (marxista) e de defender o liberalismo inclusive com medidas autoritárias. Seguindo esta perspectiva, através de conceitos gerais e investigando as profundezas humanas, Roque Spencer descobre o homem como um ser marcado pela ambigüidade.

3.3 – O HOMEM É UM SER AMBÍGUO

Para compreender o totalitarismo, Roque Spencer desce às profundezas do ser humano e encontra o homem como um ser diferenciado, uma espécie de ser duplo e ambíguo, de acordo com sua "intuição original".

> Trata-se do único animal de que podemos dizer, com certeza, que, *estando* no mundo, não apenas *se sente, mas se sabe*, diferente do mundo em que está. Imanente ao mundo, pois que sujeito a seu peso e suas exigências, ele, ao mesmo tempo, o *transcende*, distingue-se do seu contorno. O homem sabe que *está no mundo*, mas que não *é* o mundo, diferentemente, ao que parece, dos outros animais que estão no mundo (...) que não se separam do seu mundo circundante, ao menos até onde podemos saber[13].

Pela ambigüidade humana o homem se descobre, simultaneamente, como ser semelhante e diferente dos demais. Em decorrência da auto-consciência, o homem reconhece que, ao mesmo tempo, é imanente e transcendente. Essa ambigüidade possibilita diferenciar-se dos demais seres e reconhecer-se como indivíduo. Mas só o faz no seio da espécie, onde se reconhece como parte do "nós"; na relação com a espécie continua a sua ambigüidade. À medida que não sendo "nós", através da consciência, transcende e identifica-se como "eu", como parte do grupo social, na coletividade do "nós".

A consciência humana, ao separar-nos da natureza e do mundo circundante revela nosso ser pessoal, limitado e lúcido. Mas essa "lucidez é dolorosa", pois nos mostra que

> a individualização nos traz a responsabilidade, desvenda a liberdade constitutiva do nosso ser. (...) O homem passa a viver no mundo da escolha: já não é o todo indiferenciado, não é a comunidade homogênea que há de decidir por ele. A separação do todo desvela a sua pequenez, 'hiato entre dois nadas', mas nessa pequenez está a sua grandeza: ele é único e porque único insubstituível[14].

A individuação revela-se como grandeza, mas também como sofrimento. Para Roque Spencer é na tragédia que a individuação se revela plenamente visível. Citando

---

[12] Idem. p. 371.

[13] Idem. p. 351. Sobre esta questão conferir BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, pp. 58, 60, 61, 62, 64, 66, 77, 190, 234, 235, 339; e do mesmo autor *O fenômeno totalitário.* Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1990, pp. 16, 17, 18, 21, 22, 193, 293, 294, 307, 308, 354, 355, 383, 384, 399, 454, 538, 658, 703, 704, 705; *Razão e Racionalidade.* São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, pp. 104, 107. Em PROTA, Leonardo (Coord.). *ANAIS do 2º Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira.* Londrina: Edições CEFIL, 1991, conferir os seguintes autores, textos e páginas: BARROS, Roque S. M. de. O homem e a totalidade. pp. 25, 40; PAIM, Antonio. A significação de *O fenômeno totalitário* para a filosofia brasileira. p. 21; ZANCANARO, Antonio F. Comentário. pp. 46, 48, 49; LARA, Tiago A.. Comentário. p. 51; BARROS, Gilda N. M. de. O fenômeno totalitário e o mundo grego. pp. 56, 57, 58, 72; CARVALHO, José Maurício de. A prevalência de uma das dimensões da pessoa humana e a questão do totalitarismo. pp. 97, 102.

[14] BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: raízes do totalitarismo. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 334.

Sófocles diz que 'viver sem ter consciência das coisas é encantador, mas um dia saberás o que são a alegria e o sofrimento'. Ou seja: a descoberta, assim como a perda da individualidade, revelam-se como tragédia. "É no trágico que o homem encontra a sua autêntica condição, sua liberdade e sua limitação, ser mortal e lúcido, ínfimo e imenso a uma só vez, mas criador e único"[15]. Pela consciência, o homem tornou-se livre e reconhece-se como tal; pela liberdade revela-se como um ser capaz de transcender e/ou a transcendência revela-lhe a liberdade. A partir da autoconsciência descobre-se como singular, único e irrepetível; só assim se reconhece como homem. Essa condição possibilita ao homem construir a civilização, produzir ciência e reconhecer-se como ser ético.

Mas a liberdade traz consigo a responsabilidade e isto é um fato doloroso para o homem, pois ambas revelam-se como que "antinaturais". Através delas o homem não se apresenta mais como identificado ao mundo do ser, como "naturalidade" pura, mas como ser apartado e diferenciado, como ser ambíguo, como um prolongamento e situa-se no mundo da cultura.

O sentimento de separação da naturalidade, da comunidade e do "paraíso" a que pertencia, muitas vezes causa-lhe o pavor por se descobrir como único e insubstituível; pela responsabilidade de ter que decidir e arcar com as conseqüências de suas próprias opções. Como se constitui num ser ambíguo, a todo momento sente-se acicatado a mover-se para dois lados, porém, em sentidos contrários. De um lado, sente o apelo à individualização, a ser homem, a ser livre e transcendente e, de outro, sente o apelo do "nós", à renúncia do "eu", do risco, da liberdade, da decisão e da entrega à coletividade. Devido à nostalgia do passado, o apelo ao "nós" geralmente torna-se mais forte que o apelo à individuação.

Esse temor não surge apenas em função de se descobrir e reconhecer-se como homem. Surge também pelo fato de se sentir desamparado e desabrigado do "Ser Protetor", pois pela consciência transcendeu ao "nós" e, sendo homem, tem que arcar com as conseqüências e os riscos que as suas decisões e opções acarretam. Todavia, se o temor existe é sinal de que a individuação também existe e, em função dela, é um ser único e não um ser indiferenciado, como é próprio de sociedades como a das abelhas, formigas, térmitas, etc., que não mudam nem fazem história, pois vivem num tempo cíclico.

---

[15] Idem. p. 334.

O homem (indivíduo e espécie), ao contrário, como ser ambíguo, vive e descobre-se no tempo. Um tempo que envolve passado, presente e futuro; que permite situar-se em relação a si próprio, aos outros e ao mundo. Contudo, também sente-se tentado a renunciar à individuação, à história e a afirmar o tempo cíclico. Isto é, ao invés de aceitar a irreversibilidade do tempo sente-se tentado a negá-la como se quisesse domá-lo e exorcizar a mudança. Assim pretende excluir as decisões e os riscos. No tempo cíclico o "futuro" aparece como passado e como devir[16] – é o eterno retorno.

Para o autor, a posição adotada pelo homem diante do tempo e da individuação define o seu posto no cosmos e na história, que equivale a dizer que define suas possibilidades de ser. Em relação ao *eu*, o homem aceita e afirma sua individualidade ou, então, nega e revela seu temor a ela. Em relação ao *tempo*, ele aceita a irreversibilidade do mesmo ou afirma o tempo cíclico e o "eterno retorno". A partir dessas posições Roque Spencer combina e estabelece quatro configurações básicas, a saber:

> 1) Temor e recusa do eu, combinada com a recusa do tempo irreversível e 2) Aceitação plena do eu, da individualidade, e da irreversibilidade do tempo. (...) 3) Temor e recusa do eu e, apesar disso, aceitação do tempo irreversível e 4) Aceitação da individualidade e, entretanto, recusa da irreversibilidade do tempo[17].

Estas configurações definem o lugar do homem no mundo e, em conseqüência disso, a forma de organizar a vida individual e social. A primeira expressa a absoluta negação do homem e da história; a segunda, o seu oposto, a plena afirmação do homem, da liberdade e da responsabilidade; a terceira e quarta configurações expressam um misto de aceitação e negação do homem, da liberdade e da história. Quando temos a negação do eu e da irreversividade do tempo ou quando temos a afirmação e a predominância de uma destas (3 e 4) dimensões, afirma-se o totalitarismo.

Para o autor, essas configurações são importantes para se compreender o totalitarismo, tanto nas suas formas antigas, quanto nas modernas.

3.4 – O FENÔMENO TOTALITÁRIO

[16] BARROS, Roque S. M. de. Elementos para a elaboração de uma teoria sobre o totalitarismo. In: *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1983, p. 353.

Roque Spencer parte da análise da estrutura do totalitarismo para desvendar suas raízes antropológicas, a sua constituição ôntica. Antes de analisar essa dimensão, porém, vejamos a distinção que o autor faz entre fenômeno totalitário e despotismo. Diz que o fenômeno totalitário geralmente é considerado como a exacerbação máxima do autoritarismo e aparenta-se com o despotismo. Porém, enquanto este nega a possibilidade de realizar experiências novas e recusa-se a permitir que o homem se converta em individualidade, o totalitarismo é uma forma arcaizante, um mergulho na primitivização, a anulação na totalidade.

Nesse sentido, o despotismo pode ser denominado de "totalitarismo administrativo" ou simplesmente de despotismo que, conseqüência de um férreo controle político dos cidadãos, não leva em conta promessas futuras, não produz a infantilização dos indivíduos, nem lhes tolhe a liberdade e nem a capacidade de decidir. É incompatível com a civilização liberal, mas pode ser compatível com o capitalismo, como é o caso do Chile de Pinochet. No despotismo, o novo Leviatã zela pela "felicidade geral".

O despotismo, diz o autor,

> é uma forma primitiva de dominação, sem doutrina, às vezes apoiado apenas em um mito justificador, e sem objetivo além da própria dominação, enquanto o totalitarismo, só possível depois da aventura da *individualização*, do reconhecimento e da aceitação da singularidade pessoal, é uma forma arcaizante, um mergulho na primitivização. Poder-se-ia dizer, metaforicamente, que o totalitarismo é um 'despotismo ideológico', que resulta da utopia 'científica'. Enquanto o despotismo é poder puro, de forma direta, o totalitarismo acaba igualmente, sob a máscara da ideologia ritualizada, em poder puro, mas de modo indireto[18].

Despotismo e totalitarismo são formas aparentadas de dominação. Mas, se o despotismo se recusa a permitir novas experiências, é poder puro; o totalitarismo, congregando poder e ideologia, impõe uma regressão ao mundo arcaico. Depois da aparição dos grandes Estados, o despotismo tem sido uma constante na história da humanidade e, enquanto tal, tem permitido poucas e pequenas oportunidades para que os homens possam pensar e se expressar livremente. Mesmo assim, segundo o autor, estas têm

---

[17] Idem. p. 354.

[18] BARROS, Roque S. M. de. "Esquerda" e "direita": Ícaro e Sólon. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p.37.

sido as responsáveis pelo progresso intelectual e moral da humanidade. Porém, a totalitarização não exige apenas uma aliança em que cada um conserva sua esfera de independência e sua individualidade, exige a subordinação destas ao poder total. Mas então será o anarquismo, com sua repulsa à ordem e ao poder o maior opositor do totalitarismo? Aparentemente sim, diz o autor,

> já que o anarquista se apresenta como um tipo que seria o avesso do 'icariano organizador', negando qualquer ordem política, qualquer governo ou Estado. Mas, (...) a 'ordem total' e a ausência de ordem são interligadas (...) efetivamente, sabe que a eliminação da ordem é apenas um passo para a instauração de outra ordem, não mais fundada nas leis e no consentimento, mas no terror, na força e na educação, instrumentos com que espera construir o homem novo. (...) Em outras palavras, independentemente, das intenções muitas vezes nobres, o anarquismo, pela sua própria fragilidade, se triunfante, resolve-se no totalitarismo[19].

Ou seja, só aparentemente o anarquismo, constitui-se no inimigo do totalitarismo, pois no fundo acaba por permitir a instauração de uma outra ordem que lhe é contrária, assim como é contrária à liberdade que defende.

Da mesma forma que Roque Spencer distingue o despotismo do totalitarismo, também distingue este do fenômeno totalitário. Para ele, enquanto que o totalitarismo é a manifestação política deste fenômeno, o fenômeno totalitário, longe de ser apenas uma dimensão casuística do ser humano, é fruto da situação de ambigüidade; constitui-se na condição de possibilidade do totalitarismo. E como uma dimensão constitutiva, situa-se na própria estrutura e na essência do homem[20]. Reforçando esta percepção de *O fenômeno totalitário*, José Maurício de Carvalho diz que o autor

---

[19] Idem. p. 38.

[20] BARROS, Roque S. M. de. *O fenômeno totalitário*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1990, pp. 13, 18, 19, 22, 32, 59, 60, 87, 88, 100, 107, 108, 109, 133, 138, 190, 294, 352, 354, 383, 443, 479, 530, 538, 544, 645, 744. Do mesmo autor conferir também Elementos para a elaboração de uma teoria sobre o totalitarismo. In: *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1983, p. 355; *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, pp. 244, 245, 336; *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 107. Além disso conferir em PROTA, Leonardo (Coord.). *ANAIS do 2º Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira*. Londrina: Edições CEFIL, 1991, os seguintes autores, textos e páginas: BARROS, Roque S. M. de. O homem e a totalidade. pp. 23, 34; PAIM, Antonio. A significação de *O fenômeno totalitário* para a filosofia brasileira. pp. 17, 18 19, 21; ZANCANARO, Antonio F. Comentário. pp. 47, 48; LARA, Tiago A.. Comentário. p. 51;

> nutre firme convicção de que a opção totalitária não se explica apenas pela ação conjugada de condicionamentos históricos, mas radica na própria natureza humana. Na radiografia que traça dessa natureza enxerga a possibilidade de desindividualização como resultado da preponderância de uma das dimensões integrantes da própria essência humana[21].

Gilda Naécia Maciel de Barros[22] também tem a convicção de que, para o autor, o fenômeno totalitário se radica na própria natureza humana. Interpretando *O fenômeno totalitário* diz que Roque Spencer

> supõe que o homem que existe, à medida que se separa do todo, após deste se alienar, rejeita essa alienação e, com ela, o fenômeno primordial da auto-consciência, com toda a carga ética da responsabilidade moral, para buscar, de novo, a unidade e a indiferenciação[23].

Segundo Roque Spencer, portanto, a afirmação do fenômeno totalitário tem sua raiz na própria ambigüidade humana, na percepção da transcendência pela consciência. O homem, ao se perceber como um ser diferenciado e separado do todo, rejeita essa condição de "alienado" e acaba por negar a própria transcendência, isto é, a própria condição humana. Mas, originalmente, diz o autor,

> o fenômeno totalitário é uma negação da individualização e da particularidade, dados que rompem a harmonia e a unidade de um todo primitivo e indiferenciado, todo esse em que as consciências singularizadas, torturadas pela sua limitação e pela sua responsabilidade, ao mesmo tempo que pela sua impotência diante da necessidade ou do acaso (isto é, torturadas pela sua *liberdade*), poderiam encontrar a tranqüilidade e a proteção contra as asperezas da vida, descansar, serenadas e pacificadas, sem mais conflitos, lutas e discordâncias[24].

BARROS, Gilda N. M. de. O fenômeno totalitário e o mundo grego. pp. 56; CARVALHO, José Maurício de. A prevalência de uma das dimensões da pessoa humana e a questão do totalitarismo. pp. 78, 79, 99, 100.

[21] CARVALHO, José Maurício de. A prevalência de uma das dimensões de pessoa humana e a questão do totalitarismo. PROTA, Leonardo (Coord.). *ANAIS do 2º Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira*. Londrina: Edições CEFIL, 1991, p. 79.

[22] Segunda esposa de Roque Spencer.

[23] BARROS, Gilda N. M. de. O fenômeno totalitário e o mundo grego. In: PROTA, Leonardo (Coord.). *ANAIS do 2º Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira*. Londrina: Edições CEFIL, 1991, p. 57.

[24] BARROS, Roque S. M. de. Especulações em torno de Platão. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 179.

Ou seja, o totalitarismo é uma aspiração humana tão real, normal e compreensível quanto a liberdade, todavia, ao seu contrário. Para o homem mítico (arcaico) é uma aspiração espontânea. Na modernidade, porém, ela retorna como forma de nostalgia do paraíso perdido, de nostalgia das origens sob formas utópicas, ideológicas ou religiosas, tais como, "o fim da história", promessa futura, posse do absoluto ou domínio das leis da história, que garantem poder total para realizar o destino. Assim,

> O totalitarismo (...) é uma espécie, enquanto nostalgia do *Todo primordial*, seja ele posto no começo ou no fim da História, de recaída no 'arcaísmo', marcado este por aquele 'totalismo espontâneo' (...) e que precede a auto-aceitação da individualidade, da liberdade e da responsabilidade. É natural, assim, que o pensador totalitário, por mais elaboradas que sejam suas construções teóricas, continue a ser expressão (...) da mentalidade arcaica[25].

A comodidade, a tranqüilidade, a desnecessidade de optar e, portanto, de ser responsável e de correr os riscos como acontecia no começo da história, aparecem ao homem alienado[26] como nostalgia. Então, surge o totalitarismo com a promessa de reconstrução do mito do paraíso perdido no final da história, em que já não há limitação nem necessidade de escolha. Assim, o retorno ao passado, esse movimento para trás ou, se quiser, para frente, aparece-lhe como *a* solução do conflito, mas também como o fim da singularidade e da liberdade. O totalitarismo, afirma o autor,

> promete ao homem o fim da consciência, a desnecessidade do pensamento, a libertação do 'terror metafísico' próprio da condição humana, ainda que seja pelo exercício do terror policial coletivo. Promete ao homem reduzi-lo a uma mera parte do todo indiferenciado, oferece-lhe o ópio da despersonalização. Promete-lhe converter o poder em algo total e absoluto, eliminar as limitações e as oposições e instituir o reino da totalidade. Promete-lhe o êxtase místico, a comunhão com o deus visível e encarnado na figura do 'chefe'. Ensina-lhe a 'religião do Estado', a submissão completa que o liberará finalmente de sua trágica humanidade[27].

---

[25] Idem. p. 181.

[26] É desnecessário dizer que, para Roque Spencer, alienação não tem o sentido de estranhamento, conseqüência da venda do trabalho, da exploração e da extração da mais-valia, como em Marx. Para o autor, a alienação significa afastamento do mundo da natureza em função da capacidade de transcendência do homem, possibilitada pela consciência. Neste sentido, ao atribuir à alienação o sinônimo de condição humana, o autor pretende destruir os antagonismos sociais e fazer de todos os homens, "iguais".

[27] BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: raízes do totalitarismo. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 335.

A promessa de libertação e construção de um novo homem supõe que os valores e as normas derivam do real e do dado, e uma vez de posse e domínio destes, como pretendia o cientificismo, poder-se-ia construir aquela e aquele.

O totalitarismo, diz Roque Spencer forçando em seu idealismo, tende a tomar os conjuntos, os *modelos* construídos pela inteligência (classes, nações, sistema econômico) como se fossem *entidades reais*[28], como se fossem a própria realidade, quando na verdade são apenas princípios explicativos únicos. Para ele, a inversão provocada pela derivação do conhecimento, das normas e dos valores a partir da natureza, da realidade, da materialidade e não da racionalidade humana, conduz ao totalismo, à identificação do indivíduo com o ser, com o "dado" e não à transcendência em relação a ele, fazendo com que a individualidade e a liberdade sejam reduzidas à ilusão.

Como os modelos explicativos, afirma o autor, não derivam do real e nem é possível apreender a totalidade ou deduzir as leis dos fatos; a promessa de libertação converte-se na absorção das realidades individuais pelo todo. Mas, como vimos, apesar da raiz profunda do totalitarismo encontrar-se no ser, na essência, na ontologia humana, existem outras razões que bloqueiam a transcendência do homem em direção à conquista da individualidade e o impelem para a absorção pela totalidade e para o mergulho no arcaísmo. Estas razões encontram-se no receio da liberdade e no temor do próprio eu; na não aceitação do tempo irreversível; na recusa em aceitar a possibilidade da tragédia; no pavor de se reconhecer como homem e na recusa de assumir a responsabilidade.

A liberdade arranca o homem do tempo cíclico, do paraíso, da tranqüilidade e da segurança que gozava no abrigo do grande ser e revela-lhe o horizonte trágico, porque como ser "solitário" e desprovido do "Ser Protetor", tem que tomar decisões, correr riscos e ser responsável por elas. Diante disso, o totalitarismo aparece como a "solução natural" capaz de devolver a tranqüilidade, caso retorne à totalidade indiferenciada do Ser. Mas, para isso, precisa renunciar a própria liberdade. Cremos, diz Roque Spencer, que a

> 'essência do trágico' é o espetáculo da liberdade esmagada, da liberdade impotente para realizar até o fim o propósito humano, conservando-se íntegra e vencendo a ambigüidade de nossa condição, da liberdade que não consegue

[28] BARROS, R. S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 234.

> transformar-se em liberação completa e triunfante em face do mundo que fundamenta e da morte que a ronda. Por isso, a existência humana é trágica, por isso, em última instância, é trágico o esforço de liberação. Mas essa é a nossa condição e é nela, com sua fundamental ambigüidade, que temos de jogar a nossa partida. É nela que se mostra a nossa grandeza e nossa singularidade, nossa responsabilidade e gratuidade do amor, fonte última da possibilidade da conduta ética, que nos permite a todos transformar-nos em fins em nós mesmos, como da alegre aceitação estética de uma vida que carregamos de significações[29].

Esmagada a liberdade e negada a tragédia, os homens aparecem como iguais, indiferenciáveis, e, como tais, intercambiáveis entre si. Assim, elimina-se o indivíduo e, com ele, a liberdade em nome da totalidade. Já não existem mais "eus", mas tão somente "nós" ou, em outros termos, o "eu" torna-se mera aparência.

Para Roque Spencer, essa situação constitui-se no "tipo ideal" de totalitarismo – forma de organização social semelhante é encontrada somente junto às abelhas e formigas, mas com uma diferença: estas o fazem instintivamente e os homens, por opção. Todavia, o fazem imperfeitamente, pois já conheceram a individualidade e a liberdade.

Nesse sentido, o autor diz que a total absorção do indivíduo pelo grupo tem sido uma característica impropriamente atribuída às sociedades "primitivas", em que se conhece o eu, mas ele é temido, desvalorizado e negado. Nelas recusa-se o eu, o tempo irreversível e a história. Porém, nas sociedades primitivas ainda não existia a ação combinada entre ideologia e prática totalitária. Por isso, a absorção do indivíduo pela totalidade era parcial. Somente na modernidade é que ocorre a absorção total como é o caso do totalitarismo russo, que veremos adiante. Nas sociedades primitivas predominava o "totalitarismo natural". Nessa sociedade "as consciências estão mergulhadas no coletivo"[30]. Não há força externa que coage o indivíduo a submergir na totalidade. Ele busca natural e espontaneamente o abrigo no todo para fugir da "dor da individuação".

Segundo Roque Spencer, porém, apesar de a palavra totalitarismo ter sido cunhada somente na década de 20, do século XX, a experiência desta tendência surge muitíssimo antes da modernidade. Diz que provavelmente teria sido Karl Popper em *A sociedade*

---

[29] BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: liberdade e liberação. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, pp. 341, 342. Roque não fala em libertação, fala em liberação. Mostraremos a diferença entre um e outro termos no capítulo em que trataremos da ética.

[30] BARROS, Roque S. M. de. *O fenômeno totalitário*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1990, pp. 20, 23, 539, 708. O autor usa, indistintamente, os termos totalitarismo natural e espontâneo.

aberta e seus inimigos (1945) quem primeiro chamou atenção sobre o fenômeno totalitário ao acusar o autor da *República* e das *Leis* – Platão – de ser um representante típico da sociedade fechada, "reacionário" e adepto da forma totalitária de organização humana[31]. De acordo com Roque Spencer essa acusação provocou verdadeiro escândalo entre os cultores platônicos. No entanto, concorda com Popper e afirma que em Platão "os pendores totalitários são indisfarçáveis", pois defende a existência de um ser absoluto fora da consciência humana e dela independente[32]. Ressalta que se a conexão entre Platão e o totalitarismo não aparecia tão evidente, a experiência totalitária moderna mudou a questão, pois

> quando o socialismo, sob a forma do marxismo-leninismo ou do nacional-socialismo, se revelou em toda a sua crueza, esmagando os mais sagrados preceitos da moral do Ocidente (...) a eventual percepção do caráter rigidamente autoritário da organização social pregada pela República e, principalmente, pelas Leis, não chega mais a assustar os estudiosos de Platão[33].

Para Roque Spencer as reações à acusação feita por Popper a Platão são de caráter puramente emocional e não deveriam causar nenhum espanto ou ofensa, pois, diz ele, Popper apenas detecta um fenômeno humano, "um registro objetivo". Na modernidade, porém, os métodos e processos do totalitarismo ultrapassam a esfera política e se tornam motivos de horror à consciência moral ocidental. Tanto é que, geralmente se costuma designar de totalitarismo as organizações políticas modernas como o nazismo, fascismo e comunismo. Contudo, ao contrário do que defendem Hannah Arendt, Albert Camus e Brezezinski, o totalitarismo não é um fenômeno moderno[34], é essencialmente arcaico, ligado ao mundo da magia. Por intermédio dele

---

[31] Idem. pp. 31, 32, 298, 431.

[32] Gilberto de Mello Kujawski discorda de Roque Spencer a respeito de sua posição sobre Platão. Pergunta ele: "Caberá falar em 'totalitarismo' a respeito da filosofia política de Platão? Entendo que não. No moderno Estado totalitário, sociedade e Estado começam por ser coisas distintas e separadas, uma em confronto com a outra, vindo o Estado a oprimir a sociedade como uma camisa-de-força. Na polis grega e na comunidade platônica, desde a origem, sociedade e Estado identificam-se numa unidade substancial. (...) No Estado totalitário o Estado funciona com causa instrumental, obstinado em modelar a sociedade de fora para dentro. Na comunidade platônica o Estado atua como causa formal, moldando a sociedade de dentro para fora". (KUJAWSKI, Gilberto de Mello. Razão e Racionalidade. Jornal *O Estado de S. Paulo*. 14/12/71.

[33] BARROS, Roque S. M. de. Especulações em torno de Platão. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 178.

[34] BARROS, Roque S. M. de. *O fenômeno totalitário*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1990. Cf., respectivamente, pp. 60, 81, 141; 88; 137.

> o homem procura situar-se no seio do todo, dissolvendo-se nele se possível, fugindo à 'dor da individualização', ao reconhecimento do eu como algo limitado e finito, mas livre e auto-determinável. O totalitarismo, como procurou demonstrar Popper (...) é um fenômeno típico das sociedades fechadas, isto é, tribais ou arcaicas. Ao contrário, a visão liberal depende da descoberta consciente de si, da percepção da singularidade e da originalidade do eu, da descoberta de nossa liberdade radical, de nossa individualidade[35].

Como se percebe, assim como no liberalismo, Roque Spencer vê as origens do totalitarismo na antigüidade. Neste caso também transforma num modelo ahistórico e, para justificá-lo como constante ao longo do tempo, também situa sua essência na "natureza" humana.

A partir da perspectiva da ligação entre a afirmação da individualidade e da irreversibilidade do tempo desenha-se o fenômeno político totalitário como algo diverso do totalitarismo natural. O totalitarismo aparece como fuga da individualidade e regressão ao arcaísmo. De acordo com o autor, com essa regressão se pretende reinstalar uma ordem ou uma situação já superada no tempo irreversível que se procura negar.

Mas, como foi mencionado acima, só é possível falar em regressão ao arcaísmo, a uma forma de ser mais antiga, em função de anteriormente ter conhecido e aceito a individualidade e a liberdade.

> É preciso, antes de tudo, que o homem realmente tenha conquistado a sua singularidade, apreendido o significado de sua individuação como aquilo que efetivamente o constitui como homem, como pessoa. (...) É preciso que ele se disponha a 'livrar-se da liberdade'[36].

Ou seja, só é possível retroagir se já se tem avançado; só é possível a regressão depois de ter conhecido a singularidade e a liberdade. Por isso a regressão que ocorre é diferente do próprio arcaísmo original, pois a história não se repete duas vezes do mesmo modo. Se não for possível impedir a afirmação da individualidade espontaneamente, o totalitarismo o faz pela força, pela coação. Dessa forma restabelece o passado no presente,

---

[35] BARROS, Roque S. M. de. O liberalismo moderno. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 241.

[36] BARROS, Roque S. M. de. *O fenômeno totalitário*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1990, pp. 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 32, 106, 107, 324, 430, 432, 539, 540, 544, 709, 710, 712.

procurando recuperar a inocência mítica como existia antes da descoberta do "eu", reinstalando-se assim a "sociedade perfeita".

Segundo Roque Spencer, encontramos esse modelo de organização teoricamente no mundo grego em Platão, o "ideólogo" do totalitarismo antigo e, concretamente, em Esparta clássica (séc. V e IV a.C.), que o autor prefere denominar de arcaica. Mas em função da dissincronia entre a ideologia platônica e o fenômeno político de Esparta, o totalitarismo antigo resultou incompleto. "Dir-se-ia que para Esparta arcaizante (...) faltou um Platão – enquanto para este faltou uma Esparta"[37].

O arcaísmo de Esparta caracteriza-se pelo seu fechamento, pelo bloqueio à liberação das forças espirituais do homem, pela recusa dos valores civilizados, pela neutralização do processo de separação da totalidade, pela negação da transcendência e, portanto, pelo retorno ao passado. A disciplina, o treinamento e a educação são instrumentos privilegiados para uniformizar e criar o "homem novo", que não é senão o "homem velho", o regresso ao todo, ao "Ser Protetor" e ao passado. Assim, educado no espírito coletivo, submetido à constante vigilância do ser superior, o cidadão espartano é altamente "socializado", sentese parte do todo e só nele encontra sua razão de existir. O Estado identifica-se com a sociedade e a liberdade reduz-se à liberdade de participação na coletividade. Contudo, ela não altera a vida do conjunto. A história, neste caso, confunde-se com o eterno retorno, com a repetição, pois a mudança é sinônimo de degenerescência e afastamento do Ser.

Na modernidade, porém, segundo Roque Spencer esse tipo regressão aparece de forma completa no comunismo, onde se encontra uma sincronia entre a ideologia e a prática totalitária e, incompletamente, no nazismo, um "totalitarismo em caminho", que não se completou porque foi abortado com a guerra. O fascismo, por sua vez, foi uma ditadura autocrática que pode ter tido pretensões totalitárias, mas que não as realizou, nem aproximadamente[38].

Como vimos, para Roque Spencer, o totalitarismo como lógica e como possibilidade concreta está longe de ser algo exclusivamente hodierno. Tanto o totalitarismo antigo quanto o moderno tem em comum, o fato de se inscreverem "na própria natureza humana"

[37] Idem. pp. 32, 34, 59, 168, 430, 431, 709.
[38] Idem. pp. 31, 38, 60, 81, 356, 375, 422, 732.

e de aniquilar o eu na totalidade. Ambos têm uma vocação imperialista[39]. "O primeiro, pela circunstância histórica, se limitou ao âmbito da cidade, enquanto o segundo é planetário"[40]. A ambição deste é universalizante, pretende estender-se à totalidade do mundo, impor-se a todos os homens e absorver todas as consciências. A estrutura de pensamento que os guia é diversa, assim como diversas são as configurações temporais que os modelam. O totalitarismo antigo, grego neste caso, rejeita a mudança e inscreve-se no tempo cíclico – a mudança representa a decadência, ao passo que o moderno, não se preocupa propriamente em retornar ou recuperar o Ser, mas recriá-lo no futuro.

Assim Roque Spencer distingue dois tipos fundamentais de totalitarismo: o do *ser*, que, segundo ele, predominou no mundo antigo, e o do *devir*, que predomina na modernidade[41]. No totalitarismo do ser, a regressão é direta e trata-se de recuperar o Ser; no do devir trata-se de chegar ao ser, não no começo do tempo (negando o tempo irreversível), mas no final do processo (primeiro, afirmando o tempo irreversível, negando-o depois). Neste, a "verdadeira" realização ao invés de aparecer na origem, aparece no fim. O processo posterior à inocência paradisíaca é tida como alienação e queda. Por isso, através do devir, pretende-se resgatar a plenitude do Ser. A individualidade que havia sido separada com o processo de alienação, no "final" será reintegrada na totalidade e extinguirá a alienação e reinstalará definitivamente o ser no Ser.

Segundo o autor, o totalitarismo do devir, referindo-se ao futuro, ao chegar ao poder converte aquilo que anunciava como devir em ser e passa a afirmar que o futuro se cumprirá em breve ou já se cumpriu; opõe-se às mudanças, instala o "totalitarismo do ser" e, com ele, realiza o totalitarismo na sua forma completa, que, ao contrário do antigo, congrega ideologia e prática totalitárias, ainda que fora do universo ideológico, tudo é diferente do que foi ou é anunciado. Sacrifica-se a individuação, a história, a transcendência e a liberdade e, embora aparentemente voltado para frente, para o devir, na verdade volta-se

---

[39] BARROS, Roque S. M. de. O liberalismo moderno. In.: *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p.258.

[40] BARROS, Roque S. M. de. *O fenômeno totalitário*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1990, p. 33. Cf. BARROS, Roque S. M. de. Elementos para a elaboração de uma teoria sobre o totalitarismo. In: *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1983, p. 357.

[41] BARROS, Roque S. M. de. *O fenômeno totalitário*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1990, pp. 26, 27, 34, 357, 432, 540, 581, 711, 714, 716, 717, 718, 733. Cf. também do mesmo autor, Elementos para a elaboração de uma teoria sobre o totalitarismo. In: *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1983, p. 357 e BARROS, Gilda N. M. de. O fenômeno totalitário e o mundo grego. In:

para trás, para o passado, para o arcaísmo. Apesar da dissincronia entre o que é afirmado teoricamente e o ser real, isto é, de na prática a teoria ser outra, o discurso é sempre tido como verdadeiro, pois quem define o que é a verdade é quem detém o poder. Dessa forma se produz um caráter "demente"[42].

O totalitarismo do ser exige o exorcismo da "transformação putrefaciente"[43] e a conservação da estrutura arcaica, ao passo que o totalitarismo do devir, supondo possuir o domínio do segredo da história e das leis de seu desenvolvimento, supondo ter o conhecimento absoluto (a ciência total), pretende construir o homem novo no fim dos tempos. Ao invés disso, porém, ao assumir o poder, sufoca cada vez mais o devir e afirma o ser, destrói o novo e reconstrói o velho.

O totalitarismo do devir predomina na modernidade, mas já encontra suas condições de possibilidade no mundo antigo. Não apenas por razão ontológica, nem por se ajustar a um mundo cíclico ou por rejeitar a afirmação da individualidade e pelo temor da liberdade, mas devido ao messianismo, que transforma a história no palco em que há de ser construída a salvação.

Para Roque Spencer, o cristianismo combina o ser com o devir. A vinda de Cristo marca um tempo privilegiado, o tempo da graça e o tempo posterior é tido como o tempo de salvação. Na Idade Média, ligado à tradição apocalíptica e milenarista militante, opondo-se à ortodoxia católica com um conteúdo religioso-político derivado de formas religiosas heterodóxas, eclodiu o totalitarismo do devir. Mas a Igreja defendendo que a "salvação já chegou", afirma o ser e nega o devir.

O autor lembra que em 1930, quando a palavra totalitarismo ainda era pouco usada, o Papa Pio XI já afirmava que, 'se existe um regime totalitário de fato e de direito – esse é o regime da Igreja, dado que o homem pertence totalmente à Igreja'. E Roque Spencer acrescenta:

> não se trata de uma afirmação ocasional: de fato, a Igreja católica, na medida que se apresenta como o único caminho verdadeiro e que pretende apossar-se do homem todo e, se possível, de todos os homens, tem uma aspiração

---

PROTA, Leonardo (Coord.). *ANAIS do 2º Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira*. Londrina: Edições CEFIL, 1991, p. 66.

[42] BARROS, Roque S. M. de. Elementos para a elaboração de uma teoria sobre o totalitarismo. In: *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1983, p. 359.

[43] Idem. p. 358.

> totalitária. O que lhe faltou para a sua plena 'totalização' (...) foi suficiente poder político[44].

Ou seja, apesar da aspiração teórica e de suas pretensões o totalitarismo da Igreja não se totalizou devido à falta de poder político. Não obstante ser o cristianismo o pai da filosofia da história dos modernos, seu compromisso tem sido mais com o totalitarismo do ser do que com o do devir.

> A salvação, como tudo o mais, está na Igreja: manter a sua estrutura e o seu poder, subordinar-se a seus dogmas e a suas doutrinas (é) o que se espera de uma alma católica. Neste mundo, já está dado, com a Igreja, que é continuadora e herdeira de Cristo, tudo que é necessário ao homem – e é pela via da Igreja, neste mundo, que a alma garante também a sua salvação, no outro mundo[45].

A premissa de que a salvação já está posta na Igreja e de que o cristão deve a tudo renunciar para obtê-la, conduziu ao imobilismo. Segundo Roque Spencer, contra esse imobilismo do ser, deitando suas raízes nos movimentos heréticos e maniqueístas medievais, o totalitarismo do devir renasceu sob a forma de "teologia da libertação". Esta, para ele, praticamente submete o catolicismo ao marxismo. Mas, diz o autor, o que é o marxismo senão a transposição laica da aspiração totalitária historicista que nasceu do cristianismo, com sua filosofia da história, com a sua proposta de salvação, em função da pretensa posse da totalidade? O autor não tem dúvida de que o encontro da teologia com a ideologia marxista da teologia da libertação tem um caráter totalitário, que, em última instância, pretende *libertar o homem da liberdade*. Ou seja: que pretende suprimir a liberdade, a individualidade, a decisão, a responsabilidade e o risco, em nome da salvação neste mundo[46].

---

[44] Idem. p. 375. Cf. também BARROS, Roque S. M. de. *O fenômeno totalitário*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1990. pp. 31, 57, 303, 448, 732.

[45] BARROS, Roque S. M. de. Elementos para a elaboração de uma teoria sobre o totalitarismo. In: *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1983, p. 375. Nosso parêntese.

[46] Idem. p. 376. Cf. também BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p.328.

Para Roque Spencer, é preciso que o homem se liberte integralmente de todas as formas religiosas, das filosofias da história e recupere o verdadeiro sentido da história[47]; é preciso conquistar efetivamente a laicização.

O processo de laicização, segundo o autor, teria começado primeiramente entre os gregos no século V a.C. com a sofística em que Protágoras e Gorgias, negando a possibilidade do conhecimento e criticando a religião tradicional, provocaram a demolição da religião e dos mitos fazendo com que Sócrates e Platão saíssem à luta contra eles. Na modernidade o processo recomeça novamente e adquire força principalmente no Renascimento, contribuindo para o êxito da Reforma. Mas logo teria sido abortado por essa mesma Reforma e, depois, pela Contra-Reforma. No século XVIII, seguindo o processo de "naturalização" do período anterior, vai além ao propor a substituição de Deus pela natureza – é o triunfo da religião natural sobre as positivas. Mas ao mesmo tempo que o laicismo dá o golpe na religião tradicional abre caminho para sua substituição por outra fé: a crença na Rrazão. No século XIX, diz Roque Spencer, a racionalidade se transformou na Razão, assumindo uma dimensão histórica (Comte) e histórico-dialética (Hegel e Marx)[48]. Com base na crença na razão, na ciência, no progresso, nas leis da história promete-se resolver todos os problemas. Com isso a Razão, como "filosofia da História", introduz o Terror como forma de tentar concretizar suas pretensões. A racionalidade, transformada em Razão, transforma-se na nova religião.

Essa religião, no século XVIII, revela-se como uma espécie de paganização e, no século XIX, como uma forma de religiosidade secular, de sacralização da História em que, aliando a superstição da ciência a um novo messianismo, suscita paixões e esperanças redentoras. Dessa forma as filosofias da história ou ideologias iriam abortar novamente o

---

[47] Para o autor a história não segue um desenvolvimento linear e uniforme. Ela flutua ao sabor das diferente situações e das circunstâncias, em função das opções, dos acasos e da necessidade da natureza, está sujeita à instabilidade. Assim, a história constitui-se no desenrolar dos acontecimentos, no movimento dos fatos que se sucedem ao acaso, meras possibilidades entre tantas. Não é nem fixidez à Parmênides, nem sombras de modelos ideais à moda platônica; é um desenvolvimento sem leis, sem teleologia. Seguindo Heráclito, diz que o *tempo é como uma criança que brinca, jogando dados, para cá e para lá, criança que nos governa e que se impõe a nós, de tal forma que vamos mudando sempre com ele, sem que nos seja possível banharmo-nos duas vezes no mesmo rio*. (BARROS, Roque S. M. de. Recordações de Heráclito. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993. p. 218). O tempo não é linear, nem reversível. Não há possibilidade efetiva de retorno ao paraíso perdido, ao mito, ao mundo arcaico, apesar de, continuamente, fazerem parte de promessas utópicas. Por isso, o retorno é sempre uma farsa.

[48] BARROS, Roque S. M. de. Depois da "Segunda Laicização". In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 96.

processo de laicização. Todavia, citando R. Aron, diz que se as religiões seculares ou as ideologias revelaram-se sonhos no século XIX, no século XX tornaram-se pesadelos. Uma, o nazismo, foi transformada em pó na Segunda Guerra Mundial e a outra, o comunismo, agigantou-se apesar das denúncias de seu terrorismo e da capacidade de gerar penúria e submissão espiritual. Com o fim desta,

> o mundo moderno ingressa na 'segunda laicização': a primeira abalou nos seus fundamentos as posições da religião tradicional; a segunda não só abalou, mas parece ter derrubado as religiões seculares, fundadas na Filosofia da História e na ideologia[49].

No mundo laicizado o homem se reconhece sem Deus (sobrenatural ou natural) e sem uma ideologia a guiar sua vida. Assim, como não há mais a segurança da promessa futura, a História revela a sua crueza de sentido. O que antes era prenhe de sentido e segurança, ainda que falsa, agora revela-se vazio e espera ser preenchido.

Segundo Roque Spencer a aspiração totalitária sob a égide do devir veio de longe. Foi abafada entre os séculos XVI a XVIII, mas renasceu com vigor no século XIX. Aliada ao laicismo, produziu o totalitarismo moderno, ao qual a sociedade industrial e tecnológica, massificada e atomizada, deu a forma, mas não a substância[50]. Isto caracteriza o totalitarismo moderno e ao mesmo tempo revela o seu aspecto terrível: "uma civilização que desenvolveu refinadamente a ciência e a tecnologia comandada não mais pelo espírito que a fez germinar, mas por uma visão mágica da existência"[51]. O totalitarismo, pretendendo ter a posse da ciência e da técnica, mergulha o homem no anonimato do todo e destrói a individualidade, a ética, a originalidade e o caráter de pessoa. Com isso "os indivíduos deixam de ser verdadeiramente pessoas, capazes de um autêntico convívio, para transformar-se em átomos indiferenciados e substituíveis entre si, cuja existência só tem sentido no coletivo"[52]. Suas idéias, invés de serem frutos de decisões autônomas, são resultados heterônomos.

---

[49] Idem. p. 99.
[50] BARROS, Roque S. M. de. Elementos para a elaboração de uma teoria sobre o totalitarismo. In: *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1983, p. 363.
[51] BARROS, Roque S. M. de. A armadilha totalitária. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 245.
[52] BARROS, Roque S. M. de. Massificação e educação. In: BARROS, Roque S. M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 74.

Para Roque Spencer, a massificação é produto da modernidade e é um dos caminhos abertos pelo igualitarismo democrático, que provoca o achatamento da pirâmide social e reduz os indivíduos a simples agregados; congrega-os, mas na forma de átomos. Assim, submetidos aos estímulos externos, incapazes de realizarem quaisquer reflexões autênticas e conseqüentes, incapazes de pensar de modo autônomo, tornam-se presas fáceis, pois nada mais fazem que repetir aquilo que o Ser Protetor, ou o chefe, manda. Apenas distinguem-se dos "homens arcaicos" nos quais "predominava o coletivo porque o 'eu' não fôra ainda claramente deslindado e separado do 'nós'; (enquanto que) num mundo massificado predomina o coletivo porque o 'eu' foi, de alguma forma, perdido"[53].

Agora que a individualidade foi suprimida o que importa é a massa e o gigantismo. E em lugar de destaque, ao contrário do eu, surge o Estado como única realidade. Este identifica-se com a sociedade. Torna-se onipotente, paternal ou violento, conforme a necessidade; rege, planifica e transforma-se em senhor das existências e das consciências.

Ainda que este *idealtypus* exista mais na imaginação do que na realidade não deixa de ser uma ameaça constante, diz Roque Spencer. E enfrentá-la "é tarefa principal da filosofia liberal moderna, que é uma aposta no homem, na sua capacidade de exorcizar os demônios do totalitarismo e realizar o destino pessoal e moral, dentro das possibilidades de cada um"[54].

Para o autor, as forças totalitárias, assim como a liberdade – mas ao seu contrário – são constitutivas do homem. São um "inimigo que trazemos dentro de nós próprios"[55]. Por isso não se trata de apenas combater, sem tréguas, uma ou outra forma de totalitarismo, pois todas se equivalem. Para ele cada uma (nazismo, socialismo, comunismos e tantas outras) é apenas uma das cabeças da hidra que devora o homem concreto, trágico, singular, livre e humano. Preocupado em rechaçar o socialismo, toma-o como sinônimo de stalinismo, o equipara ao nazifascismo, mas esconde que a URSS o combateu implacavelmente.

Desconsiderando isso, o totalitarismo russo é tido por Roque Spencer como um caso exemplar. Diz ele: "nos aparece, pela sua própria longa duração e sua estrutura consolidada,

---

[53] Idem. p. 247. Parêntese nosso.
[54] Idem. p. 248.
[55] BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: raízes do totalitarismo. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 336

como o sistema totalitário mais aperfeiçoado que já viu a luz"[56]. Segundo o autor, esse modelo totalitário, o mais "espetaculoso" que já existiu, só perdeu em perfeição para a ficção huxleyana.

Apesar de, ao longo de sua história, desde a implantação do totalitarismo soviético até hoje ser possível perceber diversas *acomodações* do mesmo sistema em diferentes circunstâncias (leninismo, stalinismo, kruchevismo, gorbachevismo, etc) ele se caracterizou sempre como totalitarismo do devir, pois após o conhecimento do eu e da transcendência, julgando possuir o domínio das leis da história, de possuir o domínio do saber total, conjugando ideologia e prática totalitárias, cada um tipo pretendia construir aqui o paraíso terrestre, o reino da salvação e o homem novo. Mas ao invés de superar a pré-história do homem, acabaram por instalar o fim da história; quando prometeram construir o paraíso no devir, na realidade, regressaram ao arcaísmo.

É preciso reconhecer que, um determinado marxismo positivisou Marx e apresentou sua teoria como tendo pretensão, de certa forma, absoluta. Entretanto, numa linguagem figurada se pode dizer que não dá para confundir o conteúdo com o continente. Isto é, não significa que Marx tenha elaborado uma teoria religiosa e pretenda ter o conhecimento e o controle absoluto da realidade. Também não dá para admitir que Marx, Comte, Stalin, os nazistas, etc., sejam, pura e simplesmente, equiparados. Só numa acusação equivocada, se não em função do desconhecimento da teoria marxiana e da contradição, que é o seu cerne ou na tentativa de descaracterizá-la, de confundi-la e destruí-la; só numa explicação tendenciosa pode-se dizer que todas se equivalem e que a teoria marxiana é a transposição laica da aspiração totalitária historicista que nasceu do cristianismo.

Como vimos, ao que parece, o autor procura construir uma lógica e elaborar uma espécie de "teoria" do totalitarismo que possibilite abarcá-lo para melhor combatê-lo. Mas na ânsia de combatê-lo, apesar de pretender criticar a circularidade, acaba por mover-se nela. Pode-se dizer, portanto, que mais que combater o "totalitarrismo", está preocupado em combater o marxismo.

3.5 – O GORBACHEVISMO

[56] BARROS, Roque S. M. de. Elementos para a elaboração de uma teoria sobre o totalitarismo. In: *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1983, p. 379.

Em *Gorbachevismo*, Roque Spencer refere-se à URSS[57] como uma sociedade de caráter totalitário, fechada, sem mobilidade, em que as mudanças sociais são extremamente difíceis e penosas. Segundo ele, nesta sociedade criou-se uma rede de dependências e de comprometimentos reforçada pela "estrutura comunitarista" que conseguiu isolar os indivíduos e os fez existir como se fossem apenas membros de colmeias humanas em que as pessoas se despersonalizam[58].

Diz que, ainda que seja criticado pela população, esse tipo de organização é defendido por ela com unhas e dentes, porque garante o emprego e a sobrevivência a todos,

> que é o *direito de não trabalhar* ou pelo menos, o de trabalhar pouco e mal, de mais simular o trabalho que realizá-lo, já que, por uma espécie de 'contrato social' tácito, não há nenhuma relação entre o trabalho realizado e a recompensa, como não há, igualmente, relação real entre competência efetiva e o posto ocupado[59].

Partindo da consmovisão liberal, Roque Spencer faz uma crítica mordaz ao socialismo russo. Vê nas reformas promovidas pelo Gorbachevismo uma abertura no sentido liberal, para o "espírito de iniciativa, trabalho real e não simulado, produtividade, inventividade (...) uma espécie de restauração capitalista"[60]. Por isso sente-se animado com as reformas e critica os que continuam defendendo os valores socialistas, tidos por ele como obstáculos à *perestroika*. Da mesma forma, critica tudo aquilo que vai na direção da defesa do Estado.

Assim, escrevendo *Gorbachevismo: hipóteses e conjecturas* às vésperas da Constituição brasileira de 1988, critica a Constituinte que, segundo ele, conduzia ao "paternalismo estatal, que reduz à menoridade os cidadãos e os suga, ao mesmo tempo que lhes promete a felicidade, é o maior obstáculo à nossa entrada definitiva na modernidade civilizada". E acrescenta: "a nossa Constituição em elaboração está oficializando entre nós

---

[57] Segundo consta num Registro de Falecimento, provavelmente escrito por Ruy Mesquita, Roque Spencer era "dono de uma das melhores bibliotecas do País a respeito da União Soviética".
[58] BARROS, R. S. M. de. *Gorbachevismo: hipóteses e conjecturas.* São Paulo: Editora Convívio, 1988. p. 11.
[59] Idem. p. 12.
[60] Idem. p. 13.

a *plumbea grossatura*, oficialização que exigirá a divisão da penúria e com ela, o empobrecimento cada vez maior de um país já pobre"[61].

O autor coloca-se do lado dos que se opõem ao intervencionismo estatal, como Popper e Hayek. O estatismo é visto por Roque Spencer como um passo rumo ao socialismo e a Constituição de 1988, como um passo rumo ao sovietismo.

> Aprovada essa incrível Constituição, será facílimo que nos mergulhem de vez em um regime abertamente soviético: bastará a proclamação oficial da ideologia que move os nossos totalitários (...) Só então, se perceberá como é fácil mergulhar no atoleiro do socialismo real[62].

Mas voltando à *perestroika*, Roque Spencer vê nela um passo rumo à tomada de iniciativa e, portanto, à competição e concorrência, tidos por ele como "remédios para a superação da preguiça". Contudo, desconfia que o Gorbachevismo seja mais uma propaganda para fora do que uma reestruturação por dentro do sistema, com a finalidade de garantir a sua sobrevivência, pois sua proposta, diz ele, envolveria "abertura", "transparência", respeito ao pluralismo de opiniões e suscitaria uma organização democrática. Isto, todavia, exigiria a liqüidação do sistema e a adoção dos princípios liberais. Mas dizia que não era isso que estava acontecendo, pois "em pronunciamentos explícitos, os líderes comunistas continuam rejeitando de maneira enfática, qualquer intenção de mudar para uma economia de mercado ou para qualquer tipo de democracia ocidental"[63].

Tendo isto presente, o autor diz que poderia ocorrer o contrário; poderia ocorrer o fortalecimento do Partido com o objetivo de construir o comunismo, destruindo o capitalismo[64].

Dessa forma, dizia o autor, a *perestroika* não passa de 'uma reestruturação verbal, isto é, um fluxo de discursos, resoluções, decisões, artigos de imprensa, materiais especialmente selecionados pelos *mass media* a serviço da ideologia e da propaganda'[65],

---

[61] Idem. p. 15. Plumbea grossatura, em latin, tanto pode significar vagabundagem ou ladroagem. Aqui Roque Spencer emprega como sinônimo de vagabundagem.
[62] Ibidem.
[63] Idem. p. 25.
[64] Observe-se que ele está escrevendo isto pouco tempo antes da queda do muro de Berlim e do Fim da URSS em 1989.
[65] BARROS, R. S. M. de. *Gorbachevismo: hipóteses e conjecturas.* São Paulo: Editora Convívio, 1988, p. 30.

mas não são suficientes para mudar a realidade. Assim, "proclama-se a reforma do sistema, com a condição de não se tocar no essencial"[66] e o totalitarismo, que pesa sobre a sociedade soviética, continua como produto mais bem sucedido, onde destaca-se

> o *isolamento* dos indivíduos que a integram, atomizados e despersonalizados, convertidos em verdadeiros números intercambiáveis entre si (...) não existem como indivíduos, mas como *funções* dentro de um coletivo, no qual ocupam uma *posição*, que é o que os define[67].

Repetidas vezes o autor chama a atenção para a massificação e despersonalização que, segundo ele, ocorre na União Soviética e insiste em vincular esta sociedade a dos insetos, ao formigueiro, à colméia. Diz que a sociedade totalitária anula completamente as liberdades formais, as liberdades de consciência, de pensamento, de crença, de associação, de ensino, de imprensa, de voto e transforma os indivíduos em funções; a liderança totalitária, no cumprimento de sua função dirige, ordena, concede e tira privilégios conforme seu arbítrio, não pode e nem permite ser contestada.

Assim, diz Roque Spencer, temos fundadas razões para duvidar da destotalitarização da sociedade soviética[68]. Acredita que seu desmantelameto só poderia ocorrer por pressão interna a partir de dissidentes, por uma derrota militar ou por iniciativa dos que se situam nas posições de mando. Mas, essas possibilidades lhe pareciam remotas. Todavia, diz ele, como na sua constituição o homem é marcado pela liberdade, o futuro é imprevisível. Com isso, centrando tudo no indivíduo, o autor oculta toda a pressão exercida pelas potências capitalistas, principalmente dos EUA, para destruir a URSS.

Roque Spencer atribui sua desconfiança em relação às possibilidades de destotalitarização do regime soviético, proposto por Mikahil Gorbachev, ao fato de este ter feito de Stalin a antítese de Lênin, como se este, diz ele, não tivesse nada a ver com os rumos daquele.

> Condenando Stalin e seus sucessores (com exceção parcial de Kruchev), os atuais donos do poder (Gorbachev, à frente) se livraram de toda a vinculação com o mal e se ligam diretamente com a *fonte criadora* (Lênin), prontos a *recriar*

[66] Idem. p. 32.
[67] Idem. p. 36
[68] Idem. p. 40.

> ou a refundir o comunismo, desviado pelos crimes e pelos erros de seus sucessores do fundador[69].

Ao contrário disso, diz Roque Spencer, os problemas do sistema soviético têm suas raízes no passado, na lógica totalitária do sistema e em Lênin, em quem, diz Gorbachev, "jamais deixamos de buscar inspiração"[70].

Dessa forma, atribuindo os erros e as responsabilidades da estagnação aos sucessores do "santo fundador" e não ao próprio santo, diz o autor, os gorbachevistas teriam deixado de tocar no essencial: nas raízes do próprio totalitarismo, solidificando-o ainda mais ao invés de destotalitarizar.

Assim, para Roque Spencer, a *Perestroika* pretendia "alcançar (...) a prosperidade e o nível de vida do Ocidente e, sem liberdade de expressão e sem pluralismo, alcançar a democracia"[71]; mas uma democracia diferente da do Ocidente.

> Não se trata de algo moderno, como a democracia representativa (...) mas de algo arcaico, a tal 'democracia participativa, de índole totalitária, que busca a homogeneidade, a uniformidade e a unanimidade, à moda do 'centralismo democrático', eliminando o conflito, a diversidade, a riqueza de visões singulares[72].

Ou seja, o problema do Gorbachevismo foi propor abertura e transparência sem questionar seus fundamentos – a organização do partido único e sua base, o marxismo-leninismo – fontes dos males do socialismo que devem ser destruídas.

Outro motivo que deixa cético o autor quanto ao sucesso da *perestroika* e da destotalitarização soviética é a chamada "língua de madeira", cuja característica é a eliminação da primeira pessoa do singular e sua substituição pelo "nós", o uso da linguagem impessoal, acentuando os processos e evitando notações temporais e o emprego sistemático do modo imperativo, decretado pelo poder[73].

Assim, apoiando-se em Alexander Zinoviev, o autor conclui que o Gorbachevismo é uma mistificação propagandística encenada para o Ocidente, não passando de uma reforma

---

[69] Idem. p. 66. (o segundo parêntese é nosso).
[70] GORBACHEV, Mikahil. *Perestroika.* São Paulo: Edições Best Seller, 1987, p. 168.
[71] BARROS, R. S. M. de. *Gorbachevismo: hipóteses e conjecturas.* São Paulo: Editora Convívio, 1988, p.80.
[72] Idem. pp. 80, 81.

verbal[74] preocupada em "mudar para não mudar", ainda que possa gerar espaços para a crítica, para a "efervescência verbal" e para tímidas reformas "democráticas". "Graças à liberdade (...) a história humana é uma aventura aberta, em que sempre tem lugar o imprevisto, a coincidência e o acaso"[75].

Portanto, Roque Spencer deixa a questão da possibilidade de destotalitarização em aberto, para o plano da imprevisibilidade histórica, para o acaso e para a coincidência. Ressalta que, apesar do mundo civilizado ter presenciado o "fim das ideologias" (ou pelo menos de feri-las de morte), isso não quer dizer que mesmo "com outras roupagens, a ideologia não possa renascer, como forma de 'religião secular', impulsionada pela *'tentação totalitária' que reside no fundo do humano*"[76]. Dessa forma, as tensões e as possibilidades entre a liberdade e a totalidade permanecem abertas.

Contudo, diz o autor, se se confirmasse a tese do "fim da história" (F. Fukuyama), por exemplo, não teríamos mais grandes ideais nem grandes causas a defender além do aperfeiçoamento tecnológico e do cálculo econômico. Como valor supremo restaria apenas o prazer ligado ao consumo ou a rejeição deste e a entrega à revolta. Um conduziria ao vazio espiritual e o outro, ao vazio moral. Para Roque Spencer, isto não seria apenas o "fim da história", mas também o "fim do Homem"[77]. Inicialmente seria a destruição espiritual e ética do homem. Mas em conseqüência destas, posteriormente, poderia ocorrer a própria destruição física.

Além disso, não faltam motivos (já que o fenômeno totalitário radica na própria essência do homem) nem estímulos (impulsos externos) para levar a cabo o "totalitarismo total". Todavia,

> para implantar definitivamente o totalitarismo exigiria uma *padronização transformadora* do ente humano, que lhe extirpasse a consciência moral e o condicionasse inexoravelmente ao exercício de uma função, mecanicamente desempenhada. Foi precisamente isso que, em última instância, o totalitarismo, teórico ou prático, tentou realizar, até hoje, pelo menos, sem êxito (...) o que não quer dizer que ele não continue rondando o homem, se não já com a

[73] Idem. p. 94. "Língua de madeira" é uma expressão usada por Francoise Thom e aproveitada por Roque Spencer para designar o estilo administrativo pesado da burocracia tzarista.
[74] Idem. p. 123.
[75] Idem. p. 133.
[76] BARROS, Roque S. M. de. Depois da "Segunda Laicização". In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 107. Nota 13 do roda pé. Nosso destaque.
[77] Idem. p. 103.

> promessa de instauração soteriológica do reino, ao menos como saída (...) para um mundo vazio de sentido (...) que tenha perdido os seus parâmetros intelectuais e os seus pontos de referência éticos. E não nos esqueçamos de que a 'fantasia utópica' de um Admirável Mundo Novo, com os progressos da engenharia genética, dos processos de condicionamento psíquico e do conhecimento da química cerebral é muito mais visível hoje do que quando foi imaginada, prometendo a solução de todos os problemas, a felicidade do conformismo da colmeia ou do formigueiro, em que a rainha, os soldados e as operárias são tão somente funções.
>
> O totalitarismo, hoje vencido e vituperado, não está, pois, liquidado, mesmo porque ele tem raízes profundas na própria ambigüidade constitutiva do ente humano[78].

Portanto, para Roque Spencer a possibilidade de se implantar o "totalitarismo total" não é apenas uma possibilidade lógica decorrente da ausência de contradições nos termos, mas real, posto que o totalitarismo faz parte da constituição e está calcada na própria ambigüidade do homem. Como o autor trabalha com modelos ideais e percebe que eles não são concretizados da forma como são formulados, sente-se apreensivo quanto ao futuro do liberalismo[79].

Como vimos, ao elaborar uma espécie de teoria do totalitarismo, o autor procurou como que acercá-lo, apreendê-lo e dominá-lo para melhor combatê-lo numa luta implacável e sem trégua.

Assim, em função das ameaças e perigos que o totalitarismo representa à individualidade, à consciência crítica, à liberdade e à própria humanidade, Roque Spencer diz que são necessários todos os esforços, teóricos e/ou práticos, para combatê-lo e evitar a queda em suas armadilhas. Para ele, uma sociedade livre e tolerante, que tem a liberdade humana como seu valor fundamental, que acredita na singularidade humana e no respeito à dignidade como valores inegociáveis, deve manter-se vigilante e é obrigada a impor limites aos que fazem uso da liberdade para destruir a própria liberdade conquistada. Nesse sentido, em 1964, aplaude a decretação do regime militar e a ditadura, justificando-a em nome da defesa da "liberdade". Em outros termos, afirma o autor,

---

[78] Idem. pp. 104, 107.

[79] Mas poderíamos objetar a Roque Spencer e dizer, a seu favor, que o liberalismo tem uma facilidade imensa, para além dos modelos abstratos, adaptar-se às circunstâncias e transformações, garantindo, assim, uma sobrevida.

> uma sociedade livre não poderá, de forma alguma, para garantir a sua própria sobrevivência, ser tolerante em relação à intolerância. (...) Nessa situação, é claro que se reagirá à ameaça, coibindo a ação dos partidários da intolerância, restringindo a sua liberdade de movimentos e seu trabalho de proselitismo, com o objetivo inicial preciso de preservar os valores liberais que norteiam a sociedade em causa[80].

Mas Roque Spencer diz que o problema está em encontrar o limite e a exata medida para impedir ou restringir as forças liberticidas, pois como a "intolerância gera intolerância", com freqüência o remédio pode se converter num mal, ou seja, o combate à intolerância, de um simples meio, pode acabar por se transformar num fim em si mesmo. O receio do totalitarismo pode conduzir ao fortalecimento do poder do Estado e acabar num resultado contrário ao que inicialmente se pretendia; além disso, pode eclodir em formas de autoritarismo e totalitarismo, talvez até piores das que já existiram, pois dizia ele, o poder tem suas próprias formas de crescimento.

Roque Spencer procura manter-se numa vigilância constante contra as ameaças totalitárias. Porém seu enfrentamento é mais teórico do que prático, realizado através da imprensa, dos livros e da academia. Sua preocupação em nivelar todas as formas de organização social que não estejam fundadas no liberalismo, na verdade tem a preocupação de negar e combater o socialismo, escamoteada no emblema "totalitarismo". Como uma das formas de enfrentá-lo, procura desfazer aquilo que considera equívocos e mistificações para evitar ambigüidades e mal entendidos que possam comprometer o liberalismo e afirmar o socialismo.

---

[80] BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: liberdade e libertação. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 346.

4 – DESFAZENDO MAL ENTENDIDOS E RESIGNIFICANDO OS TERMOS

Deve-se viver como se fôssemos morrer hoje e, ao mesmo tempo, como se não fossemos morrer nunca.
(Fernando de Azevedo)

Roque Spencer está convicto de que as soluções liberais são as melhores e mais eficazes para a organização e sobrevivência de uma "boa sociedade"[1]. Em função disso considera necessário resignificar, desmistificar, desfazer confusões e esclarecer determinados conceitos ou termos[2], pois embora a concepção de homem e de mundo liberal seja aberta, livre de dogmas, flexível e passível de múltiplas interpretações, ela tem certos princípios e uma "fisionomia" própria que "não admite a convivência com seu oposto"[3].

Roque Spencer sabe que, como diz Meira Penna, "existem e coexistem tantas livres interpretações do que seja o regime (liberalismo) quantos indivíduos que pensem sobre a matéria"[4]. Contudo, não se preocupa tanto com as múltiplas interpretações e sim com a construção de um modelo ideal que sirva como referência para analisar as múltiplas situações.

Tendo isto presente, promove uma espécie de reciclagem em determinados conceitos, resignifica-os em função de sua concepção de homem, de sociedade e de mundo liberal. Vejamos como redefine "mito", "ideologia", "cientificismo", "ciência", "liberalismo", "capitalismo", "individualismo", "coletivismo", "planejamento", "participação, "igualdade", "direita" e "esquerda". Às vezes, tem-se a impressão de que promove uma verdadeira mudança de sinal; "entorta o verbo", inverte o significado e atribui aos conceitos um sentido contrário ao que possuíam, de acordo com o que julga ser mais apropriado.

A batalha que o autor trava a favor do liberalismo e contra o totalitarismo ocorre principalmente no campo das idéias e o faz com tanto empenho como se fosse a coisa mais importante a ser feita em sua vida; procura depurar os conceitos como se fosse fazê-lo de uma vez para sempre.

---

[1] Esta expressão Roque Spencer toma emprestada do título da obra de Walter Lippmann *The good society* (1936).
[2] Aqui não faremos distinção entre termos ou conceitos, podendo, às vezes, mencionar um ou outro, indistintamente.
[3] BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. XI.
[4] PENNA, J. O. de Meira. Os liberais e o Estado. In: BARROS, Roque S. M. de. *O significado do Liberalismo Atual: uma controvérsia atual.* Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 20. Nosso parêntese.

4.1 – MITO, IDEOLOGIA, CIÊNCIA, LIBERALISMO E CAPITALISMO

Roque Spencer julga necessário compreender e precisar bem determinados termos para tentar evitar que nos desorientemos diante das controvérsias e dos equívocos das ideologias que destroem a racionalidade.

Para ele, a compreensão destes termos depende basicamente da compreensão que temos do mito e da forma de seu funcionamento. Ancorado em análises de modernos fenomenólogos do mito, tais como, Mircea Eliade, G. Van Der Leuw, M. Leenhardet e Georges Gusdorf, diz que o pensamento mítico compreende e organiza a realidade como uma *totalidade de significado*, determinada fundamentalmente em função de uma "orientação de valor".

> Para a 'consciência mítica', as coisas são na medida em que valem; ela aprende o seu universo circundante não como um dado neutro, passível de ser objetivamente estudado e medido, mas como algo valioso, cuja existência está vinculada, antes de tudo, à sua valência[5].

No plano do mito não há realidade independente dos valores. Deles depende a existência do ser. O que vale, positiva ou negativamente, é; o que não vale, não é e não chegará a ser.

Para o mito, que compreende a realidade como uma totalidade de sentido, todas as coisas só se explicam nelas e a partir delas mesmas. O sentido é dado a partir de valores definidos *a priori*. O mundo mítico organiza-se a partir de categorias de espaço e tempo peculiares e circulares. Isto é, contrapõe-se ao espaço e ao tempo profano em virtude de sua própria sacralização. O espaço como que perde as características físicas e constitui-se numa espécie de morada permanente do sagrado. O tempo, através do ritual, transforma-se numa espécie de eterna repetição do mito que se passa *in illo tempore*, independente da circunstância temporal profana. Dessa forma o mito não é senão a projeção dos valores que se perpetuam no tempo e no espaço, diz Roque Spencer. E a história, abolindo a temporalidade e a espacialidade profana, é um "tempo circular" que, através da força dos ritos, é capaz de repetir ou reproduzir o que se passou *ab origene*. A nostalgia do passado e a saudade do paraíso fazem com que o "homem do mito" desenvolva formas e crie técnicas que visam recriá-lo no presente. Assim, diz o autor,

---

[5] BARROS, Roque S. M. de. Mito e ideologia. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 311, 325.

> por intermédio do mito, o 'homem arcaico' quer *recuperar* uma espécie de 'paraíso perdido', a totalidade primordial em que a consciência humana era absorvida num todo único e indiferenciado, antes do princípio da individuação, que cria a separação dos homens e das coisas, dos sexos, dos homens entre si. *Antes da liberdade*, diríamos nós[6].

Neste sentido, o mito é uma espécie de filosofia da história que, de posse do significado da totalidade, pretende dar conta do aqui e do agora, de recuperar o passado e, através do ritual, reproduzi-lo eternamente.

Para Roque Spencer, a estrutura do pensamento mítico corresponde, termo a termo, à estrutura do pensamento ideológico e, como tal, ao totalitarismo. A ideologia, por sua vez, derivada de uma concepção mítica, é um fenômeno típico da modernidade. A palavra ideologia e a sua significação foram criadas por Destutt de Tracy nos tempos da Revolução Francesa. Nesse momento, diz o autor,

> não se tratava, de uma teoria que, vinculada às condições reais de vida, teria por função justificá-las e garantir sua legitimidade, mas de uma autêntica ciência, capaz de revelar o segredo das coisas e a natureza do homem, com o objetivo de ordenar politicamente as relações humanas e fornecer a pauta de nossas ações[7].

Tratava-se de uma "ciência filosófica fundamental". Mas, segundo Roque Spencer, foi Marx e seus seguidores que, a partir da "ciência da dialética", pretendendo dominar as leis da história e fundar nelas a certeza do triunfo da sociedade comunista do futuro, mudaram radicalmente o conceito, passando, assim, a ligar-se ao cientificismo ou cientismo, que implica a transformação da ciência em uma nova metafísica;

> uma 'filosofia científica', capaz de fornecer-nos uma imagem unívoca da totalidade do real, uma filosofia que, reduzindo os valores e as decisões humanas a simples fatos entre outros, nos fornecesse a chave de um conhecimento global do mundo, da vida, do homem e de sua história[8].

---

[6] Idem. p. 313.
[7] Idem. p. 296.
[8] BARROS, Roque S. M. de. Mito e ideologia. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 310. Cf. também do mesmo autor: Liberalismo e ideologia. In: *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, P. 91.

Nessa perspectiva, o pensamento ideológico também concebe o homem, o mundo e a história como uma totalidade de significado; constrói seu tempo e seu espaço sagrados, porém, ao contrário do mito, que concebia a noção de tempo como circular e reversível, auxiliada pela *linguagem* científica (não pela ciência), a ideologia constrói a sua noção de tempo como irreversível, mas, tendo a estrutura de seu pensamento enraizada na consciência mítica.

Noutros termos, a ideologia apreende a realidade em termos de valores tomados *como dados*, como se fossem elementos constitutivos de uma ordem objetiva em que pretende abarcar a totalidade. Por isso, pode-se dizer que a ideologia reproduz a estrutura do mito e que é sua revivescência moderna. Mas apesar de ter a pretensão de ser científica, falta-lhe o conteúdo para tal.

Se o mito colocava o paraíso *in illo tempore* ("nos começos") e através do rito pretendia recriá-lo sempre, a ideologia o coloca no "término", no "fim da história" – uma tarefa a ser realizada pelos ideólogos que, de posse da realidade total, crêem poder transcender à situação e ser capazes de recriá-lo no futuro.

"A nosso ver, o que distingue a ideologia do mito", diz Roque Spencer,

> é que enquanto este dispensa, de alguma sorte, a justificação, aquela se empenha nesta tarefa: é sempre imaginação travestida de ciência. Mito e ideologia são produtos de uma construção valorativa do universo ou de um segmento seu, em que o aspecto valorativo não sobe à tona da consciência, sendo o valor tomado por *realidade*. Apenas, na ideologia, trata-se de justificar *cientificamente* o valor equivocadamente tomado como *ente*[9].

Contudo, para entender o alcance da ideologia é preciso compreender o lugar do homem no mundo, sua capacidade de conhecimento e de explicação das coisas desse mundo. Neste sentido, citando Leibniz, Roque Spencer diz que

> 'é necessário que a razão suficiente ou última (de uma série) esteja fora da seqüência ou série do pormenor das contingências'. Em outras termos, quer ele dizer que a *razão*, a explicação de uma série deve encontrar-se *fora* dessa série e não ser um simples elemento ou membro da série a explicar[10].

---

[9] BARROS, Roque S. M. de. *A significação educativa do romantismo brasileiro: Gonçalves de Magalhães*. São Paulo: Grijalbo/EDUSP, 1973, pp. 160-161.

[10] BARROS, Roque S. M. de. Mito e ideologia. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 300.

Ou seja: o homem como um ser situado num ponto da série, num espaço e num tempo determinados não pode ter a pretensão de querer abarcar a totalidade, de encontrar a razão que a rege, regeu e continuará a regê-la. Para o autor, como o homem não é um ser absoluto, como está situado historicamente, como é apenas parte do processo que o engloba e transcende, não tem condições de apreender a significação da totalidade do real. Com isso acaba defendendo o "relativismo", não por princípio, é claro, mas sim para negar a possibilidade do conhecimento objetivo e a possibilidade de transformação do real.

Para Roque Spencer, tanto o mito quanto a ideologia – que para ele é a sua versão moderna, em virtude da pretensão de abarcar a totalidade e de sua visão de mundo e sua estrutura lógica – são falsos. Também os considera como falsos em decorrência da relação errônea que estabelecem entre os valores afirmados e a realidade e por pretender que aqueles sejam a expressões desta ou por pressupor que esta seja decorrência deles. Para o autor, tentar deduzir os valores do real é um equívoco porque, "as valorizações são como que as 'categorias' radicais da ação humana, que não podemos derivar empiricamente do dado, pois, embora referindo-se sempre a ele, não estão nele contidas e a todo instante o ultrapassam"[11]. Os valores são uma espécie de guia da ação humana, que não se confundem com o dado e nem são dedutíveis do real. O homem tenta deduzir arbitrariamente os valores do real, mas como diz Kant, com o qual o autor concorda, só é possível deduzir os valores que antes haviam sido postos na realidade, deformando-a a fim de encontrar precisamente aquilo que buscava, à revelia dos próprios fatos. Como categorias da ação humana, não podem ser confirmados nem infirmados pela realidade, pois são valores. Quando muito, podem ser discutidos quanto a sua legitimidade.

Segundo Roque Spencer, Marx, como parte, "situado no interior da série", teve a pretensão de dominar a totalidade do real, de explicar a razão da própria série e do processo inteiro que o engloba e transcende, provocando, assim, uma mudança radical no conceito de ideologia. Neste sentido o autor procura "precisar" e "desmistificar" o conceito de ideologia, mas, sobretudo, destruir o conceito tal como Marx o formula.

Segundo Roque Spencer, o marxismo pretende ser uma ciência e não uma ideologia entre outras; pretende ser uma verdadeira negação das ideologias e não uma ideologia a mais. Acontece que

> de sua dignidade de ciência fundamental, desveladora da verdade e reveladora da natureza do homem, a ideologia desce, no pensamento de Marx, à condição de 'falsificação', ainda que inconsciente, da verdade autêntica, que só a ciência da dialética poderia, na sua dinâmica, desvendar[12].

Assim, de acordo com o autor, em Marx a ideologia transformou-se numa racionalização justificadora das relações reais de produção que impede que as pessoas percebam que suas idéias não são senão representações falsas e duplicações daquelas relações, sem que contenham verdades objetivas. Só o marxismo com a "ciência" da dialética, por dominar a totalidade, seria capaz de desnudar as aparências e revelar os reais motivos e as intenções da ideologia e de desfazer suas ilusões e fantasias.

Mas reflitamos um pouco, diz o autor,

> se o pensamento humano é uma tradução das relações reais de produção, se é a vida que determina a consciência, se as premissas de Marx são corretas, então as ilações que tira delas são falsas. Pois, nesse caso, o marxismo não é senão um reflexo de determinadas relações reais de produção, a vida de Marx determinando a sua consciência. Por que passe de mágica libertar-se-ia o pensamento de Marx dessas condições, de forma tal que o seu produto fosse científico e não ideológico? Pelo fato de ter reconhecido as verdadeiras razões que movem a conduta humana e determinam necessariamente o curso da história? Mas como afirmar que tais razões são objetivamente verdadeiras se o pensamento que as encontra está 'situado' como outro qualquer, como outro qualquer é apenas um ponto dá série?[13]

Portanto, diz Roque Spencer, se interpretarmos Marx da mesma forma que ele o faz com todas as ideologias teremos que submetê-lo ao desmascaramento e, dessa forma, poderíamos dizer que, "se a doutrina de Marx acerca das ideologias é verdadeira, então o marxismo é falso. Ou mais sinteticamente: se o marxismo é verdadeiro, por isso mesmo ele é falso"[14]. Mas, continua dizendo o autor:

> há, parece-nos, um importante elemento na teoria marxista da ideologia: trata-se de reconhecimento de que toda ideologia, do ponto-de-vista de sua validez objetiva, é falsa. Falsa como o próprio marxismo, na medida que este se apresenta como uma 'filosofia da totalidade', ponto de uma série a oferecer a

[11] Cf. BARROS, Roque S. M. *Introdução à Filosofia Liberal.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, pp: 234, 236, 309, 316, 332.
[12] BARROS, Roque S. M. de. Mito e ideologia. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 297.
[13] Idem. p. 301.
[14] Ibidem.

> razão da série, na medida que este pretende fazer-nos crer que os valores por que propugna não são 'valores', mas uma decorrência inelutável da própria realidade histórica, 'cientificamente' concebida e determinada[15].

Desse modo, afirma o autor, o marxismo, que possui uma visão totalista e totalitária da vida e do mundo, por pretender deduzir os valores do ser também revela seu caráter ideológico. E como tal, esbarra no mesmo problema de toda ideologia: a falsidade de seu pensamento em função da falsa relação que estabelece entre os valores e a realidade.

No fundo, diz o autor, Marx, vítima da ilusão da totalidade, apoiado em suas convicções pessoais, acabou por criar outra ideologia falsa como as que condenava. Assim, "outra coisa não fez que elaborar uma teoria 'científica' que se destinava a provar que aconteceria necessariamente aquilo que ele achava que *deveria acontecer*, que ele queria que acontecesse"[16]. Tal pretensão, porém, revelou-se um equívoco, pois a própria pretensão de lidar com valores e deduzi-los de uma totalidade inteligível é incompatível com o procedimento científico. Roque Spencer faz um grande esforço para construir uma "teoria" que lhe permita negar o marxismo; entretanto, esquece-se que é na prática que a teoria é confirmada ou negada. Para o autor, a ciência moderna está intimamente ligada à "neutralização" dos conceitos científicos[17]. Para ele, neutralidade científica significa

> uma rigorosa separação entre os 'fatos' e os 'valores', entre o reino do 'ser', concebido como um tecido de relações quantificáveis entre fenômenos, e o do 'dever-ser', em que se inserem normas e princípios orientadores da ação humana[18].

Para Roque Spencer, essa separação e a neutralidade garantem a desmistificação do mundo dos fenômenos, que passam a ser interpretados não mais como manifestações de um universo total, mas como parte do acontecer neutro que pode ser expresso numa linguagem também "neutra". É isso que, segundo o autor, torna possível a atividade científica.

Só uma consciência crítica, desmistificada, livre dos mitos e das ideologias, consegue realizar essa atividade em sua plenitude. Isto, todavia, exige a renúncia a um

---

[15] Idem. pp. 302, 303.
[16] Idem. p. 302.
[17] Cf. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, pp. 310, 317, 324, 326, 328, 330, 332. Também BARROS, Roque S. M. de. A 'Ilustração' brasileira revisitada. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 69.
[18] BARROS, Roque S. M. de. Mito e ideologia. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 310.

mundo unificado em que não há lugar para a liberdade humana, em que cada acontecimento ganha sentido em função da totalidade. "A neutralidade diante dos fatos, a abstenção de considerações de valor, a desistência de alcançar uma impossível totalidade, são condições óbvias de todo e qualquer trabalho científico"[19], bem como, condição para garantir a liberdade.

Mas nem todos os cientistas limitam-se a fazer ciência. Muitos entregam-se à "idéia absurda de uma ciência engajada", renunciam à ciência, atribuem aos fatos os valores que neles querem encontrar e acabam por "politizar a ciência".

Segundo o autor, fruto da politização da ciência e não da ciência propriamente dita, freqüentemente atribui-se ao liberalismo a balda de ideologia e, mais ainda, de ideologia do capitalismo. No entanto, diz ele, esta é outra confusão que geralmente se faz de liberalismo. Depois de desconstruir os conceitos de ideologia e de construir um outro adequado à legitimação do liberalismo, Roque Spencer diz que, ao contrário de ideologia, o liberalismo "é todo ele um candente desmentido a qualquer visão ideológica da realidade (...). Em tudo e por tudo o liberalismo repele a conotação de ideologia"[20]. Esta reduz a liberdade à igualdade e à participação que são incompatíveis com ele.

Lembremos, porém, que, para o autor, a ideologia tem suas raízes no pensamento mítico. Em função disso, constrói (a ideologia) uma concepção total de homem, de mundo e de história, com pretensão de cientificidade. Assim, forma-se um sistema fechado, considerado como a manifestação de um saber inegável e fundado nas leis invariáveis da história.

Para Roque Spencer, a mentalidade ideológica chegou a influenciar até mesmo alguns liberais, como é o caso de Herbert Spencer, que preso ao dado, buscou uma justificativa global e "científica" para a sua teoria liberal. Contudo, apesar de muitos autores buscarem na metafísica, na antropologia, na biologia, na sociologia, na religião ou na história a justificação teórica de seu liberalismo, não é isto que os caracteriza como liberais, uma vez que "o liberalismo é visceralmente antiideológico"[21]. Eles, afirma o autor, atribuem a ênfase maior à concepção de homem que privilegia a liberdade, à singularidade humana, à diferenciação e à responsabilidade. É isto que os torna liberais.

---

[19] BARROS, Roque S. M. de. Ciência e política. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 328.
[20] BARROS, Roque S. M. de. Liberalismo e ideologia. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 91.
[21] Idem. p. 92.

Quanto à relação entre liberalismo e capitalismo, o autor postula que

> não há uma vinculação histórica entre liberalismo, como concepção de vida, e o liberalismo econômico ou o sistema que se convencionou chamar de *capitalismo* e que nem há uma vinculação lógica necessária entre ambos, como se um estivesse analiticamente contido no outro. (...) O que há, sim, é uma *experiência histórica* que acabou por demonstrar (...) uma incompatibilidade entre o autoritarismo e a concepção liberal de vida[22].

A vinculação entre ambos seria, então, contingencial e não necessária; o liberalismo não seria a ideologia do capitalismo. Primeiro, porque não concebe o liberalismo como uma ideologia; segundo, porque a adesão deste ao capitalismo seria pragmática e não necessária. Para ele,

> a defesa liberal do 'liberalismo econômico' e, portanto, do Estado mínimo, atuante apenas nos setores que não paralisam a capacidade inventiva e criadora do homem; a opção liberal por um sistema 'capitalista' humanizado e corrigido não é, pois, um dogma, mas o produto de uma verificação empírica e pragmática. O autêntico compromisso liberal é com o homem, respeitado na sua individualidade e na sua substância ética – e não com a economia. Com esta, seu compromisso, sob a forma de adesão ao Estado mínimo e ao 'capitalismo', é pragmático[23].

Apesar de dizer que o compromisso do liberalismo é com o homem, ele vê no capitalismo o sistema que melhor permite organizar a economia e que historicamente revelou-se mais favorável à defesa dos princípios liberais. O capitalismo define-se,

> como dizíamos, não apenas pelo lucro, mas pela *concorrência*, que desaparece no conluio estatal entre burocratas e empresários, pelo *mercado livre*, pela verdadeira *liberdade de empreender* criadoramente, atendendo aos reclamos reais do mercado (e não do governo) e criando 'novos mercados' em função da capacidade inventiva e do gerenciamento inteligente[24].

Sem mencionar a exploração humana, o autor diz que, por sua versatilidade, defendendo além do lucro e da propriedade privada, a concorrência, o mercado livre e a liberdade de empreender, capitalismo revelou-se o regime mais adequado às liberdades

---

[22] BARROS, Roque S. M. de. O compromisso liberal. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 102.
[23] Idem. p. 103.

econômicas, políticas e pessoais – às liberdades dos liberais. Por isso, diz que não é de se estranhar que os

> capitalistas que, por si só, são apenas homens, com ambições pessoais e defeitos de todos nós (...) pensando apenas nos próprios lucros, façam negócios com qualquer regime e com qualquer governo, sem maior constrangimento e sem o maior compromisso com uma convicção liberal e uma filosofia de vida baseada na aceitação do risco e no amor da liberdade[25].

O capitalismo, com sua dinamicidade, diz Roque Spencer, apesar de não ser imprescindível ao liberalismo, pragmaticamente é o que melhor tem correspondido aos seus ideais. Do ponto de vista da realização humana

> uma sociedade capitalista pode perfeitamente ser – e, desde que voltada primeiramente para a realização dos homens, acreditamos que o é – a mais adequada que conhecemos para a vida econômica em uma sociedade liberal. Entretanto, não a define, mesmo porque o nosso próprio século viu florescer mais de uma sociedade capitalista, entusiasta do liberalismo econômico, e nem por isso liberal[26].

A despeito das manobras acaba por revelar a preferência e a defesa do capitalismo. Para o autor, o capitalismo tem se mostrado economicamente mais adequado à realização do homem na sociedade liberal. Apesar disso, diz que ele não é uma exigência *sine qua non* desta. Contudo, afirma que, historicamente, tem se revelado mais eficiente que o socialismo, pois até em ambientes autoritários, como é o caso do Chile de Pinochet, o capitalismo conseguiu desenvolver-se, ao passo que na Rússia a economia socialista fracassou[27]. Portanto, se é possível atribuir a pecha de ideologia a algum regime deve-se atribuir ao socialismo, pois funda-se numa concepção mitológica, numa totalidade de

---

[24] BARROS, Roque S. M. de. Capitalismo e capitalistas. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 107.
[25] Ibidem.
[26] BARROS, Roque S. M. de. Depois da "Segunda Laicização". In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 112. Segundo Roque Spencer o sistema de liberdades já apareceu, por exemplo, vinculada a sistemas autoritários de governo, tanto na teoria (fisiocratas), como na prática (Salazar, Pinochet, etc.). Historicamente, o desenvolvimento das liberdades espiritual e política, de um lado, e a econômica, de outro, são independentes e só teriam se encontrado realmente quando o liberalismo moderno constituiu suas linhas fundamentais através da obra de Adam Smith.
[27] BARROS, Roque S. M. de. O compromisso liberal. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 102-3..

sentido, que de posse da ciência da dialética, pretende reinstalar o paraíso perdido no "final da história".

Quanto ao liberalismo, Roque Spencer é contrário até mesmo à afirmação de que ele possui um *caráter científico*. Para o autor, uma vez que o liberalismo é uma mundividência baseada em valores, situa-se fora da esfera da ciência. Assim,

> da mesma forma que não é científico, o liberalismo não é uma ideologia, desde que se entenda adequadamente este conceito, que envolve a idéia de ciência da 'totalidade natural e histórica', o que é a negação mesma da idéia de ciência e que está no bojo do totalitarismo. Conviria lembrar que o liberalismo, hoje, só se esclarece completamente como uma mundividência (isto é, como sistema de visão do mundo conscientemente fundada em valores), por contraste com o fenômeno totalitário, que é preciso compreender bem para realçar a postura liberal. (...) Assim, querer descobrir o caráter científico do liberalismo ou considerá-lo como ideologia (o que, no fundo, vem a dar praticamente no mesmo) eqüivale a mistificá-lo e despi-lo do que tem de fundamental[28].

Não se trata, portanto, de ciência, mas de opções valorativas que envolvem dúvidas e incertezas, próprias da condição de liberdade. O liberalismo, por conseguinte, e é essa sua grandeza, rejeita qualquer formulação científica, ideológica, totalitária ou mítica.

Além de se confundir liberalismo como a ideologia do capitalismo, Roque Spencer diz que freqüentemente também confunde-se capitalismo com liberalismo, como se eles se referissem à mesma coisa. Porém, considera esta confusão "injustificada" e trata de logo desfazer o mal entendido. Pois, diz ele, "o capitalismo (melhor seria dizer os *capitalismos*) é uma forma de organização da economia, um sistema apoiado no reconhecimento da legitimidade da apropriação privada dos meios de produção", ao passo que o liberalismo "é uma concepção do mundo, uma filosofia, apoiada no reconhecimento da liberdade e da responsabilidade individuais e na idéia de que todo ser humano é um fim em si mesmo, uma pessoa"[29]. Para ele, aquele trata da economia e este dos valores, que, como vimos, são instâncias separadas e, nem os valores derivam da economia, nem esta pode afirmar ou infirmar aqueles.

Deste ponto de vista, não há um laço ou uma relação necessária entre liberalismo e capitalismo, pois

---

[28] BARROS, Roque S. M. de. Solução ou Soluções liberais. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992. pp. 119, 120.

[29] BARROS, Roque S. M. de. Liberalismo e capitalismo. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 378.

> não é possível afirmar, no plano puro das relações entre conceitos, a compatibilidade ou incompatibilidade entre a liberdade, a responsabilidade e a personalidade moral, de um lado, e a apropriação pública ou privada dos meios de produção, de outro[30].

Porém, se essa relação não é necessária, também não é incompatível. Para Roque Spencer o que é possível é opor liberalismo e totalitarismo enquanto concepções de mundo e capitalismo e socialismo enquanto modos de organização da propriedade.

O autor, liberal convicto que é, apoiado em sua lógica conceitual, considera o liberalismo a melhor concepção de mundo e o capitalismo, apesar não ser "necessário" ao liberalismo, a melhor forma de organização da propriedade.

Quanto a acusação de que no capitalismo o homem é pensado como um instrumento de produção e não como um fim em si mesmo, Roque Spencer diz que nesta crítica há "um equívoco básico", pois a instrumentalização das pessoas decorre da divisão do trabalho e é uma característica da própria atividade econômica, portanto, não é uma exclusividade deste ou daquele sistema. Para ele, a instrumentalização do outro decorre do fato de as pessoas não conseguirem produzir tudo o que necessitam sozinhas. Então, diz o autor, uma pessoa passa a interessar-se pela outra do ponto de vista econômico como alguém que produz algo de que necessita, mas não produz. Assim uma pessoa passa a interessar-se pela outra como um instrumento de produção e não propriamente como alguém com fim em si mesmo. Da mesma forma ocorre na relação entre o capitalista e o trabalhador, em que este passa a interessar àquele como alguém que produz; o trabalhador pelo capitalista, em função do salário. Nesta relação prevalece a relação econômica. E "acusar o capitalismo de 'instrumentalizar o homem', é inteiramente injustificada, pois se trata de um problema inerente à vida econômica, seja ela organizada como for (...) e não a decorrência de uma forma determinada de organizar a propriedade"[31]. Pensando desta forma o autor suprime ou, pelo menos, escamoteia os antagonismos de classes. Assim as relações de exploração aparecem como se fossem de cooperação.

Para Roque Spencer o fundamental não é a questão econômica, já que em todos os sistemas ocorre a divisão do trabalho. O que importa, diz ele, é a questão ética, que é

[30] Ibidem. p. 379.
[31] Idem. p. 383.

eminentemente pessoal e resolve-se no interior do espírito do homem, ao qual sempre cabe a decisão em função de sua liberdade. E no domínio da ética

> a questão transcende completamente aos quadros dos regimes político ou econômicos, excetuando-se, é óbvio, os regimes totalitários, que visam diretamente a absorção do homem na coletividade, transformando em parte substituível do mecanismo do todo, e, por conseguinte, negadores (...) da idéia mesma da moralidade, isto é, da convicção de que o homem é um fim em si mesmo[32].

Portanto, segundo Roque Spencer, seria simplista pensar que, mediante outro regime de propriedade é possível resolver o problema ético, pois cabe inteira e exclusivamente ao indivíduo decidir em função de sua vontade e de sua liberdade. Concluindo, o autor ressalta que:

> se os problemas de ordem ética transcendem às questões de organização econômica e política da sociedade, o estabelecimento de uma ordem jurídica fundada sobre o valor insubstituível da pessoa humana e da liberdade tem muito a ver com aquela organização, tem muito a ver com a divisão dos poderes, políticos, econômicos e sociais, divisão esta que, característica dos regimes de economia mista (ou "capitalistas") e inexistentes nos Estados socialistas, é a melhor defesa da individualidade contra quaisquer ambições totalitárias[33].

Justificando sua preferência pelo capitalismo, o autor diz que, desfeitos os equívocos o que, importa é deixar à consciência individual a decisão e a resolução das questões éticas e aperfeiçoar esse sistema, para que o homem possa desenvolver sua liberdade. Roque Spencer pretendia deixar claro que, a instrumentalização do indivíduo é uma condição necessária a qualquer regime. Portanto o que importa é qual dos regimes permite tratar o indivíduo como pessoa ética, de acordo com a concepção liberal, é claro. Para ele não há dúvida: só é possível no capitalismo. Portanto, se um sistema é superior ao outro, mesmo instrumentalizando os indivíduos, a superioridade cabe ao capitalismo.

Entretanto, pode-se objetar a Roque Spencer que as idéias não existem e não sobrevivem em si e por si; elas se realizam na prática social e na história. Ao invés de partir da divisão da sociedade em classes, o autor parte do pressuposto de que na sociedade ao

---

[32] Idem. p. 385.
[33] Idem. p. 386.

contrário de competir, as pessoas cooperam umas com as outras. Então desaparece a luta de classes, a exploração e a instrumentalização. Mas, apesar de afirmar que o compromisso do liberalismo é com o homem e com sua realização; apesar de dizer que o compromisso do liberalismo com o capitalismo é pragmático e não necessário, está comprometido com ele, seja num regime "democrático", seja na ditadura. Quando, porém, teoricamente afirma que o compromisso é com o homem, mas justifica um modo de produção que está fundado na exploração e na dominação do homem pelo homem, acaba negando sua afirmação na prática.

O mito, a ideologia e o cientificismo se apresentam ao autor como decorrentes de uma mesma raiz; só que enquanto o mito situa o paraíso no "tempo primordial", a ideologia e o cientificismo propõem construí-lo escatologicamente. Mas como a mitologia não têm nada a ver com a ciência moderna, que nasceu da renúncia aos mitos e pressupõe a "neutralidade dos fatos", a abstenção de considerações de valor e a desistência de atingir a totalidade, optar pela mitologia significaria renunciar à atitude crítica própria da ciência e permanecer mergulhado na ilusão. Mas estes não são os únicos termos que, na opinião de Roque Spencer, podem conduzir a ilusões caso não sejam resignificados.

4.2 – INDIVIDUALISMO, COLETIVISMO E PLANEJAMENTO

Os termos, para além deles mesmos, expressam uma determinada atitude perante o mundo e ligam-se a um determinado modo de pensar a vida social, política e econômica. Porém, freqüentemente provocam mal entendidos. Por isso, Roque Spencer procura desfazer os equívocos, restituindo-lhes aquilo que julga ser sua verdadeira significação.

O individualismo muitas vezes aparece com uma conotação negativa ligado a um amor excessivo a si próprio, ao egocentrismo e à subordinação do outro aos seus interesses. Isto, diz o autor, aparece por exemplo, no *Pequeno Dicionário Político* (russo), na sua edição em língua portuguesa (1985), que afirma que 'a propriedade privada dos meios de produção abafa a personalidade, deforma o seu desenvolvimento e cultiva no homem o egoísmo e o individualismo'[34]. Isto, diz Roque Spencer, significa relacionar egoísmo ao individualismo, tomando-os quase como sinônimos. Por isso faz questão de diferenciá-los. Entende o individualismo como a afirmação singular dos indivíduos, entidades livres, responsáveis e éticas; e o egoísmo, como a deliberada entrega à escolhas subjetivas em

decorrência da falta de regras internas, que conduz à permissividade; é o mergulho no próprio ego e a transformação do outro em mero parceiro para a realização de uma necessidade.

Acontece, porém, que o individualismo é tido como "a base mesma da concepção liberal de vida"[35], que para o autor, é a mais rica e nobre concepção. Portanto, não admite que esteja vinculada a uma conotação negativa nem que se estabeleca uma conexão necessária entre um e outro termos. O que se pode confirmar, segundo o autor, é a tese de Popper, de que é o coletivismo que

> 'não se opõe ao egoísmo, nem se identifica com o altruísmo ou a generosidade. Por outro lado, um anticoletivista, isto é, um individualista, pode, ao mesmo tempo, ser um altruísta; pode estar pronto a fazer sacrifícios a fim de ajudar outros indivíduos'[36].

A demonstração da veracidade desta tese faz-se necessária, segundo Roque Spencer, em função de que, conscientemente, os coletivistas, socialistas, comunistas e comunitaristas de todos os tipos, querem pespegar o estigma do egoísmo ao individualismo, quando, na verdade, está ligado ao coletivismo.

O autor cita o *Pequeno Dicionário Político*, que denomina de uma obra de ficção anticientífica para mostrar que

> a afirmação relativa à identificação entre egoísmo e individualismo que, diga-se de passagem, não é uma invenção comunista, mas uma convicção de todos os coletivistas, laicos ou religiosos, de todos aqueles que crêem que o indivíduo deve ser tutelado, perdendo-se na colméia ou no formigueiro; que deve desempenhar (...) o papel de dente na engrenagem da grande máquina do Estado, movimentada pelo partido. Fosse triunfante esse modo de pensar (...), avesso, no fundo, à civilização e à mudança, e a humanidade estaria ainda presa ao modo arcaico de ser[37].

Face à indiferenciação do indivíduo como na colméia e no formigueiro, que para Roque Spencer, são comuns no coletivismo, afirma a singularidade e a confiança no indivíduo como condição da civilização e da humanidade. Para ele

---

[34] BARROS, Roque S. M. de. Individualismo e personalismo. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 43.
[35] Idem. p. 45.
[36] Idem. p. 43. (epígrafe).
[37] Idem. p. 45.

> a base do individualismo é a crença nas capacidades do indivíduo singular, a crença de que este traz em si a capacidade e os recursos para resolver os próprios problemas. Ou melhor, que sem a sua decidida intervenção, ninguém tem a obrigação de resolvê-los[38].

Segundo o autor, o indivíduo é o centro e sua vida depende dele. É ele o responsável pelo que fizer de si ou deixar de fazer. Seus problemas são seus e ninguém é mais apto para resolvê-los do que ele próprio. Aliás, como centro de decisões, ninguém tem o direito de intervir na vida do outro. O sucesso ou fracasso dependem de cada um. O individualista sabe que, antes de tudo, tem que contar com suas próprias forças para enfrentar e resolver os seus próprios problemas; deve "fazer o seu próprio destino" e agir como se estivesse só, sem esperar por providência de espécie alguma, seja ela de um Deus, de um líder ou do Estado; e, embora reconhecendo-se frágil e com limitações humanas sente-se responsável por suas ações e pela sua vida, uma vez que é livre para fazer escolhas e fazer o que quiser; sua condição já é fruto de suas escolhas.

Entretanto, pode ocorrer que o individualismo se enlace ao egoísmo, porém, essa relação é sempre sintética e não analítica, isto é, necessária, diz o autor. Roque Spencer vê no individualismo mais do que uma doutrina, uma postura, uma atitude de vida, uma questão psicológica e não ética, enquanto que o egoísmo é visto sempre com ressonâncias e implicações éticas. Assim, o individualismo enlaça-se ao egoísmo quando deixa de ser uma postura, uma atitude de vida em que o outro é considerado como "fim em si", como pessoa e passa a ser tratado como objeto, como no caso do totalitarismo em que o indivíduo é considerado a fonte de todos os valores e passa a cumprir apenas uma função.

Roque Spencer acredita que se poderia classificar a atitude que trata a pessoa como fim de personalismo, pois vai além do plano psicológico e situa-se no plano ético. Neste sentido, o personalismo exclui o egoísmo apoditicamente, pois se o admitisse, afirma o autor, seria uma *contraditio in adjecto,* isto é, uma contradição nos próprios termos. Isto significa dizer que não há uma conexão necessária entre individualismo e egoísmo, assim como não tem o mesmo significado personalismo e individualismo, apesar de estarem vinculados. O personalismo está num plano superior ao individualismo porque este pode admitir o egoísmo enquanto que aquele não. Neste sentido, pode haver individualismo sem personalismo, mas este sem aquele não, pois a singularidade, a liberdade e a valorização do

BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

eu são indispensáveis ao personalismo. Entretanto, ressalta que "não há, do ponto de vista psicológico, qualquer incompatibilidade *a priori* entre coletivismo e egoísmo" e "pode-se, perfeitamente, até mesmo ser *coletivista por egoísmo*"[39]. Deixemos que o próprio autor fale, pois sua posição é expressiva.

> Esse é o caso, tão conhecido, *dos invejosos* ou *ressentidos* que, *incapazes de afirmar-se por si mesmos*, vêem no rebaixamento do 'eu' alheio a única forma de dar importância ao seu próprio eu. Já não lhes é possível, por *falta de capacidade*, *valor* ou *autoconfiança*, realizar-se como individualidades ricas e diferenciadas, neste ou naquele campo de atividade (...), condenados a uma mediocridade que não querem admitir ou que lhes dói fazê-lo, a saída mais fácil para eles pode ser a da afirmação de que não há ou não pode haver diferenças entre os indivíduos[40].

Roque Spencer, depois de se preocupar em mostrar que não há uma vinculação necessária entre individualismo e egoísmo e de afirmar a superioridade do personalismo individualista, vincula o egoísmo ao coletivismo. Diz que, por ressentimento, inveja, incapacidade, por falta de valor ou de autoconfiança, os coletivistas querem reduzir tudo a um mínimo denominador comum. Isto, para o autor, caracteriza-se como uma atitude egoísta, uma forma de egolatria.

O autor diz que o coletivismo não está, necessariamente vinculado ao ressentimento e ao egoísmo. Pode até estar ligado a uma atitude altruísta, de respeito e consideração pelo outro para "resolver a situação desses mal aquinhoados pela *sorte*, já que essa questão se situa muito mais num plano prático, social e econômico, do que na esfera psicológica ou na ética"[41].

Para o autor, o egoísmo pode ser uma atitude assumida tanto pelo individualismo quanto pelo coletivismo. Egoísmo e egolatria, diz ele,

> são independentes das convicções e das atitudes psicológicas individualistas ou coletivistas; são formas de resolução pessoal em face dos problemas humanos, estados psicológicos sentimentais sem vinculação necessária com aquelas convicções e atitudes[42].

---

[38] Idem. p. 46.
[39] Idem. p. 48.
[40] Idem. p. 49. (nosso destaque).
[41] Idem. p. 50. (nosso destaque).
[42] Idem. p. 51.

Neste caso, também não existe uma vinculação necessária entre determinada atitude e determinada convicção. Esta é uma questão que se define no plano da experiência, diante de cada caso concreto.

Mas, ainda que no coletivismo se possa ter uma atitude altruísta, não há um compromisso com a afirmação da liberdade, com a valorização do indivíduo como ser singular, capaz de se destacar de seu grupo e do seu mundo circundante para transcendê-lo e afirmar-se como ser humano, diferente do animal. Ao contrário, no coletivo anula-se a individualidade, substitui-se a multiplicidade dos fins individuais por um fim único e cada um se torna apenas uma peça na engrenagem; torna-se um meio para determinado fim. Isso significa dissolver o "eu" no "nós" (no todo) e eliminar toda a possibilidade de vida ética, pois esta, está fundada no indivíduo. Noutras palavras, "o coletivismo tende a fazer do indivíduo mera parte do todo, substituindo o *único* pelo *comum*"[43]. Neste caso teríamos que imaginar uma espécie de "pessoa coletiva", mas se o fizermos, diz o autor, não podemos pensar num centro individual e na ética.

Isso, segundo o autor, caracteriza uma atitude egoísta em que os coletivistas, incapazes de se afirmar a si mesmos, não permitem que os outros indivíduos expressem-se como seres únicos, singulares e pretendam reduzir todos à mediocridade da igualdade. Dessa forma, o personalismo individualista é muito mais altruísta, pois permite que cada um seja ele mesmo e se desenvolva de acordo com suas potencialidades e possibilidades.

Porém, para que o coletivismo consiga dissolver os "eus" no "nós", no todo, precisa realizar a total planificação da economia e da sociedade. Para Roque Spencer há uma distinção entre planejamento e planificação. Segundo sua compreensão, esta se expressa pelo seu caráter *total* isto é, através de um *plano* pretende-se regular toda a vida da coletividade. E para ser total, exige um ditador totalitário que interprete toda a verdade e resolva todas as dúvidas. A planificação, portanto,

> se assenta na convicção, própria do pensamento totalista e dele inseparável, de que é possível a um 'superespírito' descobrir as leis que regem a totalidade do real, de forma a mostrar que as decisões arbitrárias do planificador são justificadas pela 'Razão' e não, como realmente acontece, pelo fato de deter o poder total na sociedade[44].

---

[43] BARROS, Roque S. M. de. Liberalismo e cientificismo. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 193.

[44] BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: planejamento e planificação. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 348.

O problema é que, pensando estar de posse das leis que regem a totalidade do real, o superespírito passa a empreender um plano político para realizar os fins (reconstruir o paraíso perdido, por exemplo) que, de acordo com ele, seriam os melhores para toda a humanidade. Desta forma, ao invés de os indivíduos serem valorizados como fins em si mesmos, transformam-se em simples instrumentos a serviço de um dirigente. E ao estabelecer a planificação da economia, planifica-se também toda a vida, pois sem esta não se tornaria possível aquela.

Diferente da planificação é o planejamento. Este, segundo Roque Spencer, assenta-se na racionalidade humana e não na Razão; depende sempre de avaliações provisórias em função das opções e das decisões a serem tomadas em cada caso e a cada momento, em função de determinados interesses.

Nesse sentido, diz o autor, tanto os liberais como os neoliberais (Von Mises, Röpke, Walter Lippmann, G. Halm, W. Eucken, F.V. Hayek, dentre outros), com maior ou menor ênfase, reconhecem a necessidade de planejar a concorrência. Mas, não há unanimidade quanto à medida exata que deve ser feito, pois sempre há o perigo de derivar na planificação. Por isso é preciso vigiar o poder. Pois como Montesquieu já alertou 'todo homem que possui poder é levado a abusar dele'; Lord Acton também chamou atenção que 'todo o poder é perigoso e o poder político não é menos do que o econômico'. Keynes, por sua vez, só admitiu a intervenção e o planejamento para salvar as liberdades[45] e Hayek, que dentre os neoliberais, provavelmente foi o maior inimigo da intervenção estatal, chama a atenção para a tendência de o Estado planejar suas atividades e "ampliá-las, sempre e sempre, sob a alegação de que as limitações a ela (planificação) impostas conduziriam ao malogro de qualquer plano"[46]. Seguindo esta perspectiva, Roque Spencer alerta que,

> nenhum liberal consciente, é verdade, pode defender, a idéia de um Estado-gendarme, que não intervenha para nada na vida dos indivíduos, nenhum pode aceitar a idéia de um capitalismo de *'laissez-faire'*, com a sua brutalidade e suas injustiças[47].

---

[45] BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: liberdade e segurança. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 367.

[46] BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: planejamento e planificação. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 353. Nosso parêntese.

Contudo, defende que a intervenção seja feita de acordo com as orientações de Röpke, isto é,que o Estado promova intervenções *conformes* destinadas a favorecer a concorrência e opõe-se às intervenções *desconformes*, que visam anulá-la[48]. Citando Karl Popper diz que: 'se quisermos que a liberdade seja salvaguardada, devemos exigir que a política da liberdade econômica ilimitada seja substituída pela planejada intervenção econômica do Estado', pois a intervenção é necessária, mas é perigosa em função de que o planejamento pode acabar derivando na planificação. Portanto, deve-se manter vigilância constante. Pois

> o poder, sempre advertiu o pensamento liberal, tem suas próprias leis de crescimento, que estão na razão inversa da liberdade e da segurança. E se quisermos assegurar-nos contra o desmesurado crescimento do poder, para além das necessidades que temos de curvar-nos, o único remédio eficaz é a constante vigilância sobre ele, que só a liberdade permite e garante[49].

A tendência de crescimento ilimitada do poder pode chegar não só à planificação total da economia, mas também à planificação total da sociedade, que "acaba implicando na planificação da vida espiritual do homem"[50]. Para o autor, só "uma consciência livre é sempre um obstáculo à planificação total da economia"[51].

Ao fazer a planificação total da vida espiritual do homem, o coletivismo, diz o autor, revela a sua inexorável lógica interna e "o seu imoralismo constitutivo"[52], porque toda a vida ética gira em torno da individualidade moral. E uma vez que, no coletivismo, a vida é toda ela planificada, o indivíduo sucumbe ao *plano* e perde seu poder de decisão; a vontade se reduz a nada e a liberdade é aniquilada. Desse modo, revela-se sua completa imoralidade. Então, diz Roque Spencer, tendo presentes os perigos do poder e da planificação, não é importante que "se limite o poder do Estado e que, a todo o instante, se

---

[47] BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: liberdade e segurança. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 367.
[48] BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: planejamento e planificação. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 352.
[49] BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: liberdade e segurança. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 368-69.
[50] BARROS, R. S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971. p.276. Cf. PERROUX, François. *O Capitalismo*. Difusão Européia do Livro. Coleção Saber, n° 69, São Paulo: 1961, p. 120 - 123; HAYEK, F. V. *O Caminho da Servidão*. 2ª edição, Porto Alegre: Globo, 1977.
[51] BARROS, R. S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p.291.
[52] BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: Morus e a utopia. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 363.

denuncie qualquer desvio para os caminhos de planificação (...)?"[53] E em se tratando de limitar o poder e defender a liberdade, o autor considera necessário também esclarecer os termos participação, igualdade e democracia.

4.3 – PARTICIPAÇÃO, IGUALDADE E DEMOCRACIA

A participação, a igualdade e a democracia são considerados por Roque Spencer como termos ambíguos e por isso também necessitam ser esclarecidos para evitar que, os menos incautos, cometam enganos, às vezes, até mesmo tornando-se defensores de posições que podem ser contrárias às tendências que os termos apontam.

Com este intuito, faz uma espécie de exegese e distingue três sentidos no termo participação. O primeiro como sinônimo de *tomar parte*, isto é, cada indivíduo deve *colaborar* com a parte que lhe é devida numa determinada tarefa, sem se deixar absorver pelo todo; cada um, por exemplo, na comunidade em que está envolvido, em função da consciência de suas obrigações pessoais, deve contribuir com seu quinhão e responsabilizar-se por ele. O segundo significado é sinônimo de *fazer parte*, isto é, estar inserido em algo. Geralmente, este tipo de adesão é mais espontânea do que obrigatória. Um exemplo disto é a participação na família e na pátria. E o terceiro é utilizado como sinônimo de *ser parte*. É a forma de integração que redunda na dissolução do indivíduo no grupo, no todo; é a entrega do "eu" ao "nós", do indivíduo ao coletivo, da liberdade e da responsabilidade pessoais na cumplicidade e a irresponsabilidade coletiva e grupal[54].

Mas em que caso a participação pode conduzir a engano? Segundo Roque Spencer no caso em que a participação é tomada como sinônimo de igualdade, de *ser parte* e daí como participação na vontade geral, que está presente em Rousseau, como veremos adiante.

A preocupação com o termo participação não recai na acepção de *fazer parte*, em que a adesão é mais ou menos espontânea, involuntária e inerente ao indivíduo, nem de *tomar parte*, em que também não há maiores problemas, pois nela estabelece-se o ser ético, que se define enquanto ser único, singular, irrepetível, responsável e solidário. Todavia, a preocupação do autor reside na acepção de *ser parte*. A confusão, segundo ele, ocorre à

---

[53] BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: planejamento e planificação. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 354.

[54] BARROS, Roque S. M. de. Ainda a participação. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, pp. 71, 73.

medida que a participação é reivindicada em função da igualdade. Para o autor, a igualdade que não seja identificada como a igualdade perante a lei ou não é concebida no sentido ético, como sendo o princípio segundo o qual todos devem ser tratados como fins em si mesmos, associa-se à idéia de igualitarismo e, este, ao totalitarismo, contrário à liberdade.

Nesta perspectiva, o indivíduo renuncia aquilo que o constitui; renuncia a sua liberdade e, com ela, a sua singularidade. E sem a independência individual, mergulhado no todo, torna-se apenas *parte*, uma função destituída de responsabilidade pessoal, pois o que ele é, ou faz, deve-se a uma decisão externa ao indivíduo em que ele é anulado. O equívoco está, portanto, em compreender a participação identificada com a igualdade, pois esta conduz à totalidade. Assim, faz-se necessário recuperar o sentido de participação com o significado de *tomar parte*, recuperando, assim, a afirmação do *eu*, do ser singular, irrepetível e insubstituível, no contexto do mundo ético, que se opõe à permutabilidade em função da igualdade.

Como vimos acima, num dos sentidos que Roque Spencer atribui à participação ela se confunde com igualdade, que é outro termo que considera ambíguo e sujeito a equívocos. Nela, o indivíduo deixa de ser um "eu", converte-se num "nós" e dissolve-se na indiferenciação da totalidade. Por isso, para evitar enganos, julga que é indispensável delimitar e precisar o seu verdadeiro sentido. Caso contrário até pode prejudicar a compreensão do liberalismo, diz o autor.

Roque Spencer não aceita a igualdade entendida como igualdade de valor frente ao procedimento ético ou à personalidade; defende que há personalidades mais ou menos ricas e valiosas, assim como há pessoas com mais ou menos bens e posses. Para ele, opor-se a essas diferenças e defender a igualdade

> destrói as diferenças e não tolera a superioridade, violenta a realidade ao mesmo tempo que o modo humano de ser, marcado pela singularidade de cada um, e é ou o fruto de um anseio metafísico de absorção do múltiplo pelo uno, da pluralidade pela unidade, ou o produto do ressentimento[55].

O autor não só reconhece que há diferenças entre os indivíduos – uns têm mais personalidade outros menos, uns são mais ricos outros mais pobres, além das diferenças de

[55] BARROS, Roque S. M. de. Liberalismo e democracia. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992,p. 86.

cor, raça, sexo, etc – como também as defende como condição de possibilidade da ética e da liberdade.

Neste sentido, a igualdade, produto do ressentimento, torna-se perversa, uma espécie de estratégia dos fracos e dos incapazes; uma espécie de egoísmo que destrói a riqueza da diversidade, que se encontra só quando a liberdade é concebida como substancial face à igualdade, quando se permite a afirmação do homem na sua dignidade singular, insubstituível e responsável.

A igualdade sobreposta à liberdade transforma o acidental em essencial. Isto, por um lado, impede o respeito à individualidade e o esforço para oferecer a todos oportunidades semelhantes, onde cada um possa desenvolver a plenitude de seu ser, limitado pelos mesmos direitos dos demais e, por outro, afirma uma igualdade imaginária, que nega o singular, rebaixa os talentos e a superioridade naturais, resultados das diferentes capacidades. Assim, para o autor, a igualdade torna-se perversa porque, ao invés de permitir a expressão das diferenças, da riqueza de cada um, da hierarquia resultante das capacidades e dos dons que cada um possui, absorve a todos num todo em que cada um pode ser trocado pelo outro, pois face à igualdade, todos se equivalem, tornando-se intercambiáveis e permutáveis entre si. Dessa forma, invertem-se os valores e, ao invés do indivíduo, é o coletivo que passa a ser considerado coisa sagrada. No entanto, este engole aquele. Então, ao invés do indivíduo *tomar parte*, transforma-se em *parte*, em instrumento, em uma *função* na coletividade. Isso, diz Roque Spencer, "significa a negação completa, termo a termo, dos ideais do liberalismo (...) em que a função é ou deveria ser desempenhada como conseqüência da aptidão e do valor pessoal"[56].

Agora, depois de desfeitos alguns equívocos, vejamos como "o infeliz genebrino"[57] – como Roque Spencer refere-se a Rousseau – "por amor à igualdade", confundiu-a com participação e, ao invés de defender a "democracia participativa", tornando-se apologeta da "liberdade como participação", acabou criando a "democracia totalitária".

Rousseau, diz o autor, põe o fundamento da natureza em Deus e afirma que o homem só se destaca dela por sua a vontade, que anima a natureza e move o universo. Em decorrência desse fundamento Rousseau crê na "bondade natural" do homem, isto é, na tendência espontânea da consciência para o bem. Assim, se a sociedade for sabiamente

---

[56] Idem. p.89.

[57] BARROS, Roque S. M. de. Meditações sobre Rousseau. In: BARROS, Roque S. M. de. *Ensaios sobre educação.* São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1971, p. 14.

organizada, se nela não se introduzir a corrupção que nasce da desigualdade social entre os homens, uma vez atingida a "idade da razão" eles passarão naturalmente da bondade à virtude.

Mas estas opiniões, diz Roque Spencer, "às vezes conduzem Rousseau, liberal nas suas intenções, a resvalar, perigosamente, pelos abismos do totalitarismo nas suas soluções". E justifica essa conclusão dizendo que,

> tendendo a atribuir os males do homem apenas aos defeitos da organização social, às imperfeições da 'estrutura social', Rousseau tende também a crer, algumas vezes, que, com a correção desta segundo os princípios legítimos, aqueles males desapareceriam como que por encanto. E não há dúvida de que esta crença (...), apresenta uma indiscutível sedução para os planificadores totalitários, que falam em organizar a sociedade 'racionalmente', (...) moldando os homens de tal forma e de tal forma determinando suas 'posições', que outra coisa não poderia acontecer além da implantação da felicidade sobre a terra[58].

Ao contrário de Rousseau, Roque Spencer não atribui a fonte dos males à estrutura social e, muito menos, ao modo de produção. Para ele, "o homem não é naturalmente bom"[59]. A "agressividade é constitutiva do animal humano"[60] e a forças míticas e totalitárias "são constitutivas do homem"[61]. Ou seja, localiza a fonte dos males no próprio homem, no seu interior, assim como o fazia Hobbes. Estabelecidas estas diferenças, voltemos à Rousseau que, segundo o autor, "apesar de suas intenções liberais" defendeu uma "democracia totalitária".

Para Rousseau, apesar de o homem ser naturalmente bom, devido à corrupção ele pode se entregar ao vício, à injustiça e à imoralidade. Por isso, para evitar a "queda" e para preservar a liberdade é preciso que os homens sejam política e juridicamente iguais ou o menos dissemelhantes possível. Pois, diz ele,

> 'o pior dos males já está feito quando se têm pobres para defender e ricos para conter. (...) As leis são igualmente impotentes contra os tesouros do rico e

---

[58] BARROS, Roque S. M. de. A constituição do sistema do liberalismo clássico. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 69.
[59] BARROS, Roque S. M. de. *Razão e racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor Ltda.1993, pp. 63, 78.
[60] Cf. BARROS, Roque S. M. de. *Razão e racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993, p. 100; *Estudos liberais*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1992, pp. 14, 36.
[61] BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, pp. 244, 256, 336.

> contra a miséria do pobre; o primeiro as engana, o segundo lhes escapa; um rompe a rede, o outro a atravessa'[62].

Assim, segundo Rousseau, deve-se 'encontrar uma forma de associação que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado e pela qual cada um, unindo-se a todos, não obedeça senão a si mesmo e permaneça tão livre quanto antes'[63]. Para ele, é preciso estabelecer um *contrato social*, em que cada associado se entrega à comunidade "com seus direitos naturais". Essa entrega garante a igualdade e a liberdade de todos, pois 'cada um se dando a todos, não se dá a ninguém'. Dessa forma, o povo afirma sua *soberania* e estabelece o império da *vontade geral*. Esta, porém, não se confunde com a vontade de todos. Roque Spencer explica que

> a *vontade geral* não é senão a *vontade genérica* ou universal, que se expressa sempre que o 'homem sensível' se submete ao 'homem inteligível', isto é, quando a nossa vontade individual, mesmo pressionada pelas paixões, obedece à lei racional, quando o particular se organiza em função do todo[64].

A vontade geral é a submissão da vontade individual ao todo. Segundo esta concepção, desde que a decisão soberana dos homens agrupados traduza efetivamente a vontade geral, obedecendo-a, mesmo contra a nossa vontade particular, estaremos obedecendo a nós próprios. O problema está, porém, em garantir que a decisão de todos ou da maioria exprima efetivamente a vontade geral.

Para resolver esta questão Rousseau recorre à soberania popular, que é sinônimo do 'exercício da vontade geral'. Segundo ele, ela não pode ser alienada ou dividida e ninguém pode representá-la. Pertence ao povo e, só a ele reunido em assembléia. Se for dividida ou alienada, não representa a vontade geral. Neste sentido, diz Roque Spencer, só impropriamente é que Rousseau pode ser considerado o pai da democracia moderna; nem pode ser considerado, propriamente, um democrata. Pois a democracia é o governo do povo e quando ele defende a democracia toma o conceito com o significado de "soberania do povo" e não de "governo do povo", que é o seu sentido etimologicamente legítimo. Se no entanto, esquecermos sua etimologia e entenderemos por democracia a "soberania do povo", aí Rousseau aparecerá como defensor da democracia direta, plebiscitária, totalmente

---

[62] BARROS, Roque S. M. de. A constituição do sistema do liberalismo clássico. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, pp. 70, 71.
[63] Idem. p. 71.

adversa aos ideais da democracia representativa em que há uma delegação da vontade, uma transferência de soberania que, para Rousseau, é um absurdo[65].

Para ele, o fundamental não é a forma de governo, mas sim o respeito à soberania do povo. Ele não defende que o povo reunido em assembléia confeccione as leis. Esta tarefa ficaria a cargo de um Legislador, sábio e incorruptível, que prepararia os projetos de leis a fim de serem plebiscitados pelo povo reunido em assembléia, mas que não detém o poder e nem terá o direito de voto. Sua função seria a de captar, de alguma forma, a vontade geral; exprimi-la na forma de projetos que, uma vez apresentados ao povo, este possa decidir se representam ou não a vontade geral. E uma vez aprovados, transformar-se-iam em leis, cabendo ao governo executá-las.

Rousseau revela, com esse pensamento, a preocupação em conter o poder do soberano, a fim de evitar que este rompa o contrato social e se sobreponha à vontade geral. Por isso, procura formular uma teoria na qual o poder detenha o poder. Com base na crença na bondade natural, acredita que, se não estiver em jogo o interesse particular, o homem tende a agir de maneira reta.

Mas, diz Roque Spencer, à medida que defende que o interesse pessoal seja reduzido ou eliminado e proíbe a existência de sociedades parciais, ele está sugerindo que os indivíduos desarmem-se perante o Estado. Assim,

> preocupado com o problema da organização dos interesses parciais, que poderiam impedir a manifestação da vontade geral, desarmou completamente os indivíduos contra o poder do Estado. Transformando os homens em uma espécie de 'átomos sociais', sem vínculos particulares entre si, deixou-os nus diante do Estado, única força realmente organizada, com o poder de manipulação sobre todos e cada um[66].

Ou seja, procurando encontrar os meios para garantir a liberdade dos cidadãos, Rousseau teria acabado por apontar o caminho da servidão. Por isso, Roque Spencer atribui a ele a paternidade da "democracia totalitária". "Rousseau", diz ele, "criou o esquema de uma autêntica democracia totalitária"[67].

---

[64] Idem. p. 72.
[65] Idem. pp. 73, 74.
[66] Idem. p. 75.
[67] Cf. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, pp. 69, 132, 135, 135, 165, 289, 369, 370, 371.

Benjamin Constant, a quem denomina de "um campeão da igualdade perante a lei"[68], tomando emprestado do título do livro de J. L. Talmon, *As origens da democracia totalitária*, antes mesmo de Tocqueville, já alertava que havia percebido em Rousseau a ameaça da democracia totalitária que nasceu no seio da civilização liberal, mas que tende a devorá-la[69], diz o autor.

Segundo ele, ao tratar da distinção entre a liberdade para os antigos e para os modernos[70], Benjamin Constant já teria chamado atenção para os perigos da liberdade como participação.

> De acordo com a penetrante análise de Benjamin, a liberdade dos antigos se cifra, exclusivamente, na liberdade política, concebida como 'participação' de cada cidadão na vida toda do Estado, deliberando na praça pública a respeito das leis, da paz e da guerra, discutindo a gestão dos magistrados etc. Era essa *participação* o que os antigos concebiam como liberdade e, perfeitamente compatível com essa *liberdade coletiva*, era 'a sujeição completa do indivíduo à autoridade do conjunto'. Nada era entregue ao arbítrio de cada homem e Benjamin ilustra o fato com exemplos tomados principalmente de Esparta"[71].

Noutras palavras, a liberdade para os antigos implicava na completa imersão do "indivíduo" no Estado, sem que fosse resguardada a esfera da vida privada, enquanto para os modernos implica a eliminação do arbítrio, a garantia dos direitos individuais, a liberdade de opinião, de profissão, de ir e vir, de reunião, de religião, de influir na administração e na escolha dos governantes. Roque Spencer enfatiza: "o que há de mais atual e sedutor no discurso sobre a liberdade dos antigos e dos modernos (...) é que pela primeira vez, opõe com nitidez a concepção e a prática 'totalitária' da vida em face da prática e da concepção liberais".[72]

Nesta perspectiva, o mundo antigo, Esparta, no caso, conheceu o "totalitarismo" no qual o indivíduo era concebido como parte, como igual; sua participação era confundida

---

[68] BARROS, Roque S. M. de. O liberalismo Romântico. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 149.
[69] Idem. p. 132. Cf. também BARROS, Roque S. M. de. *O fenômeno totalitário*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1990. p. 34. Além de J.L.Talmon, em *The Origins of Totalitariam Democracy* (1951), Bertrand de Jovenel em *Du Pouvoir* (1945), também usa a expressão "Democracia totalitária".
[70] Roque Spencer cita a obra de Benjamin Constant *A liberdade dos antigos comparada com a dos modernos* (1819), na qual este autor diferencia a liberdade, para os antigos, onde 'o indivíduo, soberano quase habitualmente nos negócios públicos, é escravo em todas as suas relações privadas' e a liberdade para os modernos, entendida como faculdade de agir sem ser impedido por outrem.
[71] BARROS, Roque S. M. de. O liberalismo Romântico. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 126.
[72] Idem. p. 130.

com a absorção pelo todo. E uma vez que todos eram tidos como iguais e indiferenciados o indivíduo deixava de existir. Mas de acordo com Roque Spencer, como já tivemos oportunidade de objetar, o mundo antigo também conheceu o "liberalismo", no caso de Atenas com Sólon. Porém, para ele não cabe pensar na sucessão do totalitarismo pelo liberalismo, uma vez que "coexistem no tempo e na alma humana", chegando até a lutar dentro de um mesmo indivíduo.

Benjamin Constant reconhece que Rousseau foi "o primeiro a tornar popular o sentimento de nossos direitos", mas denuncia nele os equívocos da "democracia totalitária". E Roque Spencer acrescenta:

> está ai, aliás, o drama do pensamento rousseauniano: uma intenção pura e generosa e propostas que, aplicadas, destruiriam a possibilidade mesma de tal intenção. Rousseau é um liberal que, vencido pela paixão simétrica da igualdade, temeroso da 'particularidade', fornece a receita mais eficaz para a eliminação da liberdade"[73].

Trata-se do drama de querer limitar e deter o poder, mas que ao invés disso, segundo Benjamin, acaba apenas por transferi-lo; 'sua ira dirigiu-se contra os possuidores do poder e não contra o poder mesmo. Em lugar de destruí-lo, não sonharam senão em seu deslocamento'[74].

Segundo Roque Spencer, "desde os fins do décimo oitavo século, a 'democracia totalitária' não cessou de fazer os seu assaltos contra o liberalismo e contra o desfrute da independência individual"[75]. Mas apesar disso, há "uma parte da existência humana que, necessariamente, permanece individual e independente e que, de direito, está fora de toda competência social"[76], diz o autor. Essa esfera da vida privada constitui o núcleo da liberdade moderna e é esse espaço que o *Contrato Social* de Rousseau nega. Dessa forma,

> na 'sociedade legítima', que este descreve, não pode haver qualquer diversidade entre o *homem* e o *cidadão*, entre o 'privado' e o 'público': liberdade, nesse caso, é tão somente *participação* no exercício do poder e não é por acaso que Rousseau fala tão entusiasticamente de Esparta ou da república romana. A liberdade de Rousseau é uma liberdade à antiga, que não comporta a independência

[73] Idem. p. 133.
[74] Ibidem.
[75] Ibidem.
[76] Ibidem.

> individual: 'seu erro fez de seu *Contrato Social*, tão freqüentemente invocado em favor da liberdade, o mais terrível auxiliar de todos os gêneros de despotismo'[77].

A defesa da soberania popular, diz Roque Spencer, conduziu Rousseau à anulação da vida privada. Nesse sentido, suas idéias definem o que

> chamamos de '*democracia totalitária*', isto é, aquele regime em que todos têm, igualmente, o direito de *participar*, obedecendo em cada passo, grande ou pequeno, ainda que diga respeito apenas ao indivíduo, ao grande todo coletivo. E, como é claro, com toda a participação, com toda a vontade geral, o poder acaba sempre nas mão de um ou de alguns: a verdade do detentor do poder, déspota único ou grupo, se decreta a intérprete da vontade geral. A democracia rousseauniana conduz, de fato, ao despotismo[78].

Nesta perspectiva, a democracia totalitária ou o despotismo usurpam a liberdade moderna e aniquilam a independência individual, a vida privada, a consciência moral e a ética. E os indivíduos, reduzidos à igualdade, resta-lhes o direito de participar de forma indiferenciada na vontade geral e na soberania popular.

Diferentemente de Rousseau, Roque Spencer diz que, para Tocqueville, o fundamental é salvar a liberdade. Por isso, procura penetrar nos meandros da democracia e ver até que ponto esta é compatível com a liberdade; analisa se a conseqüência da igualdade não é a escravidão. Para ele, à medida em que as instituições democráticas fazem da igualdade o valor por excelência, tendem a reduzir os homens a um modelo comum.

Neste sentido o racionalismo moderno prepara o triunfo gradual da democracia. Mas esta, à medida em que exalta o indivíduo também tende a equalizar a todos, isto é, tende a torná-los átomos sociais, gerando, assim, o culto da maioria e a massificação. E esta nos conduz à *tirania da massa* que também pode ser chamada de democracia totalitária, pois nasce da atomização do indivíduo. Orgulhosa de sua força, reduz o indivíduo à mera coisa e, então pouco lhe importa o império da lei. Aí começa a tomar forma a verdadeira face do despotismo moderno, que apoiado na soberania das massas estabelece a democracia totalitária ou, simplesmente, o totalitarismo. E a igualdade, o grande e irrecusável fato da modernidade, ao invés de salvar tende a anular a liberdade. O desafio, portanto, está em "conciliar democracia e liberalismo, igualdade e liberdade"[79].

---

[77] Ibidem. pp. 133, 134.
[78] Idem. p. 135.
[79] Idem. p. 166.

A concepção de igualdade aceita por Roque Spencer é tão somente aquela que não põe em risco os princípios do liberalismo e, por conseqüência, do capitalismo e que tem seu valor à medida em que

> é concebida como aquele elemento comum que faz de *todos os homens* (...) seres livres (ao menos potencialmente) e, nesse sentido, criaturas morais, insubstituíveis e responsáveis. A igualdade que se tem em vista é o reconhecimento de um estatuto humano comum, sobre o qual pode erigir-se o princípio da igualdade jurídica e que fundamenta o direito de qualquer um receber um tratamento digno, aí incluindo os *naturalmente* fracos, desvalidos, doentes ou incapacitados física ou intelectualmente[80].

Noutras palavras, a igualdade aceita é aquela que concebe o homem como "coisa sagrada para o homem", que privilegia a igualdade jurídica, a igualdade perante a lei; que faz de todos os homens, indistintamente iguais, que se destacam apenas pelas suas qualidades, capacidades e dons, que a "natureza" lhes concedeu. Por um lado, isto permite ao autor justificar as desigualdades reais e, por outro, a não ter problemas morais ou de consciência, já que as desigualdades sociais, ao invés de serem compreendidas como resultado da organização da sociedade em classes, são entendidas como conseqüências das desigualdades *naturais* de cada um.

Esta igualdade, de certo modo, pode ser equiparada à democracia moderna que camufla as desigualdades reais. Mas é preciso delimitar sua compreensão, pois o conceito de democracia não é unívoco e, por si só, segundo Roque Spencer, não é suficiente para definir uma filosofia política e caracterizar como a melhor forma de organização da sociedade.

Vimos que, para o autor, a relação entre democracia e liberalismo não é dogmática nem necessária; é instrumental e pragmática. Desfeitos os mal entendidos, para ele, ela é a forma que tem se mostrado mais adequada à organização de uma autêntica sociedade liberal.

Segundo o autor a igualdade esteve sempre presente ao longo de toda a história do liberalismo. Mas muitas vezes foi mal entendida, pois os homens são desiguais, uns são ricos e outros pobres, uns são mais inteligentes outros menos, uns são mais fortes outros mais fracos, etc. Segundo o autor, o sistema socialista alimenta-se precisamente dessa

[80] BARROS, Roque S. M. de. Liberalismo e democracia. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 85.

desigualdade. Mas dá de ombros à igualdade jurídico-política e propõe a eliminação da propriedade privada e a socialização dos meios de produção como forma de eliminar a desigualdade, crendo que ela resulta da natureza econômica. Todavia, como não é possível promover a estatização de forma espontânea, atribui a um planificador a função de fazê-lo. Assim, para chegar à igualdade, não só violenta a liberdade, como introduz uma espécie de "planificação científica da desigualdade". Pois, cria uma hierarquia funcional.

O papel do Estado deve ser de agenciar o bem comum e não de agir para promover a felicidade; deve agir tão somente para garantir que cada um procure a sua felicidade, respeitando a dos demais.

Como vimos, para Roque Spencer, existe tanto a *democracia totalitária* quanto a democracia liberal. Por isso falar em democracia, por si só, não é sinônimo da garantia das liberdades civis e políticas. Pois até os totalitários, tomando a democracia como sinônimo de "soberania do povo", denominam-se democráticos.

Diante disso, o liberalismo, diz o autor, como "uma filosofia aberta", não apresenta uma solução dogmática, pois se o fizesse acabaria com a própria liberdade. A liberdade e a igualdade são duas idéias reguladoras em busca de um equilíbrio sempre precário, mas constante, a ser efetuado a cada passo. Por isso só o liberalismo pode promover a adequada igualdade sem sacrificar a liberdade.

A igualdade não é substancial ao liberalismo ou, dizendo de outro modo, é necessária, à medida que estiver subordinada à idéia de liberdade. Da mesma forma, a democracia não é uma exigência *sine qua non* ao liberalismo. Para o liberalismo, ela é *adjetiva*, não *essencial*. Hoje, no entanto, ela se constitui no "melhor método para realizar uma ordem aproximadamente liberal, no plano jurídico, político e econômico"[81] e para salvaguardar a liberdade.

Comentando a obra os *Estudos Liberais*, Celso Lafer diverge de Roque Spencer quanto à relação entre liberalismo e democracia. Diz que para este, "é uma relação de compatibilidade, mas que eu vejo como algo muito mais profundo, pois entendo com Raymond Aron, (...) que a democracia é remate lógico da filosofia liberal"[82].

Em vez disso, para Roque Spencer a democracia constitui-se num método, num caminho, num meio para um fim, desde que subordinada à liberdade para não cair no engano cometido por Rousseau que, partindo de preocupações liberais, ao invés de afirmar

[81] Idem. p. 86.

a "liberal democracia" acabou por inspirar a "democracia totalitária"[83], antípoda ao liberalismo; o método foi hipostasiado em princípio, transformando-se, assim, numa constante ameaça à ordem liberal e em decorrência da inversão dos termos, que de adjetiva torna-se substantiva, a igualdade reduz-se a um fim em si mesma. Nesta acepção,

> converte-se em *democratismo*, como afirmação, decorrente do ideal igualitário radical, da preeminência total do coletivo sobre o individual e com a conseqüente desvalorização da personalidade singular, do *único*, que deve curvar-se sempre ao 'todo' e moldar-se nele. (...) como no sonho rousseauniano, o indivíduo, que é 'um todo perfeito e solitário', deve ser convertido em 'parte de um todo maior, do qual recebe, de algum modo, sua vida e seu ser'[84].

Neste caso, o todo, o coletivo é concebido como anterior, repouso e fonte do individual. Por isso, segundo Roque Spencer, na relação entre liberalismo e democracia, liberdade e igualdade, o conflito sempre deve ser resolvido pela subordinação dos segundos termos pelos primeiros, pois "a questão realmente substantiva não está no substantivo democracia mas no adjetivo liberal"[85]. Portanto, para promover a verdadeira igualdade a democracia deve ser liberal.

Entretanto é desnecessário dizer, mas o fazemos para ressaltar, que ao resignificar os termos, Roque Spencer o faz tendo em vista o objetivo de salvar o liberalismo e o capitalismo. Partindo deste pressuposto, acaba redirecionando o significado dos termos e, ao invés de estabelecer o significado de acordo com a realidade concreta, acaba invertendo. Assim, igualdade, participação e democracia assumem um significado abstrato.

4.4 – DIREITA E ESQUERDA

Como diz J. O. de Meira Penna, o "liberalismo é liberal"[86] e, por isso, há tantas concepções de liberalismo quantas pessoas se ocupam dele.

No que diz respeito aos termos "direita" e "esquerda" também não há consenso, mesmo entre os liberais. Antonio Paim, por exemplo, diz que "esquerda" só se presta à

---

[82] LAFER, Celso. *Os "Estudos Liberais" de Roque Spencer*. In: Jornal *O estado de S. Paulo*. 30/01/93.
[83] BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, pp. 86, 118, 127.
[84] BARROS, Roque S. M. de. Liberalismo e democracia. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p.87.
[85] Idem. P 371.
[86] PENNA, J. O. de Meira. Os liberais e o Estado. In: BARROS, Roque S. M. de. *O significado do Liberalismo Atual: uma controvérsia atual*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 20.

"confusão semântica"[87]. Para ele é necessário despoluir a vida política e abandonar a "falsa dicotomia esquerda *versus* direita (que só serve para acobertar os totalitários, predominantemente entre os socialistas)"[88]. Norberto Bobbio, porém, diz que "tais palavras ainda tem algum sentido"[89]. Ao contrário dele, Roque Spencer diz que tais conceitos foram como que engessados numa "classificação espacial"; a muito tempo tornaram-se "um tipo *vocabularmente* superado e fora de moda"[90]. Exaspera-se, por exemplo, com a classificação feita pelo sociólogo Alain Touraine que, em 1987, dizia que, na França

> 'as diferenças dentro da esquerda ou dentro da direita são maiores do que as da esquerda e da direita. Temos uma direita e uma esquerda estatizante e uma direita e uma esquerda liberais' (...). Mas, afinal, que diabo de oposição é essa, que o ilustre sociólogo insiste em manter? Parece que, a considerar essa mistura classificatória, que reúne no mesmo saco idéias e 'situações espaciais', somando quantidades heterogêneas, teríamos uma 'esquerda esquerdizante', uma esquerda 'direitizante', uma direita 'direitizante', e uma direita 'esquerdizante' (...) ou a esquerda da direita, a direita da esquerda, a esquerda da esquerda e a direita da direita[91].

Para o autor, tal classificação só se presta para confundir as idéias e deixar perplexas as pessoas. Por isso, como os termos parecem muito vagos redefine e atribui-lhes um novo significado ou os substitui por outros, que considera mais convincentes. Para ele, "esquerda" tem uma conotação extremamente pejorativa:

> mercê da magia da palavra 'esquerda', magia que é um autêntico truque de prestidigitadores da *dezinformatsiya*, espalhados pelas universidades, igrejas e meios de comunicação, os termos servem somente a uma espécie de *chantagem* política, próprio para rotular situações sem esclarecê-las, freqüentemente intimidando maiorias assustadas e acoelhadas que, temerosas de ser classificadas de 'direita', cortejam seus opositores, certas de que isso lhe garantiria a qualificação de 'amigas do progresso', dotadas de mentes abertas e esclarecidas[92].

---

[87] PAIM, Antônio. Confusão semântica. In: BARROS, Roque S. M. de. *O significado do Liberalismo Atual: uma controvérsia atual.* Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 75.
[88] PAIM. Antônio. As Vertentes Liberais. In: BARROS, Roque S.M. de (Org.). *O Significado do Liberalismo Atual.* Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p.80.
[89] BOBBIO, Norberto. *Direita e Esquerda*: razões e significados de uma distinção política. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 3ª edição, São Paulo: Editora da UNESP, 1995, p. 11. Aqui apenas queremos assinalar a ausência de consenso sobre tais conceitos. Não entramos no mérito de explicitar as divergências entre os autores. Apenas, pretendemos mostrar que elas existem.
[90] BARROS, Roque S. M. de. "Esquerda" e "direita": Ícaro e Sólon. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais.* São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 02.
[91] Idem. p. 03.
[92] Ibidem.

Segundo o autor, os conceitos foram maltratados e passaram a ser usados como uma espécie de chantagem para visar algum proveito, adquirindo, assim, significados que não lhes são próprios. Diz que Raymond Aron, em *L'opium des intellectuels*, lembra que a dicotomia "direita" e "esquerda" sugere a existência de dois tipos de homens, portadores de valores opostos e atitudes radicalmente divergentes[93]. Aron, porém, deixa claro que estes conceitos são vazios, que seu conteúdo não condiz mais com a "espacialidade" sugerida a partir da Revolução Francesa, em que os termos eram adotados em função do local ocupado pelas bancadas na Convenção que, do ponto de vista do conteúdo político a "direita" era ocupada pelos Girondinos (reformistas) e a "esquerda" pelos Jacobinos[94], partidários do igualitarismo e que apelavam para a razão abstrata como fundamento da justiça, cujos as origens encontram-se nos iluministas e em Rousseau. Além disso, diz o autor, a invenção da dicotomia foi obra "dos que se dizem de esquerda". Mesmo assim, diz ele: "procuramos ver se eles podem ainda significar alguma coisa".

Para fazer frente a seus propósitos, assim como o fez na análise do totalitarismo, trata da dicotomia direita/esquerda como *idealtypus*, que de acordo com a acepção weberiana, são

> autênticos modos de ser e de conhecer o mundo que determinariam atitudes políticas, e não posições momentâneas flutuando ao sabor de conveniências, interesses ou vantagens imediatos, tanto à direita quanto à esquerda. Isso, naturalmente, sem que nos esqueçamos de que tais tipos, mesmo ignorando as 'conveniências', por serem construções espirituais coerentes, não encontram nunca correspondentes exatos na realidade[95].

Assim, apesar de considerá-los destituídos de qualquer sentido, o autor continua a utilizar os termos "direita" e "esquerda", como *idealtypus*. Até não lhes atribuir outra denominação, caracteriza como "esquerda ideal" o sentimento de inconformismo diante da própria condição existencial humana, sentimento que traduzir-se-ia pela negação em assumir, fora da política, a forma do desespero ou da "revolta metafísica" e, politicamente,

---

[93] Idem. p. 05.

[94] Apesar de Roque Spencer fazer referência à Igreja em diversos momentos de sua obra ele não menciona que, mesmo antes da Revolução Francesa, "direita" era uma referência utilizada pela Igreja para designar os bons que deveriam sentar-se à direita de Cristo e serem salvos e "esquerda" os maus que deveriam ficar à esquerda de Cristo e seriam condenados. Cf. *Bíblia Sagrada*. Ed. Ave Maria. Mateus. 25. 25-31.

[95] BARROS, Roque S. M. de. "Esquerda" e "direita": Ícaro e Sólon. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 06.

de rebeldia, de contestação, de voluntarismo e da revolução. A "direita ideal" caracterizar-se-ia não propriamente pelo conformismo, que é o "deixar-se ir", mas pelo reconhecimento de que há limites infranqueáveis na condição humana e que temos de aceitá-los, por menos que nos agradem[96].

A primeira vista, parece que não está clara, principalmente, a caracterização de "esquerda". Mas à medida que vão sendo explicitados os dois conceitos, a nebulosa vai sendo desfeita. Na compreensão do autor, o que diferencia "esquerda" e "direita" é a atitude de cada uma face à condição humana e do mundo. Enquanto que a "esquerda" não aceita o homem com suas grandezas e misérias e "sonha" com alguém diferente daquele que realmente existe (apesar de continuar sendo o que é) e insiste na prioridade do meio, a "direita", ao contrário, insiste que o homem é o que é, produto dos "mecanismos da evolução biológica", "da hereditariedade" (sem, necessariamente, excluir a liberdade), da "natureza humana"[97].

Daí considera voluntarista a determinação da "esquerda" de criar o "homem novo" seja como pensam os utopistas, seja à moda revolucionária. Pois considera que "o homem não é, está se fazendo" ou que o 'homem não tem natureza, tem história', como diz Ortega . E Roque Spencer acrescenta: "tolices à parte, patenteia-se o desejo de que os fatores hereditários possam ser eliminados, permitindo o aparecimento desse 'homem novo' que a vontade empenhada (...) na 'luta de classes' há de produzir"[98]. Segundo o autor, se puder, o representante dessa "esquerda" não vacilará em utilizar a engenharia genética para produzir o "admirável mundo novo", ao passo que a "direita" sabe que é tolice querer rebelar-se contra as leis da natureza e que se o fizer não ficará impune, pois ela reagirá.

> Trata-se, em uma palavra, de formar o 'homem novo', de fato um homem arcaico ou arcaizante, como que 'guarda-vermelhos' feitos no mesmo molde, com aquele apavorante uniforme dos que recusam a aventura do espírito e que, ainda que os seus proponentes (...) não o percebam, não passariam de uma espécie de robots ou marionetes interpermutávies. Em outras palavras, de uma massa de manobra de um sistema totalitário[99].

---

[96] Idem. p. 07.
[97] Idem. p. 08.
[98] Idem. p. 09. No caso de Ortega, humanista e revisionista, diz Roque Spencer, estaria enquadrado na "direita ideal".
[99] BARROS, Roque S. M. de. Democracia e participação. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 68.

Mas, como "esquerda" e "direita" opõem-se quanto às suas concepções de homem e mundo, não o fazem de modo diferente no plano da organização da vida social e da economia. O "esquerdismo ideal, por mais que a experiência o desminta, continua a acreditar (...) que irá impor-se, trazendo a felicidade e a justiça para todos", enquanto que a "direita ideal", convicta de que a natureza tem suas leis,

> sabe perfeitamente que não podemos impor à realidade um sistema elocubrado na frieza dos gabinetes, construído geometricamente, de forma que o real se amoldasse inteiramente a ele e fosse por ele dirigido. Tentar impô-lo levaria, necessariamente, desde o início (...) à mais violenta restrição das liberdades, a começar pela de pensamento e de crítica, pois estas seriam uma ameaça constante ao 'plano organizatório da vida social'[100].

"Esquerda" e "direita", duas formas de conceber o homem, o mundo e a economia, conduzem à diferentes concepções e enfrentamentos políticos. Como decorrência lógica da posição de cada uma delas temos uma "esquerda ideal" que, guiada pela utopia e pela vontade, exige o controle das resistências, dos modos de pensar, criticar e associar-se, cuja a síntese, é o "radicalismo", a "revolução" e o aniquilamento da liberdade[101]. Em oposição a esta temos uma "direita ideal" que, cautelosa, porque sabe que sua vontade não muda a realidade guiada por leis inflexíveis, defende

> uma política evolutiva, ora reformista, ora conservadora, conforme as conveniências que, em termos normativos, seria as da maioria, já que as de todos são de conciliação impossível (...) que nunca, é certo, teriam os seus problemas 'resolvidos' por qualquer organismo exterior a elas próprias[102].

Dessa forma, na perspectiva da "esquerda", temos uma sociedade "fechada" e "autoritária" e da "direita", uma sociedade "flexível", "aberta", "evolutiva" que, ao invés de transformar o mundo e o homem que existe, pretende "apenas melhorar sua sorte", permitindo que cada um faça escolhas dentro das possibilidades e limites que a "natureza" concedeu a cada um.

---

[100] BARROS, Roque S. M. de. "Esquerda" e "direita": Ícaro e Sólon. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 11.

[101] Roque Spencer define utopia como lugar que não existe, próprio do voluntarismo que não aceita a realidade e quer subvertê-la, pensando ser possível "mudar a natureza".

[102] BARROS, Roque S. M. de. "Esquerda" e "direita": Ícaro e Sólon. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 13.

Mesmo reconhecendo que a realidade tem suas leis e que, diante delas, poder-se-ia supor que a liberdade e a intervenção na economia estariam anuladas; ao contrário, elas estão garantidas. Pois "a própria vida civilizada impõe intervenções, a começar daquelas que se organizam como *direitos*, sem os quais cada um se acharia senhor de fazer o que bem entendesse, tornando a convivência social harmônica praticamente impossível"[103]. Por um lado, Roque Spencer, apesar de se opor a Hobbes porque este apelou para o autoritarismo político, para o Leviatã, reconhece que ele o fez não para justificar o despotismo, mas sim para garantir a liberdade econômica. Por outro lado, aproxima-se dos fisiocratas, partidários do direito natural e defensores do *laissez-faire*, que afirmam a necessidade de uma autoridade forte e indivisa para garantir o gozo da propriedade e da liberdade econômica. A autoridade, o Estado, neste caso, é vista como um mal necessário para garantir um bem maior, a liberdade econômica e a propriedade. Já no caso de Adam Smith, de um lado, concilia-se o liberalismo econômico reclamado por Hobbes e pelos fisiocratas e, por outro, o político, que se inicia com a Reforma Religiosa[104], espraia-se pelo Renascimento e cristaliza-se a partir de Locke e Montesquieu com a defesa do "império da lei". Ou seja, apesar das leis naturais e do intervencionismo, de acordo com o autor, a liberdade e a intervenção econômica são resguardadas.

Segundo Roque Spencer a "direita ideal" sempre defendeu o liberalismo econômico, seja na versão do *laissez-faire* (que foi mais uma idéia do que uma realidade, pois sempre houve intervenção), seja na tradicional ou na moderna neoliberal, que admite e estimula as intervenções, desde que sejam *conformes*, como defende W. Röpke. Contudo, "a atuação política, para atenuar desigualdades, de acordo com essa posição, há de ser restrita e cautelosa (...) por receio de causar males imprevistos, muito maiores do que os que pretendesse corrigir"[105]. Portanto, só admite a intervenção para atender a fins sociais, não econômicos, mesmo assim, feitos à plena luz, de acordo com o item 4 da "Agenda liberal".

---

[103] Idem. p. 14.

[104] Cf. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 25. Neste livro, Roque Spencer diz que o liberalismo tem seu fundamento na liberdade de consciência e esta teria seu início com os ideais da Reforma Religiosa e na luta pelas liberdades religiosas. Já em os *Estudos Liberais*, obra posterior (1992) refere-se a Sólon, legislador grego da antigüidade, como tendo promovido "reformas de teor liberal" ou com "esse antepassado helênico do liberalismo" e ainda como "o verdadeiro iniciador do liberalismo". Cf. nesta obra, pp.30, 31.

[105] BARROS, Roque S. M. de. "Esquerda" e "direita": Ícaro e Sólon. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 16.

Trata-se de "despolitizar" e "desideologizar" a economia e reservar à política a resolução dos conflitos que possam existir em função dos indivíduos serem livres e de manifestarem interesses diferentes. "Da perspectiva que estamos examinando", diz o autor,

> não se há de eliminar, 'de fora e à força', o conflito, mas permitir que ele se manifeste, de maneira civilizada, nos vários domínios da sociedade, ficando o poder político como uma instância tanto quanto possível conciliadora e pouco interventora, garantido uma ordem jurídica consciente e consentida, no quadro da qual os conflitos se desenvolverão e a *harmonia*, o *equilíbrio* e a *concórdia* possam ser encontrados[106].

Nesta perspectiva, a resolução dos conflitos deve ser feita de forma "civilizada", se possível "conciliada", "dentro da lei", da "harmonia", do "equilíbrio", da "concórdia", no plano da política e da ética. Entretanto, em termos de economia, a "esquerda ideal" "quer subordinar o funcionamento da economia, impedindo o livre jogo de seus mecanismos 'naturais', isto é, aqueles que decorrem da ação dos agentes econômicos, sem que esta seja travada por intervenções (...) desconformes"[107].

O autor diz que a esquerda quer politizar a economia, isto é, fazê-la depender de leis ditadas pela vontade esquerdista. Isto equivale à planificação. Contudo, o que é o planejamento, senão a inibição da liberdade de pensamento e a "revogação da lei da oferta e da procura", diz o autor? Se se realiza a planificação, politiza-se a economia e esvazia-se a política como instância de resolução dos conflitos. Portanto, é preciso deixar que a política e a economia sigam o seu próprio curso, sem que uma interfira na outra. Pois, diz ele, quanto menos se intervém na ordem econômica, quanto menos se pretende, de uma ou de outra forma, dirigir a economia, tanto melhor ela deverá funcionar[108].

Nesta perspectiva, Roque Spencer pretende "despolitizar" a economia, mas a confunde e aproxima o comunismo do nacional-socialismo. Diz que se o comunismo pertence à "esquerda", deveríamos reconhecer nela o nacional-socialismo, pois, para ele, em ambos há o voluntarismo, a preocupação em "criar o homem novo", o papel do partido, a disseminação de campos de concentração, a liqüidação dos adversários, o maniqueísmo e o papel decisivo da ideologia, apesar de possuírem diferentes ideologias. Assim, "não teria o menor sentido opor o nazismo, como uma posição de direita, ao marxismo-leninismo,

[106] Idem. p. 17. Nossos destaques
[107] Idem. p. 18.

como de esquerda"[109]. Além disso, apesar de reconhecer que no nazismo, "a vontade de poder" está "à flor da pele", mostra um atenuante em Hitler, pois ele teria rejeitado a idéia de que o homem é capaz de "vencer a própria natureza".

Mesmo após ter utilizado provisoriamente os termos "direita" e "esquerda" como *idealtypus*, Roque Spencer acredita que é melhor substituí-los por termos ou nomes que julga serem mais adequados. E os encontra na antigüidade. Substitui "esquerda" pela figura emblemática de Ícaro ou *icarianos* e "direita" pela figura de Sólon ou *solônios*.

Ícaro[110] é o símbolo de quem não aceita a realidade e é condenado pelo seu voluntarismo em função de seu orgulho. Representa "o desejo de ir além dos limites, utilizando meios artificiais (...); o *orgulho* de fazê-lo, que leva à *desmedida*, orgulho e desmedida que, consiste numa verdadeira rejeição da condição humana"[111]. Noutras palavras, Ícaro representa o utopismo e o voluntarismo em oposição a Sólon[112], "político antiutópico por excelência", eleito árbitro e arconte, com a função de mediar as reformas helênicas. É tomado como símbolo do equilíbrio na passagem da *disnomia* para a *eunomia*, da reforma gradual e evolutiva, ora reformista e ora conservadora, mas voltada para a maioria de homens possíveis. Segundo o autor, Sólon promove "reformas de teor liberal" e é denominado de "antepassado helênico do liberalismo",

> o verdadeiro fundador do 'liberalismo', política de respeito aos homens, sua vida, a sua propriedade, a seus interesses que, pelas circunstâncias constitutivas da vida, são geralmente conflitantes, exigindo tolerância, capacidade de conciliação, em suma, realismo e pragmatismo nessa 'arte de administrar conflitos', fundada, entretanto, numa idéia moral, ao mesmo tempo que longe de qualquer devaneio mitológico ou aspiração utópica, erguida contra a

---

[108] BARROS, Roque S. M. de. A constituição do sistema do liberalismo clássico. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 46.
[109] Idem. p. 23.
[110] Vejamos como caracteriza-se o mito de Ícaro. Dédalo, com seu filho Ícaro, fora jogado por Minus no labirinto de Creta, por causa de sua participação na vitória de Teseu sobre o Minotauro. Para fugir, o habilidoso Dédalo fabricou asas de cera para si e para o seu filho que lhe permitissem voar, recomendando, porém, ao filho que não voasse nem muito alto, nem muito baixo (equilíbrio). Ícaro, contudo, tomado pela *hybris* (pecado do exagero), no vôo, aproximou-se do sol e o calor derreteu suas asas, vindo a cair no mar. Observe-se que Roque Spencer, mesmo considerando a mitologia uma concepção inadequada ao liberalismo, em diversos momentos recorre a ela para legitimar suas idéias. Cf. BARROS, Roque S. M. de. "Esquerda" e "direita": Ícaro e Sólon. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 28.
[111] Ibidem.
[112] Sólon foi um legislador grego escolhido para mediar as reformas entre o povo e os nobres.

> realidade (...) se trata de uma atitude adulta e madura, em oposição ao devaneio utópico adolescente[113].

Trata-se, portanto, de ser capaz de conciliar os conflitos, de reformar conservando e de conservar reformando. Noutras palavras, para Roque Spencer, as pessoas maduras são liberais, querem a liberdade, a liberdade de criar, produzir, inventar, sem violentar a natureza; querem uma sociedade aberta, sem a "retórica do igualitarismo" e da utopia. Numa palavra, não pretendem transformar a sociedade existente. No seu oposto estão os "imaturos" icarianos, utópicos ou totalitários que, imaginando dominar as leis da natureza, pretendem eliminar as imperfeições e as infelicidades através da intervenção política, usando para isso, meios como a educação e a coerção física ou espiritual.

Comentando os *Estudos liberais* e definindo-se como filiado a um "liberalismo de inovação", Celso Lafer diz que Roque Spencer, no intuito de aclarar os termos e desfazer mal-entendidos, faz uma "etimologia guerrilheira"; "faz de sua discussão com a esquerda basicamente uma *discussão contra*"[114].

De acordo com a perspectiva de Roque Spencer temos a "esquerda" ou Ícaro e o totalitarismo e a "direita" ou Sólon e o liberalismo. Simplificando, temos totalitarismo e o liberalismo. E

> enquanto o totalitarismo é radical, propondo-se a absorção de todos e de tudo num só pensamento, uníssono, *o liberalismo*, precisamente pelo pluralismo que é dele constitutivo, é a negação dos radicalismos, apostando na tentativa de organização, sempre precária, não da 'sociedade perfeita', *mas da melhor ordem humana possível*, em que todos são chamados a dizer o que consideram melhor, conservando, para todos, o máximo de liberdade e deixando a cargo de cada um, exceto *os que a natureza fez incapazes*, a tarefa de encontrar o próprio caminho e de resolver os problemas que, especificamente, lhe dizem respeito[115].

Em síntese, para Roque Spencer, a oposição está entre uma postura fechada, radical e "demoníaca" e uma postura aberta e livre, a melhor ordem social possível.

Na resignificação dos termos perpassa a antinomia liberdade/totalidade. O totalitarismo, assim como o liberalismo, mas a seu contrário, é uma concepção de vida, de

---

[113] BARROS, Roque S. M. de. "Esquerda" e "direita": Ícaro e Sólon. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, pp. 30, 31.
[114] LAFER, Celso. *Os "Estudos Liberais" de Roque Spencer*. In: Jornal *O estado de S. Paulo*. 30/01/93.
[115] BARROS, Roque S. M. de. Individualismo e personalismo. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992. p. 39. (nosso destaque)

mundo e de homem, mas de fundo totalista, precisamente apoiada na negação da individualidade humana e da consciência crítica. Apela para a absorção de cada um num todo indiferenciado em que não há lugar para a vontade, para a escolha e para a decisão pessoal. Noutras palavras: não há lugar para a liberdade ou esta resume-se à participação em que o homem torna-se mera parte do todo, um átomo, um objeto de estatísticas, um instrumento, uma peça substituível, sem autonomia. Essa equivalência, própria do totalitarismo, "aniquila o jogo espontâneo da vida e como que antecipa o triunfo da morte"[116]. Mas, diz o autor, o que é a morte senão o mergulho no nada e na indiferenciação, o fim da possibilidade de transcendência e da possibilidade da ética? Em função disso, faz todos os esforços teóricos e ou práticos para combater tal ameaça.

Ao esvaziar os termos "direita" e "esquerda", o autor tenta destruir os pólos contrários, pois trata-se de eliminar a contradição, ao menos no plano ideal e justificar o liberalismo. Assim, resta somente um mundo único, o mundo liberal-capitalista. E se este é o melhor dos mundos, é um absurdo e uma loucura querer lutar para transformá-lo. Dentro desta perspectiva, ao invés disso, cada um deve preocupar-se em progredir e melhorar a sua vida, às suas próprias custas, de acordo com suas qualidade e seus dons. Trata-se, portanto, de criar uma estrutura mental favorável ao liberalismo e contrária a qualquer outra concepção.

Como vimos, através da resignificação do "mito", "ideologia", "ciência", "liberalismo", "capitalismo", "cientificismo", "individualismo", "coletivismo", "planejamento", "participação", "igualdade", "democracia", "capitalismo", "direita" e "esquerda", Roque Spencer tem a preocupação de afirmar os princípios liberais e combater o "totalitarismo". Entretanto, para conseguir tal intento, muda o sinal dos termos, promove uma espécie de malabarismo ideológico, centra o foco no indivíduo e legitima o *status quo*.

Após o exposto, pode se dizer que Roque Spencer não promove apenas uma simples resignificação neutra e desinteressada de alguns termos. Esvazia o significado de alguns termos e atribui outros significados em função de seus interesses. Depois de termos tratado da desmistificação destes termos e de explicitar aquilo que Roque Spencer acreditava ser o verdadeiro significado, vejamos se, e em que condições, a partir de sua ótica, é possível construir uma vida ética.

---

[116] BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: liberdade e libertação. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 344.

5 – A LIBERDADE, O LIBERALISMO, OS VALORES E AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DE UMA VIDA ÉTICA

Passa uma borboleta por diante de mim/
e pela primeira vez no universo eu reparo/
que as borboletas não têm cor nem movimento,
assim como as flores não têm perfume nem cor./
A cor é que tem cor nas asa da borboleta,/
O perfume é que tem perfume no perfume da flor./
A borboleta é apenas borboleta/
E a flor é apenas flor
(Alberto Caeiro)

Para Roque Spencer, o mundo animal está preso ao "círculo de ferro", ao imediato, à imanência e confunde-se com o próprio mundo circundante. O homem, como animal, também se identifica com o mundo. Porém, o autor se pergunta: pode o homem, de alguma forma, transcender os limites da *physis*, da *natureza humana* que cada um carrega? É possível tornar-se um ser ambíguo? Pode conquistar a liberdade?

A estas inquietações encontra uma resposta positiva em Isócrates. Para ele é pela linguagem, "um dom concedido aos homens, que os faz transcender o mundo da natureza, o nível animal, e erguer o mundo dos valores"; "em verdade de todos os nossos outros caracteres, nenhum nos distingue dos animais"[1]. Portanto, por intermédio da linguagem o homem se fez homem[2]. Esse processo é praticamente co-natural ao homem. "As relações indiscutíveis entre subjetividade e liberdade, que não aparecem, ambas, num 'momento' da 'evolução progressiva' do homem na história, (...) são dadas com ele, no próprio contexto da linguagem"[3]. Esta lhe permite diferenciar-se da natureza, transcender os limites do mundo circundante e tornar-se um ser ambíguo. De modo que, enquanto

> o animal 'é o mundo'; o homem 'está nele'. Preso a ele, (...) mas, de qualquer forma, dele separado; *nele, mas além dele.* Essa transcendência, que é o *próprio* do homem, exige, para ser compreendida, que a liguemos aos outros *modos constitutivos da existência humana*, que a fazem possível[4].

---

[1] BARROS, Roque S. M. de. Isócrates e a Filosofia. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade.* São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, pp. 158, 159.
[2] BARROS, Roque S. M. de. Ainda a participação. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais.* São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 76.
[3] Idem. p. 77.
[4] BARROS, Roque S. M. de. Conduta animal e Conduta Humana: amestramento e educação. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade.* São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 265. A idéia de transcendência aparece em *Razão e Racionalidade*, pp. 158, 159, 264, 266-268, 271, 274.

Mas o que significa transcendência? "Transcender implica, antes de tudo, superar o *aqui* e o *agora*, de certa forma significa o poder de circular no tempo, de desprender-se do círculo de ferro do presente"[5] e estar indissoluvelmente ligado à temporalidade irreversível, que possibilita a noção de passado, de presente e de futuro; de, estando num lugar e num tempo, abstraí-los, separar-se deles, remeter-se ao passado e ou projetar-se para o futuro ou para outro espaço.

A temporalidade humana é constitutiva do homem. "O pensamento (...) pressupõe a temporalidade porque exige um *eu* distinto dos seus conteúdos, um *cogito*, diverso dos *cogitata*, o que só é possível verificar-se no tempo"[6]. E enquanto temporalidade, o homem vive no presente e é como que engolido pelo passado e pelo futuro; revela-se como uma mera ponte que liga as duas dimensões até se perder na totalidade indiferenciada do nada, até a queda no todo indiferenciado na dissolução da morte[7].

Mas, para Roque Spencer há uma diferença entre o tempo do "homem mítico" e do "homem civilizado". Para este, o tempo revela-se como irreversível e sua consciência é necessariamente "linear", obedece às noções de passado, presente e futuro. Para aquele, o tempo é circular; o "eterno retorno" faz parte de seu enquadramento no cosmos – o que aconteceu voltará a acontecer. Para o homem mítico, o passado é concebido como passado, mas, na ordem da sucessão, também como futuro, assim como este, de algum modo é passado. Na "consciência mítica" as três dimensões do tempo unificam-se e impedem a transcendência, restando o objeto, a identidade entre sujeito e objeto[8].

Mas como romper o "circulo de ferro" da pura animalidade? Como deixar de ser objeto e converter o mundo em objeto? Como deixar de ser "pura imagem" da consciência indistinta, para transformar esta imagem em objeto? Numa palavra, como ocorre a transcendência?

Roque Spencer parte da afirmação de J. W. Goethe, para quem no princípio era a ação; de J. G. Fichte, para quem a atividade é anterior em relação à substância. E rumando

---

[5] Idem. p. 265.
[6] Idem. p. 266.
[7] A única espécie de totalidade aceita por Roque Spencer é a totalidade indiferenciada pela qual se passa a pertencer com a morte. Todas as demais denotam totalitarismo no sentido político, contraposto à individualidade, à singularidade e à liberdade.
[8] BARROS, Roque S. M. de. Conduta animal e Conduta Humana: amestramento e educação. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 267.

ao encontro de Isócrates afirma: "para que *a atividade crie a substância*, isto é, para que o homem transcenda, se faça substância e converta o dado em objeto, não vemos outro caminho além da intermediação do 'logos' (...) a linguagem que converte o homem em homem"[9]. Apesar de o autor não mencionar, também para o evangelista São João o homem transforma-se em homem através do espírito, da linguagem. Para este, a passagem da ação, da atividade indiferenciada à afirmação da diferenciação e da individualidade é operada pelo verbo[10].

Tanto para Isócrates quanto para Goethe como para São João e Fichte, a condição que possibilita a transcendência do homem operada a partir da existência e do dado é a linguagem. Dito de outro modo, a existência do homem confunde-se com a linguagem.

A linguagem, portanto, constitui-se na condição de possibilidade da transcendência e de objetivação do homem. Através dela ocorre a significação e os indivíduos orientam-se no mundo. É nesse sentido, que com Kant, Roque Spencer diz que "somos nós mesmos que introduzimos a ordem e a regularidade dos fenômenos"[11]. Assim, pode-se dizer que a linguagem está carregada de valor e que as coisas passam à existência à medida que valem e não o inverso. A *valência* torna-se a condição de possibilidade da existência e da experiência e, como veremos adiante, uma vez introduzidas pelo homem, orientam a ação humana.

A temporalidade, a linguagem, os valores e a finalidade são formas que decorrem analiticamente da situação de transcendência e da liberdade. Por isso, tornam-se constituintes do homem. Essa condição possibilita o ato de se separar e de se diferenciar do mundo e, portanto, de individuação.

> São esses dados, a começar da *linguagem*, que nos liberta da pura imanência em relação ao dado, transformando-o em *objeto* diferente de nós (de algo imediato, como o é o animal, em mediato), que constituem o que designamos como *liberdade humana*. Esta é transcendência em face de um mundo ao qual pertencemos; é atividade de alguma forma interiormente orientada, capacidade de decisão, que faz que nossos atos sejam realmente nossos e nos possam ser imputados. É claro que somos também – e não podemos deixar de sê-lo – seres do mundo, parte dele, e é essa situação *suigeneris* de um ente que *pertence ao*

[9] Idem. p. 268.
[10] Cf. *Bíblia Sagrada*. Ed. Ave Maria. João 1. 1-14. Roque Spencer, talvez em função da birra que tem contra o clericalismo, não cita São João, mas pode-se perceber que vai na mesma direção.
[11] BARROS, Roque S. M. de. A constituição do sistema do liberalismo clássico. In: BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp. 1971, p. 60.

> *mundo, mas não é o mundo e se sabe diferente dele*, que nos define, que sustenta a nossa liberdade e, ao mesmo tempo, a limita (...). O que nos caracteriza não é simplesmente o fato de existir, obedecendo a leis puramente exteriores, mas o de nos *fazermos*, de realizar, entre possibilidades múltiplas, algumas delas que irão, em boa parte em função de nossas escolhas, desenhar a nossa fisionomia intelectual, moral e até física[12].

Com isto, Roque Spencer afirma sua posição como oposta ao materialismo e situa-se ao lado do empirismo transcendental. Contudo, permanece no idealismo, fazendo da linguagem a condição de ambigüidade, de transcendência, de alienação e da liberdade humana.

Se o homem é um ser ambíguo, que pertence ao mundo sem ser do mundo, que se reconhece diferente dele, continuamente é incitado a deter o tempo, a se manter envolvido no mundo e a obedecer leis puramente exteriores. Todavia também é chamado a soltar as rédeas, a devassar novos panoramas e descobrir novos horizontes. E ao fazê-lo, através da linguagem, diferencia-se, aliena-se, orienta-se no mundo, liberta-se e instaura a cultura e a história, mas também descobre sua pequenez e sua insignificância.

Aliás, o sentimento de insignificância está presente em diversos momentos da obra de Roque Spencer. Para ele, a vida é destituída de qualquer teleologia, aparece-lhe como um mero acaso, uma existência sem qualquer significação em si mesma, condenada a perder-se e se desfazer no nada. "Sol posto no ocaso,/ prece que se desvanece,/ vida, mero acaso" [13]. Como se pode perceber a *imago mundi* que expressou quando ainda era adolescente, o acompanha por toda a vida; "nunca mais a renegamos", diz o autor.

Nessa mesma direção aproxima-se de F. Nietzshe dizendo que a vida é tão somente 'um hiato entre dois nadas'[14]; de *Macbeth*, para quem a história humana é um 'conto narrado por um idiota, cheio de ruído e fúria, significando nada'[15]; de Homero, que reconhece no homem um ser precário – 'A geração dos homens é como a geração das

---

[12] BARROS, Roque S. M. de. Sobre a Pena de Morte. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 123.

[13] BARROS, Roque S. M. de. Depois da "Segunda laicização". In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 114.

[14] Ibidem.. Cf. também BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: raízes do totalitarismo. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 334. O autor não cita Sartre, para o quem a "vida é como uma raiz que sai do nada e vai para o nada".

[15] BARROS, Roque S. M. de. Ética e Cultura. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 71.

folhas'[16] e de Sófocles que, no *Rei Édipo,* lembra aos mortais que a 'vida, para mim, é mesmo nada'[17]. A "desimportância" do homem parece conduzir Roque Spencer à angústia e ao desespero existenciais. "Sentimo-nos", diz ele, "como que perdidos no universo, presos daquela sensação de desamparo e mal-estar que a filosofia heideggeriana mostrava como constitutivos de nossa condição"[18].

Tendendo para o existencialismo, o autor concebe o homem e a si mesmo como alguém que está irremediavelmente só no centro do universo, que deve carregar sua solidão lúcido e livre até à queda na indiferenciação da morte. Mas, diz ele, mesmo na condição trágica da finitude e da inexorabilidade da morte, como "seres singulares que somos nós mesmos, na nossa *desnecessidade existencial originária*, filhos do acaso e da indeterminação"[19], somos convidados a dar sentido a nossa vida e ao mundo. O homem é convidado a aceitar sua humana situação e a assumir tragicamente sua humanidade. Particularmente, diz ele, "não vejo qualquer sentido de algum modo objetivo na história, mas apenas o que os homens, na sua subjetividade, lhes vão dando, a passo e passo, de aventura em aventura"[20]. Desta forma, a partir da consciência de sua própria condição de ser, do reconhecimento da insignificância da vida, em vez de mergulhar no nada, passa a estruturar o mundo e fazer dessa condição o ponto de partida que garantirá ao homem o posto singular nesse mundo, que significa aceitar a individualidade, a responsabilidade e a liberdade. A humanidade, "condenada à vigilância da consciência desperta"[21], está convidada a aceitar a vida e fazer um esforço permanente para dotar de sentido a sua presença no cosmo. O sentido do mundo será aquele que cada um der[22]. Mas é preciso fazê-

---

[16] BARROS, Roque S. M. de. Recordações de Heráclito. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade.* São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 215.

[17] BARROS, Roque S. M. de. Depois da "Segunda laicização". In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade.* São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 115.

[18] BARROS, Roque S. M. de. A alcatéia da estepe. In: BARROS, Roque S. M. de. Ensaios sobre educação. São Paulo: grijalbo/Edusp, 1971, p. 230.

[19] BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade.* São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. xiii.

[20] BARROS, Roque S. M. de. A 'Ilustração' brasileira revisitada. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros.* Londrina: editora da UEL, 1997, p.67.

[21] J-P. Sartre diz: "Eu estou condenado a ser livre" e, como tal sou responsável pelo que fizer com minha liberdade, com minhas escolhas. Cf. SARTRE, J.-P. *O Ser e o Nada.* Paris: 1943, p. 530.

[22] Em sua obra, Roque Spencer fez apenas uma referência a Jean Paul-Sartre. Apesar de se aproximar muito da noção de liberdade de Sartre, não faz nenhuma referência a ela. Para Sartre, "estamos condenados à liberdade". O homem é um ser que faz escolhas diante das inúmeras possibilidades e está condenado a ser aquilo que ele escolhe ser; é um projeto que se faz a si mesmo. Partindo de um pressuposto falso, como se o indivíduo vivesse só e isolado no mundo, de acordo com Sartre, já que o indivíduo faz escolhas, ele se torna o único responsável pelas escolhas que faz e, portanto, pelo que faz ou deixa de fazer consigo mesmo. Daí o

lo dentro de determinados parâmetros, de tal modo que se ordene a vida com o mínimo de intervenção possível, preservando o pluralismo e a hierarquia de valores sem pôr em causa a civilização em função da equivalência dos valores.

Contudo, a opção nem sempre é feita em favor da civilização. Às vezes é feita em favor da *utopia* e da tentativa de retorno ao "paraíso perdido". Para Roque Spencer o homem é homem porque se alienou, não *de si*, mas *em si* mesmo, isto é, singularizou-se no mundo animal. Isso gerou um sentimento de perda e de ruptura em relação às "origens" e, freqüentemente, coloca o homem diante do conflito de ter que assumir aquela ruptura, a liberdade, a individualidade, a aventura, a civilização e, com ela, o risco do incerto. Desgarrado da "totalidade primordial", receoso pela separação, com medo de caminhar errante e tropeçar sente-se tentado a "salvar-se" retornando ao "paraíso perdido", ao absoluto, à igualdade, ao todo, à "totalidade primitiva", numa palavra, à utopia.

O homem livre, capaz de transcender ao dado, tem de escolher entre a utopia e a liberdade; escolher se se afirma como homem, finito e limitado que é, ou se foge à responsabilidade e busca abrigo no exterior, num absoluto, rejeitando sua condição de indivíduo único e singular. Nessa situação, o homem encontra-se diante do conflito experimentado pelo romantismo, o conflito entre o universal e o particular; entre o todo e a parte; entre o medo da afirmação da liberdade e o retorno à segurança na totalidade.

A totalidade, o coletivo, o ser exterior podem ser uma igreja, uma facção, um partido, um grupo, um indivíduo paradigmático ou um messias. Apesar de mudar a forma, não muda a substância. A ele, seja quem for, diz Roque Spencer, caberá determinar uma hierarquia de valores que transformará as pessoas apenas em funções. A diferença é que uns detêm o poder e outros não. Quem o detiver, assume a "função" de absoluto e será responsável pela definição dos valores e da "função" dos demais e estes serão meros exemplares intercambiáveis entre si. Assim, acaba a liberdade, o medo e as angústias, mas também as alegrias. Pois estabelece-se a uniformidade, a igualdade e uma ordem indiferenciada; instala-se a utopia e, com ela, a desfiguração de tudo o que é pessoal; aniquilam-se todas as singularidades.

Mas o homem livre, indivíduo único e irrepetível, filho do acaso, da circunstância ou da sorte, precisa decidir a cada instante se faz o que bem entende, sem leis nem regras;

---

desespero, a angústia, a tragédia... que só cessa com a morte, assim como também cessa a liberdade e, com ela, o projeto.

se vive como se vivesse só num mundo (egoísta) ou se cria regras que limitam a todos e sejam aplicadas a todos, permitindo, assim, a convivência. Esta opção, diz o autor, possibilita a construção de uma boa sociedade enquanto que aquela inviabiliza a vida social, pois como é possível conviver sem regras e leis? Isto eqüivaleria à permissividade, à anarquia. A anarquia, diz Roque Spencer,

> foi definida como ideal de vida (...) na suposição de que, sem constrangimento exterior da autoridade ou dos poderes, os homens se harmonizariam espontaneamente (...). Seria preciso, para que isso ocorresse, que existisse nos homens uma 'bondade natural' – mito sem qualquer fundamento – que resistisse (...) sem necessitar sequer daquele contrato social que está na base da 'democracia totalitária' rousseauniana. Ou que a explicação das diferenças entre os homens não estivesse na 'organização interior' de cada um, mas no fato de existirem leis, regras, autoridade, governo[23].

A instituição de regras e leis, portanto, justifica-se devido ao fato de que o homem não é "naturalmente bom"[24] (tese, defendida por Hobbes); que as diferenças são decorrentes dos dons de cada um e não da forma de organização social. Nestas condições, a lei torna-se o meio de a sociedade se proteger e evitar sua destruição, ao passo que anomia, ao contrário, acaba com a liberdade, inviabiliza a vida social e conduz à permissividade. As diferenças, que são provocadas por "ordem interna" e não decorrentes do meio[25], seriam destruídas provocando a anarquia que levaria à afirmação da *desordem absoluta* – a negação da liberdade e, em função da destruição dos valores, conduziria à instalação de uma organização opressiva.

Neste sentido a ameaça à Civilização Ocidental provém mais do interior dela mesma do que do exterior; trata-se da autodestruição que tem origem na renúncia da individuação, na não aceitação da responsabilidade, no medo do risco, no desejo de retornar ao "paraíso perdido", na perda do respeito próprio e do alheio, na entrega à anarquia, na

---

[23] BARROS, Roque S. M. de. Ética e Cultura. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 79. Por anarquia o autor entende a ausência de chefe, falta de autoridade e de hierarquia.

[24] Veja-se que Roque Spencer não afirma que o homem é naturalmente mau, mas que não é bom por natureza.

[25] O autor parte do princípio de que as diferenças dos indivíduos são decorrências internas do próprios indivíduos, de suas capacidades. E sendo livres eles passam a ser responsáveis pelo que fazem de si mesmos. O sucesso ou fracasso é uma decorrência exclusiva do indivíduo, dos seus dons, de sua competência e não do modo de organização social da produção e da distribuição dos bens.

permissividade. Para reverter essa possibilidade a saída está na defesa da transcendência e da liberdade. Mas essa afirmação enfrenta obstáculos.

Todavia, diz Roque Spencer, "se não houvesse terríveis obstáculos não haveria tragédia, como tragédia não existiria sem a vigorosa afirmação da liberdade"[26]. O problema da individualização e da afirmação da liberdade está ligada à "autêntica" tragédia que se revela na liberdade esmagada, na vontade lúcida e livre, mas impotente para realizar os seus desígnios e converter seu projeto em realidade, vencida pelas poderosas forças externas. No contexto da tragédia do *Rei Édipo*[27], vítima inocente de um destino irracional, criminoso contra a sua própria decisão, revela-se o esmagamento da vontade do herói e o logro que o destino prega à liberdade.

Com Sófocles, afirma Roque Spencer, a vontade livre torna-se plenamente consciente de si mesma e, peada pelos obstáculos exteriores, transforma-se em tragédia. Mas diante dela, a consciência e a vontade são ressaltadas.

> A tragédia se constrói diante da oposição de potências exteriores, contra as quais nada pode o homem, a sua vontade conscientemente manifestada, a sua decisão. O ser humano perecerá ou conhecerá a dor, que penetra fundo no corpo ou no espírito. Livre, ele saberá que 'de tantas coisas maravilhosas, a grande maravilha é o homem'[28].

Em função da liberdade, a tragédia se revela e, em função desta, revela-se aquela. Sem a liberdade apenas restaria a submissão ao destino, às forças contra as quais nada se pode fazer além de cumprir suas ordens. Por mais trágicas e implacáveis que sejam as forças e, por mais monstruosos que sejam os sacrifícios exigidos, se não houvesse outra alternativa, nem sequer os conceberíamos como tais, pois na ausência da liberdade não seria possível compará-los e, portanto, não saberíamos sua dimensão.

---

[26] BARROS, Roque S. M. de. Nota sobre o Rei Édipo e a Tragédia Grega. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 225.

[27] Para compreender melhor a relação entre tragédia e liberdade vejamos uma pequena síntese do mito do *Édipo Rei*. O mito do Édipo é uma história de luta humana contra o destino implacável. Sabedor do oráculo que predizia os seus crimes – parricídio e incesto – Édipo abandona Corinto para fugir ao destino e cai nas suas garras. Em Tebas estão os seus pais verdadeiros, Laio e Jocasta. Lá se cumprirá a profecia. Havia aí, certamente, um elemento trágico, diz Roque Spencer. Mas, a tragédia maior era, sem dúvida, a decorrente do escopo refletido de Édipo, da sua decisão de encontrar o responsável pela praga que se abatera sobre Tebas para, horrorizado, acabar por descobrir a sua própria culpa. Cf. BARROS, Roque S. M. de. Nota sobre o Rei Édipo e a Tragédia Grega. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 229.

[28] Idem. p. 227.

Nessa perspectiva, poder-se-ia dizer que a liberdade se revela na insubmissão, na "rebeldia", na tentativa de dominar as forças que pretendem tragar a vontade. Assim, o homem mostra a sua grandeza mesmo quando derrotado e esmagado pelo destino, porque não aceita a imposição e luta para se afirmar como ser livre.

Édipo, mesmo tendo procurado fugir ao destino, acaba praticando o parricídio e o incesto. Contudo, permanece puro "diante da lei", pois só pode ser responsabilizado pelas suas decisões. Se ao contrário, tivesse conseguido fugir ao destino, então seria a vitória da liberdade contra a tragédia.

O essencial, porém, não é tanto o desfecho e a queda ou morte do herói, mas sim a tensão e a luta que se estabelece, pois nelas revelam-se os poderes, o caráter e a personalidade do homem.

> O que se nos impõe à visão e à sensibilidade é a luta permanente, inglória, mas heróica, do homem, mostrado na sua singularidade, contra o destino que pretende tragar, destino que é uma espécie de máscara sob a qual se apresenta algo ainda mais profundo, o poder abissal da indiferenciação, de uma totalidade abrangente que se opõe a esse *escândalo* que é a consciência humana, suporte da liberdade e perturbação da ordem cega de um mundo que não admite a existência de algo ou de alguém que o desafie e se lhe oponha, aspirando a ser por sua própria conta, dono de si ainda que por um fugaz instante[29].

O homem, como um ser posto aí, jogado no mundo por um instante, é marcado pela escolha. Mas vive um momento privilegiado no qual escolhe se aceita a submissão e a indiferenciação ou se as renuncia, aceita a tragédia e se afirma sua singularidade, sua liberdade e sua grandeza.

Como dissemos anteriormente, Roque Spencer faz uma distinção entre liberdade e liberação. Para ele, a liberdade é constitutiva do homem, conseqüência da ambigüidade e da consciência que lhe permite transcender ao dado, a animalidade e transformar-se num ser único, singular e irrepetível. Mas ao mesmo tempo que o homem se diferencia do universo, reconhece que está no mundo, que é seu único abrigo. E "a morte, arrancando o homem da corrente da vida a que fora jogado, é a solução da ambigüidade"[30]. A morte apresenta-se como o fim da ambigüidade, o fim da liberdade, o fim da diferença, a tragédia consumada,

---

[29] Idem. p. 230.

[30] BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: liberdade e liberação. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 340.

o retorno ao todo indiferenciado, ao nada. Por isso, todo o ser livre trava uma luta constante, ainda que saiba de antemão que está perdida, para se libertar da morte, não pela morte. Procura libertar-se da fome, da opressão, da necessidade e de tudo o que empobrece e encurta a vida, que lhe recorda a morte.

Mas os totalitaristas, diz Roque Spencer, submissos às leis da totalidade concebem o homem como uma simples parte do todo, concebem a liberdade como necessidade, como liberação. Contudo, a idéia de liberação é frágil, diz ele, pois alguém só se liberta se for livre. Aí entram o mito, a magia, o sonho e a religião com suas técnicas para promover a liberação. "A noção de *liberação* não é algo que possa vir a substituir a da *liberdade*, a ela opondo-se e eliminando-a"[31], pois, a liberdade é uma qualidade inerente ao homem, condição de seu devir e de sua liberação. Por isso, diz o autor, é um equívoco perguntar de que importa a liberdade de pensar e se expressar se falta o mínimo vital; é um equívoco porque a liberdade é constitutiva do homem e sem ela não poderia existir nem o homem nem poderia ocorrer a liberação. A liberação da fome, da opressão e dos obstáculos do real exigem a liberdade, assim como é condição para a existência do homem. A liberação é a ausência das amarras e dos obstáculos que impedem a liberdade.

Uma política liberadora, que permita a cada um realizar sua experiência original e única, há que ter seu fundamento na afirmação da liberdade; não pode ser totalitária; deve ser necessariamente liberal. Neste sentido, diz Roque Spencer,

> a filosofia liberal, é, na verdade, uma filosofia por excelência da liberação porque é, antes de tudo, uma filosofia da liberdade. Reconhecendo cada homem, na sua singularidade, como um fundamento de ações, transcendente ao dado, pode justificar o estatuto pessoal, a responsabilidade ética que lhe concede. Pode vê-lo como um fim mesmo, como sujeito autêntico, e defendê-lo, assim, da condição de objeto manipulável e manipulado por outrem. Pode, sempre, buscar o aperfeiçoamento das condições exteriores que permitem, a cada um, jogar a sua partida contra a morte, ensaiar a sua original e insubstituível experiência[32].

Tal filosofia comprometida com a experiência original de cada um, também não pode ser dogmática. Ao contrário, deve ser uma constante atividade crítica, que se comprometa apenas com a liberdade do homem e evite que a experiência de alguns impeça

[31] Ibidem.
[32] Idem. pp. 343, 344.

que, de alguma forma, os outros realizem as suas. O esforço será, portanto, de "estabelecer o 'império da lei', a disciplinação do poder, a vitória sobre a arbitrariedade, o controle do forte e a proteção do fraco"[33]. Todo esse esforço será nulo se a liberdade for negada primeiro como princípio ético-metafísico e se estiver apoiada numa visão totalitária de vida, que transforma o homem em objeto e simples instrumento.

O totalitário, diz Roque Spencer,

> dá de ombros a essa liberdade constitutiva do humano e a essas 'formais' e 'inúteis' liberdades políticas e civis, prometendo uma fantástica liberação, equivalente àquela liberação pela morte, a que já nos referimos (...) o totalitarismo aniquila o jogo espontâneo da vida e como que antecipa o triunfo da morte (...). Essa é a 'liberação' contra a liberdade, a 'coisificação' do homem[34].

Segundo Roque Spencer a liberação proposta pelo totalitarismo equivale à própria negação da liberdade. O liberalismo, ao contrário disso, está indissoluvelmente ligado à idéia de liberdade e ao anti-autoritarismo. A liberdade é uma espécie de filosofia do liberalismo. Tomando emprestado o conceito de liberdade estabelecido por Voltaire em 1771, "esclarece que 'ser livre é não depender senão das leis'. Isto é, a liberdade, propriamente dita, é ausência de coação arbitrária, é independência diante dos poderes sociais e políticos em todas as esferas garantidas pela lei"[35]. Para ser preciso, diz Roque Spencer, "se não quisermos sub-repticiamente desfigurar a significação do conceito, cabe-nos restringir o emprego da palavra liberdade às liberdades formais"[36], isto é, à liberdade de pensamento, de associação, de imprensa, de ensino, de ir e vir, etc., as liberdades defendidas pelos liberais – "única verdadeira liberdade". A liberdade a que se refere, portanto, não se confunde com a liberdade "utópica", nem visa a liberdade concreta dos indivíduos. Para o autor, a verdadeira liberdade é a "liberdade perante a lei" (liberdade formal), sem a qual não pode haver "liberdades reais". E alerta: os que defendem que o que importa são as "liberdades reais" e não as "liberdades formais", muitas vezes, sem perceber, põem-se a serviço do totalitarismo e auxiliam na causa da destruição da liberdade sem que isto contribua para a implantação de qualquer "liberdade real".

---

[33] Idem. p. 344.
[34] Idem. p. 345.
[35] BARROS, R. S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 286.
[36] Idem. p. 287.

Se as liberdades formais são sinônimo das liberdade do homem, este se torna livre à medida que se submete às leis e quando as cumpre. O que importa é o "império da lei". E se o homem aceita a liberdade, também deve estruturar o mundo de acordo com seus valores, isto é, de acordo com o liberalismo. Para Roque Spencer, como vimos anteriormente, o liberalismo é uma concepção de mundo, uma

> política de respeito aos homens, sua vida, a sua propriedade, a seus interesses que, pelas circunstâncias constitutivas da vida, são geralmente conflitantes, exigindo tolerância, capacidade de conciliação, em suma, realismo e pragmatismo nessa 'arte de administrar conflitos', fundada, entretanto, numa idéia moral, ao mesmo tempo que longe de qualquer devaneio mitológico ou aspiração utópica, erguida contra a realidade (...) se trata de uma atitude adulta e madura, em oposição ao devaneio utópico adolescente[37].

Para o autor, os interesses defendidos pelo liberalismo são conflitantes, porém, a opção pelos seus valores é sinônimo de maturidade e só a civilização liberal é digna de ser chamada de civilização[38]. Todavia, não existe apenas um tipo de liberalismo. O "liberalismo verdadeiro (...) há de continuar como o que realmente é: uma idéia reguladora, fundamento ético de uma sociedade efetivamente aberta"[39]; baseia-se numa concepção de mundo "flexível", sem dogmas ou rigidez em decorrência de "sua premissa fundamental, que é a da liberdade de pensamento e de consciência"[40]. Por isso, tem uma fisionomia própria, princípios próprios, cujo

> essencial do liberalismo, como concepção de vida, como afirmação da singularidade da pessoa, situa-se no plano da ética e se manifesta principalmente em termos de liberdade de consciência e pensamento e sua expressão, de responsabilidade pelas próprias decisões[41].

Antes, porém, de tratarmos da ética, detenhamo-nos mais um pouco no liberalismo que, para o autor

---

[37] BARROS, Roque S. M. de. "Esquerda" e "direita": Ícaro e Sólon. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 30, 31.
[38] BARROS, Roque S. M. de. Depois da "Segunda Laicização". In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 91.
[39] BARROS, Roque S. M. de. Liberalismo e Unanimidade. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 87.
[40] BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. xii.
[41] BARROS, Roque S. M. de. O Compromisso Liberal. In. BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1992, p. 102.

> não é uma ideologia ou um sistema fechado, mas uma profissão de fé no homem, na sua liberdade e na sua capacidade de enfrentar o desconhecido, inventando o futuro (...). É a expressão maior desse constante desafio a um tempo irreversível, regido pela liberdade e pela categoria da possibilidade[42].

O liberalismo constitui-se numa *idéia reguladora*, numa ordem sempre precária, em que as decisões e as opções são tomadas a cada momento, sem medidas únicas e universalistas. Dessa forma, para o autor, "o liberalismo, compreendido de uma forma ampla, é o único caminho que se abre ao homem, de hoje e de sempre, para o florescimento pleno de sua personalidade moral, seja como cidadão, seja como individualidade singular"[43].

Entretanto, como dissemos, as idéias, as "potencialidades" só se realizam em condições concretas. Então, poderíamos perguntar: numa sociedade de classes tremendamente desigual, como os despossuídos e os expropriados podem desenvolver plenamente sua personalidade? O mais correto não seria dizer que apenas uma determinada elite detém as condições materiais para se desenvolver, mesmo assim às custas da exploração dos proletários? Isto, porém, para os liberais não está em questão, pois dizem que as diferenças individuais são resultados dos dons e capacidades e não do modo de organização social da produção. Portanto, para eles a situação de cada um é resultado da própria natureza e não da sociedade.

Mesmo que a ordem liberal seja sempre precária e de difícil consenso, os liberais unificam-se em torno da liberdade de pensamento, da defesa da individualidade, da propriedade privada, da livre concorrência, no valor da substância moral da personalidade, isto é, unificam-se em torno de alguns princípios que norteiam a organização da vida e das sociedades no campo do direito, da política, da economia e das relações humanas em geral[44].

---

[42] BARROS, Roque S. M. de. Liberalismo e Unanimidade. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 86..

[43] BARROS, Roque S. M. de. Nota sobre o liberalismo antigo. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 81.

[44] BARROS, Roque S. M. de. Liberalismo e ideologia. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 92.

Assim, respeitados alguns valores fundamentais, diz o autor, é possível adotar diversas atitudes, como o fazem Locke, Kant, Stuart Mill, Voltaire, David Hume, Tocqueville, Karl Popper, Lorde Acton, dentre outros.

> O liberal pode acreditar na liberdade como um dado metafísico constitutivo do homem – é o caso de Kant ou Locke (para quem a liberdade é um poder, não da vontade, mas do homem, de fazer ou não o que ele quer) –, como pode afirmar, ao contrário, um determinismo radical, como Stuart Mill ou o Voltaire de tantos textos; pode acreditar num Deus ou numa providência, como Tocqueville, pode fazer a crença na divindade depender da moralidade humana, como Kant, ou pode ser um agnóstico, como David Hume, ou, modernamente, como Karl Popper; pode, mais uma vez como Kant, ver na história do homem os sinais de uma marcha, ainda que não inelutável, para o melhor e dotada de um sentido, como pode encarar a História como o resultado contingente de múltiplos acasos, inteiramente destituída de sentido finalístico (ou qualquer sentido), como não é raro entre os liberais modernos. Pôde-se até mesmo – como no caso de Lorde Acton e dos 'católicos liberais' – aproximar catolicismo e liberalismo[45].

Ou seja, o liberalismo é "liberal", "flexível" e permite aos liberais assumirem várias posições. No caso dos liberais modernos o que os unifica é a "Agenda" estabelecida no Colóquio Walter Lippmann que, segundo o autor, constitui-se numa espécie de programa mínimo acerca da "boa sociedade" [46], nos princípios que orientam suas ações.

Estes princípios fundam-se na valorização do indivíduo e de sua liberdade em face do coletivo e têm presente a ética da responsabilidade pessoal e a valorização do outro como ser moral, princípios que são inegociáveis, diz o autor. O restante, como não existem dogmas, é flexível, não obedece a soluções apriorísticas e define-se em cada caso.

Esta noção da ordem liberal é compatível com uma sociedade "aberta", que favorece o desenvolvimento e a realização de cada um de seus membros. Uma ordem cujo essencial situa-se no plano da ética. O liberalismo,

> para além de conotações meramente políticas ou econômicas, apoia-se numa determinada maneira de ver o homem e sua posição no mundo e na sociedade que, *repudiando quaisquer justificações ideológicas*, tem entretanto algumas características comuns e fundamentais, sempre presentes. (...). É impossível falar-se de liberalismo sem considerar o homem como uma criatura moral singular e insubstituível e responsável por suas ações (...) que se revele

[45] Idem. p. 91.
[46] BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, pp. 41, 91, 113.

> indispensável para a formulação de leis capazes de constituir um universo ético[47].

Para Roque Spencer, a moral e a ética são características fundamentais e condições *sine qua non* a uma ordem liberal. Esta, diz ele,

> em nosso entender, é antes de tudo uma ordem moral, em que os indivíduos, tendo um valor pelo simples fato de serem indivíduos, independentemente do 'coletivo' ou do 'todo', são considerados não como instrumentos de quem quer que seja, sociedade, Estado, partido, Igreja, seita ou classe, mas como fins em si mesmos, isto é, como pessoas morais[48].

Esta ordem é a única que possibilita a construção de uma vida ética e, conseqüentemente, a história; ela possibilita tratar o outro como "coisa sagrada", como fim e não como mera coisa ou instrumento para algum fim.

Depois de o homem aceitar a liberdade e de se encontrar com sua dimensão trágica, percebe que está sozinho no mundo, sem Deus nenhum; depois de renunciar a sua auto-destruição e de compreender que nem "tudo se equivale", só lhe resta um caminho: afirmar que como Deus não existe, nem tudo lhe é permitido e, portanto, a partir de valores hierarquicamente estabelecidos, é necessário construir uma ordem ética que restitua o sentido da vida e do mundo.

> A condição intrínseca de possibilidade da construção dessa ordem, no universo laicizado e profano em que mergulhamos ao reconhecer a 'morte de Deus' ou de uma ordem natural-racional exterior a nós e independente de nós, será a *sacralização* dos membros dessa ordem, a transferência ou a deslocação para eles do sentimento do sagrado, que permite a conversão desses membros, de meras 'coisas naturais' que são, na ausência de uma ordem moral, em que pessoas, dando substância à idéia de que *o homem é coisa sagrada para o homem*, isto é, de que é um *fim em si mesmo* e não mero instrumento[49].

---

[47] BARROS, Roque S. M. de. Liberalismo e democracia. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992. p. 85. (Nosso destaque)

[48] BARROS, Roque S. M. de. Depois da "Segunda Laicização". In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 110.

[49] BARROS, Roque S. M. de. Ética e Cultura. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 81.

Ao invés de reconhecer a sacralidade num único ser – num Deus exterior – todos os homens, cada um individualmente (não coletivvamente), transformam-se em "coisas sagradas" e a ética assume a função de idéia reguladora.

> Desde que optamos pela construção de um mundo ético (...) este só poderá tomar forma de um 'reino dos fins', no qual valeria, como ponto de referência ou fulcro, como *idéia reguladora*, o imperativo que manda agir de tal sorte que 'cada um trate o homem, tanto na sua pessoa como na de qualquer outro, *sempre e simultaneamente como um fim e nunca apenas como um meio*'[50].

Esta "idéia reguladora", que permite tratar o homem como "coisa sagrada" rompe com o egoísmo, afasta a permissividade e possibilita que o indivíduo possa plasmar seu interior, desenvolvendo-o e enriquecendo-o no convívio com os outros, garantindo, assim, a solidariedade.

Mas, se todos são coisas sagradas, significa que todos se equivalem? Não. Segundo o autor, do ponto de vista ético todos são igualmente valiosos, mas não do ponto de vista da cultura. Graças à energia espiritual, à força interior, aos dons, aos talentos e às capacidades de cada um, os indivíduos distinguem-se uns dos outros. Em função destas qualidades surgem os santos, os heróis, os artistas criadores e os gênios que constituem a elite que vai desfrutar das melhores posições na sociedade. Isto confirma o que dissemos acima, que de acordo com a perspectiva liberal, apenas uma elite consegue desenvolver sua personalidade e não todos.

A capacidade criadora é sempre diferenciadora. Portanto, imaginar que na cultura tudo se eqüivale seria o mesmo que perder essa capacidade criadora. Antes de avançar, detenhamo-nos um pouco na questão da cultura, para depois retornarmos à questão da ética.

Roque Spencer opõe-se à definição de que "cultura é tudo". Para ele a origem da confusão de que "cultura é tudo" está no conceito antropológico de cultura.

> O conceito antropológico de cultura, como a soma de obras, idéias, costumes, atividades etc., de um povo, é, em boa parte, a causa do obscurecimento do sentido original do vocábulo e responsável pelas confusões dos que consideram, simplesmente, que 'cultura é tudo'[51].

---

[50] Ibidem.
[51] Idem. p. 59.

O autor destaca dois significados de cultura: como *bildung* (do alemão) – aperfeiçoamento, forma espiritual e interior, conhecimentos variados, aliados ao gosto, ao juízo e aos valores e *Kultur* (do latin) – ligada ao cultivo da terra, do campo, da vinha.

Segundo o autor, nós somos herdeiros do mundo greco-romano e do cristianismo e, por conseguinte, de uma forma de situar o homem no mundo e valorizá-lo. Sem o sentimento grego de dignidade humana, por exemplo, não seria possível conceber o indivíduo como valor máximo nos tempos modernos. No amálgama dessa herança cultural forja-se um conceito de cultura entendida como formação, plasmação, configuração do indivíduo, para o qual

> os valores não se eqüivalem, mas obedecem a determinados princípios e se articulam em função de regras que decorrem de um ideal humano que se poderia talvez exprimir, na sua formulação mais elevada, no dito famoso de Sêneca: *Homo, sacra res homini*, o homem, coisa sagrada para o homem[52].

A significação normativa ligada a uma conotação ética faz com que as coisas e os seres expressem sua singularidade, sem a qual, tudo se equivaleria. Sem essa significação normativa, diz Roque Spencer, também "não haveria porque insurgir-se contra as atrocidades dos campos de concentração, nazistas ou soviéticos (...) ou contra os hábitos antropofágicos de uma humanidade arcaica, na qual *alguns teimam ainda em projetar o mito da bondade natural*"[53]. Por isso, ressalta que é um simplismo afirmar que "cultura é tudo" ou que tudo se equivale.

> A afirmação simplista de que 'cultura é tudo' visa, consciente ou inconscientemente, uma nivelação de todos os valores, como se tudo se eqüivalesse e o reino da igualdade, que muitos querem, violentando as singularidades humanas, impor aos homens (além dos limites jurídicos em que ele é legítimo), devesse estender-se também a todas as suas obras e criações. Entretanto, mesmo do ponto de vista antropológico, em que a cultura engloba 'os conceitos, hábitos, habilidades, artes, instrumentos, instituições etc., de um dado povo em um dado período', essa eqüivalência, que não se afirma claramente, mas que subrepticiamente se insinua, é uma falácia. Qualquer cultura (...) envolve uma ordenação da vida, o estabelecimento de parâmetros, a

[52] Idem. p. 62.

[53] Idem. pp. 63, 78. Cf. também BARROS, Roque S. M. de. A Segunda Laicização. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 100. Para o autor a bondade não tem nada a ver com sacralidade no sentido religioso. De um lado, concebe o homem como coisa sagrada para o homem e, por outro, que ele não é naturalmente bom.

> elaboração de uma hierarquia de valores, sem a qual se desarticularia completamente a vida social, destruída em breve, pela anomia interior de seus membros[54].

Para o autor, a igualdade social é uma falácia; deve restringir-se aos limites jurídicos. E mais: a igualdade, isto é, a ausência de uma hierarquia, é perversa, pois acaba com a diversidade e leva à desarticulação da vida social e à autodestruição.

Para ele, os que defendem que "cultura é tudo" não o fazem despropositadamente. Aproveitam-se para minar a civilização liberal.

> Os que jogam com essa grotesca expressão, de acordo com a qual 'cultura é tudo', sem dizer claramente que a afirmação insinua a idéia de que tudo se eqüivale, parecem, de fato, empenhados em confundir e desnortear. Muitos talvez o façam por incapacidade de compreender distinções, pela falta daquele *sentido para o valor* a que se liga a idéia de *bildung*. Mas, cada vez nos convencemos mais disso, há os que também o fazem solertemente, visando a abalar os fundamentos mesmos da civilização ocidental. Estes se servem da perplexidade dos espíritos, da situação de crise que o pluralismo e a crítica sempre acabam por ensejar, para minar essa rica e diferenciada civilização liberal, para tentar substituí-la, por formas arcaicas de coletivismo[55].

Para Roque Spencer, a ameaça à Civilização Ocidental não vem necessariamente de fora, nem é fruto do acaso. Por maldade, alguns se empenham em confundir, minar e destruir a rica e diferenciada civilização liberal. Segundo sua ótica, essa destruição só poderia ser evitada com a construção de uma vida baseada nos valores e na ética.

Para o autor, os valores são *formas* em que se fundamenta a ação humana. Em termos conceituais, eles *funcionam* como *categorias* da ação humana. Estão irredutivelmente vinculados à existência humana, mas sem existirem propriamente. Não são objetivos, isto é, independentes da consciência. Nem tão pouco, inscrevem-se meramente na instância subjetiva, pois estão indissoluvelmente ligados à ação humana em todas as circunstâncias. "Diríamos que são *intersubjetivos* ou *transcendentais* (no sentido kantiano de condição de possibilidade da experiência)"[56]. As valorações

---

[54] BARROS, Roque S. M. de. Ética e Cultura. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 63.
[55] Ibidem. pp. 63, 64.
[56] Ibidem. p. 65. Roque Spencer dedicou-se à teoria do valor em cursos de Ética e de Filosofia da Educação desde os fins da década de 50. Mas, publicou seu primeiro artigo sobre o assunto no *Jornal da Tarde*, em 3 de novembro de 1966, intitulado *Ideologia e Valores*.

> não são verdadeiras nem falsas, pois não traduzem uma relação real, não exprimem conexões de fato no interior de uma 'natureza'; não podem ser confirmadas ou infirmadas pelo dado (...) As valorizações são como que as 'categorias' radicais da ação, não estão nele contidas e todo instante o ultrapassam (...) Um valor não é, diríamos nós: ele simplesmente *vale*; as regras do reino da existência não se aplicam às do mundo da valência. E, neste sentido, os valores – e os fins – não são verdadeiros ou falsos, eles não 'traduzem' ou 'constituem' o ser; eles criam a esfera da ação humana, são categorias da ação ou de compreensão da ação, não categorias da realidade[57].

Roque Spencer constantemente se preocupa em desvincular a instância dos valores da instância da existência ou da ação. Preocupa-se em não depreender da realidade o critério de validade dos valores. Para ele, os valores não derivam dos fatos. Antes, são os fatos que ganham *significação* à luz dos valores. Seu critério de verdade não é a prática, a ação, ou a práxis, mas sim a valoração.

Em momentos de crise e perplexidade, por falta de regra interior que comande a ação, cada um se entrega às suas preferências subjetivas. Em conseqüência disso, surge o desrespeito aos valores, às pessoas (a pessoa deixa de ser considerada como sagrada, pois, "tudo é permitido se Deus não existe"[58]) e à autoridade. Como a idéia de autoridade baseia-se num sistema de valores e regras, a ausência destas, a anomia, a anarquia bem como a heteronomia provocam a destruição da verdadeira autoridade e da ética.

Nesse sentido, segundo Roque Spencer, a permissividade é "revolucionária", pois não se opõe a uma ou a outra ordem determinada, a um ou a outro valor, ou à autoridade, mas contra a ordem em geral. Veja-se, portanto, que não é o individualismo o responsável pela revolução permissiva. Ou melhor, diz o autor,

> admitamos que ela pressupõe uma forma desvirtuada de individualismo, o *egoísmo*, muito diverso do individualismo pressuposto pela autêntica vida moral, mesmo porque, pelo menos na sua expressão mais construtiva, o individualismo é uma afirmação do indivíduo, da pessoa humana, pensada como um valor inegociável e, de certa forma *superior* a qualquer outro, à medida que ela (ou ele, indivíduo) é a fonte da própria possibilidade dos valores[59].

---

[57] Cf. BARROS, Roque S. M. de. Ideologia e Valores. (nota 01 do roda pé). In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, pp. 65, 72.
[58] A afirmação de que "tudo é permitido se Deus não existe" é de Dostoiévski.
[59] BARROS, Roque S. M. de. Ética e Cultura. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 68.

Preocupado com autoridade das pessoas ou das leis e com a hierarquia, o autor diz que no contexto do egoísmo elas são postas em cheque e não há melhor ou pior, tudo se equivale e cada um faz o que bem entende. E a idade, os conhecimentos e as experiências não mais legitimam qualquer forma de ascendência. Dessa forma, diz o autor,

> permissivos se tornam todos os costumes, desde o tratamento que uns se dão aos outros. Desaparecem formalismos e formas, tão necessários para a preservação da intimidade das pessoas e para o convívio civilizado. Becas, togas, batinas tornam-se anacrônicas porque se perdeu inteiramente a idéia de seu significado. Só numa civilização permissiva (...) seriam concebíveis, por exemplo, os espetáculos oferecidos nas universidades, antigamente recintos sagrados de saber (...), em que se chega a ver alunos e professores a competirem, nivelados, na chulice da linguagem, das idéias e dos comportamentos[60].

Em decorrência disso, também se afirma que não há *linguagem correta*. Então, pergunta o autor: "Em nome de que autoridade alguém pode corrigir o linguajar de outrem? Afinal, tudo se equivale?"[61]. Se não há autoridade, se todos se eqüivalem, se não há linguagem correta, se não há certo ou errado, se não há melhor ou pior, também não há indivíduos cultos – é a destruição da civilização liberal, a permissividade cultural que engole as elites e as nivela. Dessa forma, ocorre a "perda de orientação, nascida da descoberta de que o absoluto não existe e de que a vida não tem – ou parece não ter, como nós próprios acreditamos – um sentido em si mesma, independente daquele que formos capazes de dar a ela"[62]. Portanto, compete a nós atribuirmos o sentido.

Depois de termos chamado atenção para aquilo que Roque Spencer entende como equívocos a respeito da noção de cultura e de recolocarmos a questão dos valores, retornemos à ética. Ele tem a convicção de que é possível construir o arcabouço de um mundo moral, "*convencional, mas não arbitrário*"[63], mais ou menos coerente, do ponto de

---

[60] Ibidem. p. 69.

[61] BARROS, Roque S. M. de. Ética e Cultura. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 69.

[62] Ibidem. p. 70.

[63] Para Roque Spencer convencional não se confunde com arbitrário. Diz respeito à oposição a idéia de natural. Com relação ao convencionalismo ético, diz que "trata-se de estabelecimento de regras consistentes entre si, formando, até certo ponto (...) um conjunto coerente, de forma tal que, aceita uma hipótese, dela decorrem conseqüências que não são aleatórias, mas que hão de ser consistentes com a hipótese de partida, mais ou menos como nas construções geométricas em que, escolhidos os postulados ou axiomas, tem-se uma

vista teórico e prático. Sua hipótese ética inicial é a de que ela se funda ou se há de fundar na experiência humana de que há um *bem* e um *mal*, ainda que não se possa discernir com clareza o que são eles. É nos princípios categóricos e na ética kantiana, com qual tem mais afinidade, que busca apoio. Kant formula da seguinte forma os princípios éticos:

> 'Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer como princípio de uma legislação universal'(...); 'age como se a máxima de tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, uma lei universal da natureza'(...); 'age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio'[64].

Os três princípios são formais. Os dois primeiros parecem supor que a moralidade poderia existir independentemente do *outro*, centralizada tão somente no eu, livre de quaisquer conseqüências em relação à ação. Porém, o terceiro, mesmo sendo formal, aproxima-se do concreto e faz referência explícita ao *outro*, diz Roque Spencer. Por isso, tem sua preferência. Para ele sem a relação com o *outro* não existe mundo ético. Está na relação *eu-tu* ou *eu-outro* a condição de possibilidade de um caráter moral e ético. Ressalta que Kant foi de uma "inexcedível acuidade" ao propor uma ética em que o outro deva sempre ser tratado como fim. Além disso, foi "extremamente feliz" ao assinalar que deve ser sempre e simultaneamente.

Segundo o autor, os dois primeiros princípios equivaleriam à acepção weberiana da "ética da convicção", para a qual seria ética a ação que estivesse de acordo com um determinado princípio. Para os seus seguidores pouco importam as conseqüências, contanto que haja coerência e conformidade entre princípio e ação exterior. Porém, diz ele, esta atitude transposta para o plano político e social pode levá-los à violência, ainda que com o intuito de combatê-la, pois não suportam a irracionalidade[65] da ética do mundo. A Razão, pretendendo construir sua utopia política, facilmente transforma-se em violência.

---

seqüências de proposições delas dependentes e que não são aleatórias". (nota 2 do roda pé) BARROS, Roque S. M. de. Nota sobre o *Filotetes* de Sófocles e a experiência moral. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 231.

[64] Ibidem. pp. 232, 233.

[65] Roque Spencer expressa sua afinidade com o irracionalismo. Diz ele: "negando a existência do irracional, expulsando-o da História, o racionalismo da Razão Absoluta não tem qualquer antídoto conta ele, pois se nega a reconhecê-lo. Se só é real o que é racional – e vice-versa – como tratar com o irracional que, no entanto, penetra toda a vida, a todo instante, e é mesmo a marca do que é singular e irrepetível?" (BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, pp. xi, xii.)

O autor diz que Kant, mesmo sendo contrário resoluto às pretensões da Razão, na vida moral, alia-se a esta atitude na ética. Mas, apesar disso, afirma que sua ética propugna um mundo moral fundando numa legislação universal que parece ser o mais alto ideal moral.

Porém, diz Roque Spencer, se não se leva em consideração o outro, freqüentemente, pode-se supervalorizar o princípio em detrimento dos casos concretos. Ao contrário disto, a "ética da responsabilidade" compromete o indivíduo com os resultados de sua decisão e de sua ação. Ela exige, não a subordinação da vontade à Razão universal, mas sim à nossa racionalidade, às situações concretas, carregadas de variáveis, como é o caso do terceiro princípio que considera o outro como fim em si mesmo. Isto é, exige que se considere necessariamente as conseqüências dos atos praticados.

Como vimos, há uma distinção entre Razão e racionalidade. Porém, o autor faz a distinção no intuito prévio de vincular o primeiro ao totalitarismo e o segundo ao liberalismo. Gilberto de Mello Kujawski diz que Roque Spencer dá um passo à frente ao fazer tal distinção. Mas, pergunta: há uma diferença específica entre elas? "Creio que nenhuma", diz ele,

> pois constituem, uma e outra variedades do racionalismo. Ora, o racionalismo limita a razão ao conhecimento do idêntico e imutável, o que está muito bem para os objetos físicos e matemáticos, mas não para as coisas humanas, sempre singulares, várias e mutáveis. Então, precisamos reduzir a compreensão da razão para ampliar sua extensão e dizer (...) que a função da razão não é dar conta do idêntico e imutável e sim captar a realidade tal como ela se apresenta[66].

Roque Spencer, porém, considera importante a distinção, pois para ele, sob o princípio da ética da responsabilidade, subordinada à racionalidade, o outro deixa de ser considerado como um *objeto* e passa a ser concebido como pessoa. Ou, mais precisamente, na expressão kantiana o eu "tem *dignidade* e não tem *preço*". O ente humano (eu ou o outro) transforma-se, assim, em ser à parte, em pessoa sacralizada. A pessoa converte-se em fim e todos os demais fins subordinam-se a ela. Deste modo, o problema moral situa-se no exame dos meios empregados para a realização de um fim qualquer.

Os fins não são nem morais nem imorais em si mesmos; podem ser isto ou aquilo, dependendo da relação que se estabelece, dependendo se se trata o outro como fim ou como

meio. Para Roque Spencer, a possibilidade da moralidade surge da sacralização do homem tal como aparece no *Filotetes* de Sófocles[67].

Depois de Kant, a quem denomina de "um campeão da autonomia ética"[68], o que caracteriza uma conduta ética, não é mais a mera conformação da ação exterior às regra, às leis ou aos princípios, como defendia Benjamin Constat, mas a motivação interior que leva o agente à decisão, diz Roque Spencer. E sendo o essencial da vida ética a motivação interior, na heteronomia, na entrega da decisão a um chefe, a um líder, a um partido, a uma igreja, a um Deus ou mesmo à "filosofia da história" e não à consciência, não há mais liberdade nem ética.

Em outras palavra, "a experiência efetiva do problema ético exige a autonomia da consciência, isto é, a subordinação desta a sua própria decisão, importando aqui a motivação da ação e não sua mera concordância exterior com uma regra"[69]. Se as decisões, ao invés de decorrerem de uma motivação interior, decorrem da imposição (heteronomia), abdicar-se-ia da consciência pessoal.

Como vimos acima, a ética kantiana que propunha a necessidade de universalizar os valores, parece ao autor o mais alto ideal moral. Mas como é possível a ética ter um valor universal se depende da decisão da consciência individual? Para Roque Spencer não só é possível como deve ser universal e não há contradição nisso.

Kant, diz o autor, concebe o homem como um ser duplo, isto é, como "homem noumenon" – uma espécie de essência genérica, um ser livre, um ser inteligível – e, como "homem fenômeno" – um ser determinado pela natureza, singular, concreto, um ser sensível. E à medida que o ser sensível submete-se ao inteligível, experiencia a liberdade e age como um ser moral. Assim, a ação permanece livre e capaz de se universalizar porque comunga do ser inteligível, da essência genérica.

Se o homem fosse apenas um ser empírico, sensível, não haveria problema moral, pois seria apenas uma coisa, sem liberdade, guiado por leis "de fora" que lhe escapariam ao controle. Portanto não haveria responsabilidade. Se o homem fosse apenas um ser

---

[66] KUJAWSKI, Gilberto de Mello. Razão e Racionalidade. *Jornal da Tarde*. 12/03/94.

[67] Segundo Roque Spencer, é no *Filotetes* de Sófocles que aparece pela primeira vez na história do pensamento humano a concepção de que a pessoa deve ser tratada como fim em si mesma e não como meio para alguma coisa. (Cf. BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, pp. 235, 241).

[68] BARROS, Roque S. M. de. O médico e o problema ético. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 283.

inteligível, puro fundamento da ordem, também não haveria moralidade, pois suas ações decorreriam analiticamente de sua essência. A moralidade, nestas condições, nasce da vitória do eu espiritual sobre o eu natural, do inteligível sobre o sensível; da sujeição do "homem fenômeno" ao "homem noumenon", do particular ao geral[70], isto é, da decisão, da vontade e da autonomia.

> O cumprimento desse dever, imperativo categórico que eu, como membro de um mundo inteligível (*homo noumenon*), imponho a mim mesmo, como membro do mundo sensível (*homo phaenomenon*), encontra resistência da parte deste, marcado pelo desejo e pelas inclinações que não dependem de seu querer, de tal forma que a ação moral (...) é um ato sintético, no qual enlaço minha vontade sensível à inteligível, submetendo a primeira à segunda[71].

A concepção ética kantiana, baseada na autonomia, parte do imperativo categórico *tu deves*, que lhe revela a dimensão da liberdade. Mas, tem sentido falar em liberdade, ética e autonomia, se, em última instância, é o *noumenon*, uma espécie de necessidade que os fundamenta? Quanto a isso, diz Roque Spencer, podemos afirmar que encontramos em nosso íntimo o sentimento do dever. Sentimento esse que nos dá o da liberdade. Pois se sinto que devo fazer algo é porque sei que *posso fazê-lo*. Mas também sei que *posso não fazê-lo*, isto é, posso *escolher*; portanto, sou livre.

A conduta ética pressupõe o homem como ser livre, que faz escolhas e é capaz de nortear-se por valores. Mas Roque Spencer distancia-se um pouco da formulação kantiana que estabelece princípios *a priori*. Para ele a *eticidade da ação* não está fundada na realização ou proposição de princípios, bens ou fins. Relaciona-se, fundamentalmente, com a questão dos *meios*. Ou seja, do ponto de vista da eticidade da ação o que importa é o meio escolhido para atingir um fim.

O "mundo ético" está necessariamente ligado à idéia de "sacralidade da pessoa humana". Portanto a pessoa não pode ser usada como meio e como instrumento.

> Numa teoria 'idealista', como a que aqui se expõe, cada consciência humana é um *cofundamento do mundo*. Ela não se identifica com esse mundo mas se põe,

---

[69] Ibidem. 283.
[70] BARROS, Roque S. M. de. A constituição do sistema do liberalismo clássico. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 65.
[71] BARROS, Roque S. M. de. Especulações em torno de Platão. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 197.

> diante de nós, como liberdade e transcendência, como um *mistério* semelhante a nós próprios, como uma 'garantia contra o nada'. O homem descobriu o 'sagrado' antes nas coisas do que em si mesmo: só o fez, entretanto, porque ele era a fonte da *sacralidade*. A conduta ética se inicia quando se transfere essa sacralidade do objeto sacralizado para a origem da sacralização, isto é, para o homem. Ora, o sagrado é objeto de *culto*: ele vale por si mesmo, não como simples instrumento para a consecução de algo. A essência da 'religiosidade' (...) se encontra precisamente nisto: no 'reconhecimento' de um *absoluto*, que não há de ser manipulado ou manipulável, mas que se ergue, hierático, diante de nós[72].

Reconhecendo que atua na perspectiva idealista, o autor afirma que o homem que foi sacralizado, transcende o mundo e deixa de ser um objeto, um instrumento ou um mero animal e constitui-se sempre e simultaneamente num fim em si mesmo, numa pessoa e passa a dar sentido ao mundo, à vida e às coisas. E como tal, torna-se inviolável.

> Convertendo-se em pessoa, o indivíduo poderá reconhecer nos outros 'eus' a mesma condição pessoal, estabelecendo com eles (...), um tipo de relação especial: a de ordem ética. A comunidade ética resultante desse tipo de relação não absorve em si os sujeitos que dela participam: deixa, para poder ela própria subsistir, a cada um sua singularidade, sua condição de ser separado, isto é, livre[73].

Mas Roque Spencer sabe que na grande maioria dos casos, ao invés de o homem ser tratado como pessoa o é como um instrumento, isto é, como um ser dessacralizado. Contudo, para ele a questão mais importante não é tanto saber como os homens agem, mas sim como deveriam agir.

Crê, no entanto, que a idéia de *dever* kantiana não é suficiente para fundar a possibilidade de uma conduta ética, pois da idéia de dever não decorre imediatamente a de liberdade. O que pode garanti-la, segundo o autor, é outro dado constitutivo do homem, ligado à liberdade, a *gratuidade*, que se expressa na graça, isto é, num ato de amor espontâneo, que dispensa justificação; é incondicional, mero capricho que tem sentido em si ou uma "finalidade sem fim". Por intermédio dela descobre-se a sacralidade da pessoa do outro. Isto possibilita a síntese entre liberdade e dever, mediada pela racionalidade.

---

[72] BARROS, Roque S. M. de. Conduta animal e Conduta Humana: amestramento e educação. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 275.

[73] BARROS, Roque S. M. de. Individualismo e personalismo. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 52.

> Se amo tais e tais *pessoas*, se as reconheço como 'fins em si', posso, porque sou capaz de amá-las, fundar o *dever* de reconhecer as demais como se pudesse amá-las, como 'semelhantes'. *Devo porque amo, não amo porque devo.* E *devo* amar o homem em geral (...) porque sou capaz de gratuitamente, livremente, amar este ou aquele ser concreto[74].

Numa atitude romântica, Roque Spencer afirma que a saída está no "amor". Todavia, seria importante que, para além do plano "ideal", ele explicasse se é possível e como poderia realizar esse amor gratuito num mundo onde impera a exploração, a dominação, a competição, a concorrência e a alienação. O autor acredita, porém, que com base na experiência do amor concreto gratuito, nossa racionalidade pode estender o amor a todos e universalizar o princípio; acredita que fundamentado no amor doação, no amor gratuidade, que não obriga ninguém, se pode descobrir no "outro" algo mais do que um simples meio ou objeto, pode se descobrir uma pessoa, um ser sagrado.

> O amor, esse 'Dom', pode, porque nos descobre o outro como pessoa, como 'fim em si', abrir-nos as portas para o universo ético; não poderá entretanto, garanti-lo. Para que eu queira a liberdade de todas as pessoas e sua dignidade (...) é preciso que, a partir desse reconhecimento do outro, limitado e concreto, eu faça uma nova escolha, que eu me imponha um *dever* em relação aos homens[75].

Ao invés de dizer que a ética só se viabiliza com o fim da exploração, com o fim do modo de produção capitalista e com o fim das classes sociais, afirma que "se há um mundo ético, só vemos a sua possibilidade e a de suas leis a partir deste caminho"[76], isto é, a partir do amor gratuito, que ao invés da luta de classes, supõe cooperação e resignação. Mas, diz ele, não se pode amar algo genérico. O amor é concreto. Portanto, como é possível estender este amor à humanidade? É possível amar a humanidade tanto quantas pessoas pode-se amar concretamente. Neste sentido, o autor fala de um universo ético.

---

[74] BARROS, Roque S. M. de. Conduta animal e Conduta Humana: amestramento e educação. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 277.

[75] BARROS, Roque S. M. de. O médico e o problema ético. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 287.

[76] BARROS, Roque S. M. de. Conduta animal e Conduta Humana: amestramento e educação. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 278. Roque Spencer manifestou diversas vezes o desejo de escrever uma obra especificamente sobre ética, a qual deveria intitular-se "investigações éticas', mas não chegou a fazê-lo.

> Posso compreender claramente que, para que exista um universo ético, é preciso que todas as pessoas se considerem, umas às outras, como tais, como 'fins em si' e nunca como meios: posso compreender que, para que eu aja eticamente, é preciso que eu reconheça a humanidade 'em cada rosto humano' (...). Mas é necessário que eu opte por um mundo ético e terei de fazê-lo gratuitamente quanto gratuitamente amo uma pessoa concreta[77].

Pelo amor gratuito Roque Spencer diz que é possível preservar a motivação interior, a autonomia, respeitar o singular e garantir a universalidade ética. Se o princípio ético deve ser universal, à moda kantiana, a ação, a experiência ética é sempre particular, pois em cada caso depende de uma decisão pessoal, interior e autônoma que considera o outro e, portanto, que é responsável pelas suas ações. Assim, a ética deixa de ser mera adequação ou conformidade da ação exterior com a lei, com a regra ou com o princípio. Caso contrário não haveria ética, pois não estaria baseada na motivação pessoal e interior. Seria uma heteronomia.

Portanto, para o autor, o amor é a base da ética. Por ser concreto, dispensa receitas e modelos (abstratos) que seriam aplicáveis a todos os casos. Dizer qual deveria ser a ação a ser adotada em cada caso ou traçar um código de ética também seria reduzir a ética a um receituário, quer dizer, retirar-se-ia a autonomia e qualquer substância ética da ação.

Com relação à ética resta dizer que, ao contrário da ética kantiana, que Roque Spencer incorpora, ele opõe-se à concepção ética de Platão e de Rousseau. Contrapõe-se a Platão porque neste, a autonômica está reservada aos filósofos, os únicos capazes de conhecer as leis ideais exteriores. Aos demais, incapazes de conhecer o mundo ideal, resta-lhes uma ética heteronômica, ditada a partir do mundo inteligível ao mundo sensível, a que está submetido. Em Platão, só aquele que realiza em si a "cidade ideal" é um autêntico ser ético, capaz de autonomia. Ao vulgo, impossibilitado de atingir esta dimensão reservada aos eleitos, restaria o recurso à imitação da conduta dos sábios filósofos, conhecedores das verdades eternas.

Roque Spencer também opõe-se a Rousseau porque – apesar de defender que o homem seja educado para a liberdade e para a autonomia, de querer que a organização da sociedade permitisse ao homem libertar-se da dependência da matéria (marcas da impotência moral) e de querer estabelecer as condições de um liberalismo autêntico,

---

[77] BARROS, Roque S. M. de. O médico e o problema ético. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 288.

fundado na dignidade de todos os homens, concebidos como pessoas éticas – ele só admite a "liberdade para o bem"[78]. Para o autor, isto não deixaria espaço para o elemento fundamental da ética que é a livre-escolha; não envolveria o "direito de errar e de pecar", consubstancial à verdadeira ação livre.[79]

Outro motivo que leva o autor a se opor a Rousseau é que este atribui a superioridade ao Estado. Fora deste a dignidade humana tornar-se-ia meramente potencial. Através do pacto social a potencialidade moral transforma-se em algo atual. Em função da superioridade do Estado face ao indivíduo, este recebe daquele o seu próprio estatuto de pessoa. Mas em caso de abdicar do pacto, aquele tem o direito de eliminar a dignidade que conferiu ao indivíduo[80].

Ao contrário disso, para Roque Spencer a dignidade humana só pode ser garantida pela liberdade. A liberdade fundamenta a escolha e justifica que cada um seja tratado como "coisa sagrada", concebido como fim e não como mera coisa ou como instrumento para algum fim.

Portanto, Rousseau, como já vimos, "em vista da paixão pelo genérico – e daí sua paixão da igualdade – pode ser apontado, *malgrè-lui-même*, como um precursor daquilo que Talmon designou por 'democracia totalitária', em oposição à 'democracia liberal', muito mais ciosa da liberdade"[81].

Em razão disso, conclui Roque Spencer,

> em matéria de ética, Rousseau (...) está, muito mais até do que Kant, próximo de Platão, sendo possível vê-lo, não histórica, mas logicamente, como uma espécie de intermediário entre ambos. O que, de fato, mais separa Kant de Rousseau – e, portanto, de Platão – é muito menos a questão do fundamento da moral e muito mais o sentimento profundo da individualidade e de sua valorização, que é uma marca inseparável do kantismo, e a condenação dela, patente em Rousseau, gritante em Platão[82].

---

[78] BARROS, Roque S. M. de. Meditações sobre Rousseau. In: BARROS, Roque S. M. de. Ensaios sobre educação. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1971, p. 108.
[79] BARROS, Roque S. M. de. Sobre a Pena de Morte. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 130.
[80] Ibidem. p. 130.
[81] BARROS, Roque S. M. de. O médico e o problema ético. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 284.
[82] BARROS, Roque S. M. de. Especulações em torno de Platão. In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 201.

Lembremos que o autor compartilha com Popper a idéia de que Platão é um representante típico do totalitarismo da antigüidade. E para uma filosofia totalista ou totalitária, o problema ético não existe. Pois para ela, tudo o que vale é, ou tudo o que é vale, e os seres individuais só são e valem na medida que participam do todo e dele dependem. Nela, tudo o que é individual é substituível, permutável, não vale em si mesmo, mas tão somente na sua relação com o todo, do qual torna-se mera função. Já, para a filosofia liberal, o todo é no máximo um conceito-limite, nunca uma realidade. A autêntica realidade é a que flui da consciência e o que vale independe do que é, encontra o seu fundamento no indivíduo, na personalidade moral[83].

Mas, como justificar a conversão a um mundo ético em que cada homem é mais do que um simples animal e os indivíduos não devem ser tratados como meios e sim como fins? A razão não poderia vir de fora, posto que, a heteronomia seria uma ilusão ou mistificação da vida. Portanto, a conversão só pode vir do amor gratuito e da própria consciência que dita os fundamentos do mundo moral ligados à visão de vida e de indivíduo que dá a dimensão da grandeza e da miséria, da plenitude e da angústia, da alegria e da dor humana.

O indivíduo vive na ambigüidade, entre a defesa da liberdade e a tentação da totalidade. "A variável predominante de uma ou outra face da existência depende ou pode depender da personalidade, da idade, do momento, da situação ou de outros fatores eventuais"[84]. Porém, a opção dentre ambas as possibilidades cabe a cada um fazer. Não existe uma opção única (uma resposta) que possa ser universalizada. Cada momento, circunstância ou questão exige uma resposta. Isto não significa que seja arbitrária, deve estar vinculada aos valores e às possibilidades de construção de uma vida ética. Porém, como reação ao vazio, ao hedonismo ou ao despotismo totalitário, devido à ambigüidade humana, sempre pode ocorrer o ressurgimento das ideologias, dos fundamentalismos e dos totalitarismos. Uma visão lúcida a respeito da condição humana, empenhada na construção de um mundo ético, reconhece a fragilidade da vida e a angústia; percebe que se é nada, percebe o hedonismo ou a eudaimonia. O que pode evitar a recaída no totalitarismo é que o indivíduo, em sua liberdade, mesmo sabendo que a vida em si mesma não tem sentido, dê

[83] BARROS, Roque S. M. de. O liberalismo moderno. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 242.

significação a ela, pois é o único que pode fazê-lo, mas dê um significado a favor da liberdade.

Em síntese, para Roque Spencer, como diz Laerte Ramos de Carvalho,

> 'o homem é a sua liberdade: o que constitui a sua realidade humana, o que o diferencia e o situa como fundamento da natureza é o ato pelo qual transcende o dado e o reconhece como algo diverso de si mesmo. Mas a condição humana é uma condição ambígua: no momento mesmo em que desvelamos a sua transcendência, percebemo-la também como um prolongamento do universo transcendido, mergulhada nele e com ele solidária. Não somos o mundo – clama – destacamo-nos desse cosmos que se torna coerente graças à atividade, fabuladora ou crítica, da consciência, mas estamos nele e ele é o nosso único abrigo possível'[85].

O homem, marcado pela ambigüidade, define-se como liberdade, única condição de hombridade. Contudo, segundo Roque Spencer, para que ela se realize na sua plenitude é necessário que o homem seja capaz de fazer escolhas, que seja livre, responsável e ético, o que supõe que a autonomia sobreponha-se à heteronomia, isto é, que as leis ou as escolhas sejam extraídas da própria consciência e não impostas por "outro", tanto no que se refere aos semelhantes quanto a Deus, o que levando ao extremo este princípio resulta no ateísmo, pois, caso admita-se a existência de Deus e aceite-se que o homem seja sua criatura, a autonomia acaba ou, pelo menos, a heteronomia passa a predominar sobre ela.

Uma questão que Roque Spencer não explica é como concilia a ética, que exige uma decisão autônoma, com o "império da lei", que se impõe externamente. Provavelmente, diria que a aceitação da lei depende de uma decisão interna ao indivíduo. Ora, e o que acontece se ele resolver não aceitá-la? Neste caso já não ocorreria o "império da lei". E caso dependa da decisão interna, muitos podem não aceitá-las, nem submeter-se a elas. Isto provocaria a anarquia e negaria o "império da lei". Portanto, fica em aberto como as conciliaria, uma vez que as considera indispensáveis à sobrevivência da sociedade liberal.

Resta-nos, portanto, nesta parte, compreender a atual fase pela qual passa o liberalismo e ver o que ele pensa a respeito do neoliberalismo.

---

[84] BARROS, Roque S. M. de. Depois da "Segunda Laicização". In: BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993, p. 115.
[85] SANTOS, J. Alves dos. Fim da liberdade e ânsia de poder. Jornal *O Estado de S. Paulo*. 14/12/71.

6 – O NEOLIBERALISMO

De tudo, então, ficou somente em mim
o pavor tenebroso de pensar,
porque as idéias nunca tinham fim...
(Raul Leoni)

Nos últimos anos, o liberalismo tem sido tomado praticamente como sinônimo de neoliberalismo. A partir da década de 90 tem ocupado lugar de destaque na mídia, nos debates, na política, na sociedade; por vezes tem sido objeto de discussões e de acaloradas polêmicas. Por isso, tendo a finalidade de compreender a posição de Roque Spencer em relação a ele, trazemos presente a polêmica em que se envolveu com alguns (neo)liberais[1] sobre o neoliberalismo e sobre a "exata medida" que o Estado deve intervir na sociedade. Anteriormente tratamos daquilo que o autor julga ser os perigos do crescimento descontrolado do Estado. Agora nos limitamos a abordar a questão do neoliberalismo, mas tendo presente que as questões estão interligadas.

Pelo que expusemos até aqui sobre o pensamento de Roque Spencer acerca do liberalismo já é possível intuir que, para ele, esta não é uma questão que deve ser tratada deslocada do conjunto da história do liberalismo. Porém, preferimos tratá-la à parte em função das polêmicas em que o autor se envolveu e devido às especificidades da atual fase do liberalismo.

Desde já pode-se dizer que, para o autor, "neoliberalismo" é coisa de "antiliberais" que sempre temem que a liberdade acabe com os sonhos totalizantes[2]. Tendo em vista isto, praticamente só se ocupa da questão em função das polêmicas atuais e, mesmo assim, mostra que o conceito é fluído e sem sentido, "especialmente quando empregado a torto e a direito, sem o menor cuidado de precisão".

Todavia, se por um lado, não considera central a questão, por outro, polemiza com alguns (neo)liberais para debater e

---

[1] Deste debate, realizado entre julho de 1994 e outubro de 1995, através de artigos escritos e cartas, quase todos publicados nos jornais *O Estado de S. Paulo* e *Jornal da Tarde*, participaram os seguintes (neo)liberais brasileiros: Vicente Barretto, o Embaixador J. O. de Meira Penna, Ubiratan Borges de Macedo, Miguel Reale, Alberto Oliva, Antonio Paim e Roque Spencer Maciel de Barros. Este, além de participar da polêmica, como que completando sua tarefa intelectual, organizou os artigos e cartas e, em 1998, publica o seu último livro intitulado *O Significado do Liberalismo Atual: uma controvérsia brasileira.*

> esclarecer as diversas facetas das correntes liberais modernas, rotuladas, por ignorância ou má-fé, com a denominação vaga de 'neoliberalismo', conceito propositadamente vago e vazio, pespegado pelos antiliberais a qualquer idéia, medida ou sugestão, muito diferentes, aliás, entre si, que tenham o condão de desagradá-los[3].

Roque Spencer diz que "neoliberalismo" é um conceito vazio e se diz surpreso com a freqüência com que se fala e se acusa o "neoliberalismo" depois do fracasso do chamado "socialismo real". É extremamente curioso, diz o autor,

> como, de uns tempos para cá, o termo 'neoliberalismo' vem sendo empregado a torto e a direito, sem que se precisem os princípios e os ideais norteadores dessa tendência 'neoliberal' contra a qual tantos *estrebucham*, sem procurar saber do que estão realmente falando[4].

Mas da mesma forma que o "neoliberalismo" é atacado pelos seus adversários, Roque Spencer também critica os que se opõem ao "neoliberalismo". Diz o autor:

> 'neoliberalismo' virou uma espécie de senha para designar tudo aquilo de que não se gosta na sociedade moderna, pouco importando, como mostraria o exame das declarações dos que lhe atribuem dons infernais, o que isso venha, efetivamente, a significar. E, cada vez mais, especialmente tendo em conta as 'qualificações intelectuais' dos que contra esse fantasma deblateram, fica evidente que não sabem do que estão falando[5].

Roque Spencer afirma que os que criticam o "neoliberalismo", por não compreenderem o próprio liberalismo, o fazem como se só ele existisse. Então, para esclarecer a questão aos "críticos desinformados", dirige-se a eles, ironicamente, perguntando: quando deblateram sobre "neoliberalismo", seus inimigos o entendem como sinônimo de capitalismo selvagem? Como defesa do princípio do *laissez-faire*? Pensam eles nas privatizações das estatais deficitárias e corporativistas? Identificam-no com a idéia de "Estado mínimo"? Ou estariam pensando – "se é que já pensaram a esse respeito" – em

---

[2] BARROS, Roque S. M. de (Org.). Liberalismo e Unanimidade. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 85.
[3] BARROS, Roque S. M. de (Org.). *O Significado do Liberalismo Atual*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 07.
[4] BARROS, Roque S.M. de. O misterioso "Neoliberalismo". In: BARROS, Roque S.M. de (Org.). *O Significado do Liberalismo Atual*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 90. Nosso destaque.
[5] Idem. p. 89.

von Mises, Friederich von Hayek, Milton Friedman e na Escola de Chicago? Certamente, diz o autor, não pensam em Keynes, ainda que lhe caiba esse título melhor do que aos outros, já que, na sua atitude de salvar o essencial do liberalismo em face da maré montante do coletivismo, acabou por impulsionar – ou pelo menos justificar – o crescimento e a voracidade do Estado. Não seria mais adequado designar por neoliberais os principais figurantes que, ao lado de Hayek, mas com idéias diferentes, participaram do Colóquio Walter Lippmann em 1938 e que lideraram o movimento que ficou conhecido como neoliberal? Contudo, diz o autor, é bom lembrar que estes autores não se autodenominam neoliberais, mas simplesmente liberais[6].

Apesar de considerar um conceito vazio, ao tratar do neoliberalismo, Roque Spencer não situa nele apenas F. Hayek, M. Friedman e F. Fukuyama que, na atualidade defendem o *laissez-faire*. O neoliberalismo a que se refere também não é sinônimo do intervencionismo keynesiano. Aliás, Keynes escreveu sua *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda* em 1936, portanto, antes do Colóquio Walter Lippmann. Para o autor, neoliberalismo, primeiramente é o movimento de renovação que ocorre com a filosofia liberal em cada uma das etapas que foram surgindo e sucedendo-se ao longo da história. Portanto, seria melhor falar de um "novo liberalismo", isto é, de uma etapa que foi incorporando, aprimorando e superando as anteriores, porém, sem deixar de ser o próprio liberalismo.

Antonio Paim também vai nesta direção. Para ele, a denominação neoliberalismo foi usada pela primeira vez por Michael Freeden que denominou sua obra de *The New Liberalism. An Ideology of Social Reform* (2ª ed. 1986), para designar as políticas sociais propostas no início do século pelo Partido Liberal inglês, que levaram ao *Welfare State*[7]. Já, de acordo com Roque Spencer, o termo neoliberalismo ou "novo liberalismo", inicialmente foi atribuído ao título do livro de Louis Boudin *L'Aube d'un Nouveau Libéralisme*, que foi cunhado e usado para caracterizar as discussões do Colóquio Walter Lippmann de 1938 e para designar, para além das divergências, uma "Agenda" de quatro pontos comuns definidos pelos participantes deste Colóquio.

Essa agenda ficou conhecida como "*Agenda Liberal*". Os quatro pontos estabelecem que: 1º) 'O liberalismo acredita que só o mecanismo dos preços, funcionando em mercados

---

[6] Idem. pp. 90, 91.

[7] Cf. PAIM, Antonio. Confusões semânticas. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do liberalismo atual*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 76.

livres, permite obter uma utilização ótima dos meios de produção e conduzir à satisfação máxima dos desejos humanos'. Uma tese, do 'liberalismo econômico que, entretanto, não se confunde com o famoso *laissez-faire*'; 2°) 'Cabe ao Estado a responsabilidade pela determinação do regime jurídico que sirva de limite ao desenvolvimento econômico assim concebido'; 3°) 'Outros fins sociais podem substituir os objetivos econômicos enunciados'; 4°) 'Uma parte da renda nacional pode ser, com essa finalidade, subtraída ao consumo, com a condição de que isso se faça em plena luz e seja conscientemente consentida'. A estes pontos, Roque Spencer acrescenta outro, que considera fundamental ao liberalismo: 5°) "A plena vigência do império da lei". Estes pontos, diz ele, poderiam ainda hoje (1987) funcionar como uma espécie de súmula do chamado neoliberalismo, um programa genérico a orientar a ação liberal[8]. É em torno deles que os liberais se "unificam".

Nesse Colóquio, dentre outros, participaram F. Hayek, von Mises, Luis Marilo, M. Polanyi, Jacques Rueff, Alexandre Rüstow, W. Röpke, Jacques Cross e Walter Lippmann. Dele destacaram-se W. Röpke e W. Lippmann. Este, como presidente, emprestou-lhe o nome e Jacques Cross, mesmo sem ter participado de todo o Colóquio, posteriormente ressaltou as divergências ocorridas e propôs, que ao invés de uma fossem elaboradas duas Agendas, a de Lippmann e a de Röpke. Porém, para Roque Spencer, apesar de existirem discrepância entre elas, não foram tão grandes a ponto de merecer duas Agendas. O americano Lippmann, assim como Röpke e Rüstow, que foram alunos de von Mises, tinha sua maior preocupação na questão da igualdade e na nivelação das rendas, dentro dos ideais da democracia; insistia na inviolabilidade da pessoa humana, opunha-se ao arbítrio e considerava o Estado e o cidadão em pé de igualdade em face da lei. Já o alemão Röpke, que vivia na Suíça, tinha sua preocupação maior nos perigos do gigantismo, na massificação e no "culto do colossal". Qualificava seu liberalismo como "construtivo" ou, usando uma expressão de Alexandre Rüstow, como "intervencionismo liberal". Em seu livro *Civitas Humana* (1943) usa pela primeira vez a expressão "terceira via" ou "terceiro caminho"[9] para indicar o seu liberalismo como um caminho intermediário entre o *laissez-*

[8] Cf. BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 41 e também do mesmo autor Liberalismo e cientificismo. In: BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 251.

[9] É provável que esta tenha sido a primeira vez que se usou a expressão "terceira via" com o significado de uma via intermediária entre *laissez-faire* e coletivismo. Nos anos 90 foi muito difundida, principalmente por

faire e o coletivismo que repudia. Em relação às intervenções, Röpke defende que sejam *conformes* ou de adaptação, isto é, que auxiliam o mais eficaz funcionamento do mercado, a mais honesta concorrência, livre de monopólios ou de oligopólios de qualquer espécie[10] e posiciona-se contrário às *desconformes*, que inibem a livre concorrência e o livre funcionamento do mercado. Ambos, porém, eram contrários ao *laissez-faire* e advogavam a necessidade de um marco jurídico para a vida política e para a econômica que só o Estado pode garantir;

Roque Spencer não está sozinho na defesa da idéia de que neoliberalismo é um conceito vazio. Antônio Paim diz que recentemente

> temos assistido a um grande esforço no sentido de cunhar a expressão neoliberal. O termo não diz nada (...) até onde se pode perceber, tem o propósito de estabelecer, no campo oposto ao dos socialistas, confusão semântica idêntica à produzida pela denominação de esquerda[11].

Segundo Paim o termo só se presta a confusões, uma vez que, "o que os socialistas pretendem batizar de neoliberais não passa de uma contrafação", pois ainda que haja componentes liberais nas atuais políticas públicas como a redução das tarifas aduaneiras, a privatização, a liberalização do comércio exterior, não se pode dizer que os governos civis afeiçoam-se a política liberal. Um exemplo disso, foi o Governo Collor, diz ele, o único que colocou o neoliberalismo em seu programa de governo, mas por motivos eleitoreiros. Contudo, logo que assumiu o poder desfechou um ataque contra a propriedade jamais visto no Brasil, confiscou a poupança e os depósitos bancários[12].

Paim considera a denominação neoliberal "pastosa" e "vazia", "uma contrafação". Esclarece que o termo neoliberalismo só foi aplicado em circunstâncias muito precisas. Afora isso, diz ele, o que existe é o liberalismo – doutrina concebida por Locke no final do

---

Anthony Giddens e Toni Blair, compreendida como uma via entre o capitalismo e o socialismo. Contudo, a prática social se encarregou de desmistificar e por provar que tratava-se de outra roupagem do capitalismo.

[10] BARROS, Roque S.M. de. Ainda o "Neoliberalismo". In: BARROS, Roque S.M. de (Org.). *O Significado do Liberalismo Atual*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, pp. 93, 94. Cf. também do mesmo autor Em torno do Totalitarismo: planejamento e planificação. In: BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo, 1971, p. 352.

[11] PAIM. Antônio. Confusão Semântica. In: BARROS, Roque S.M. de (Org.). *O Significado do Liberalismo Atual*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p.75.

[12] Idem. pp.75, 76. Nosso parêntese.

século XVII (a adoção do nome é da terceira década do século XIX), num período de luta entre a elite proprietária e a monarquia.

> Nos primeiros embates, a tarefa primordial era derrotar a monarquia absoluta. A experiência sugeria que somente a elite proprietária tinha condições de enfrentá-la e sobreviver. As camadas despossuídas revelaram-se facilmente manobráveis pela Casa Reinante (...). A capacidade de organização das Trades Unions inglesas convenceu a opinião pública de que os assalariados configuravam uma esfera de interesses suficientemente diferenciada. A democratização do sufrágio não ameaçaria o sistema[13].

Paim, assim como Roque Spencer, tem como modelo o processo de transição operada com a Revolução Gloriosa na Inglaterra em 1688, na qual não houve derramamento de sangue e o Parlamento obrigou o Rei a obedecer à constituição. Essa Revolução se constituiu numa espécie de modelo para os liberais. É desta perspectiva que, para Paim e Roque Spencer, faz-se necessário desfazer os mal entendidos e tratar o "neoliberalismo".

Posta a questão de que, para Roque Spencer e Paim a denominação neoliberalismo só tem sentido em circunstâncias muito precisas e, para além delas, é um conceito vazio, coisa de "antiliberais" e de "socialistas", vejamos como alguns (neo)liberais, que não são nem "antiliberais" nem "socialistas", concebem o neoliberalismo, o papel do Estado e a medida que este deve intervir na sociedade.

Vicente Barretto, por exemplo, afirma que a partir dos anos 30 o Estado cresceu em órgãos e funcionários e passou a exercer atividades econômicas que pouco tinham a ver

---

[13] PAIM. Antônio. As Vertentes Liberais. In: BARROS, Roque S.M. de (Org.). *O Significado do Liberalismo Atual*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p.79. Entre 1681 e 1685 o Rei Carlos II dissolveu várias vezes o Parlamento. Nesse contexto, a partir da posição adotada em relação à monarquia, na Inglaterra surgiram dois partidos, a saber, os *Whigs* (Partido Liberal), contrário ao rei e favorável ao Parlamento e os *Tories* (Partido conservador), que defendia as prerrogativas reais. Em 1689 foi instituída a *Declaração dos Direitos*, a qual todos os soberanos deveriam submeter-se. (ARRUDA, José J. de A. *História Moderna e Contemporânea*. 20ª edição, São Paulo: Editora Ática, 1987. p. 103). Ambos os partidos eram liberais (partidários do sistema representativo) mas divergiam quanto à intensidade (e à oportunidade) das reformas. Assim, dividiam-se em duas frentes, de acordo com a posição adotada em relação às liberdades democráticas e à liberdade de comércio. Partindo do mesmo princípio, mais tarde, as divergências conduziram à tomada de duas posições. O Partido Liberal passou a denunciar o caráter corporativo do Partido Trabalhista e apostou na defesa do *Welfare*. Enquanto que os conservadores passaram a propugnar a intervenção do estado apensas para atender à indigência. (PAIM. Antônio. As Vertentes Liberais. In: BARROS, Roque S.M. de (Org.). *O Significado do Liberalismo Atual*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p.80. José Guilherme Merquior, analisando esta questão em seu livro *O Liberalismo Antigo e Moderno* (1991), preferiu dividir estas duas vertentes liberais em liberalismo social e liberalismo conservador.

com o atendimento de suas funções básicas. Por um lado critica o gigantismo do Estado e, por outro, discorda dos neoliberais que consideram o Estado o responsável por todos os males que assolam a sociedade e defendem o esvaziamento de suas funções administrativas e a transferência destas à empreendimentos privados como forma de eliminar o mal. Para ele, isso é uma simplificação do papel do Estado. Diz que "a falácia do neoliberalismo consiste em pretender identificar no tamanho do Estado o obstáculo principal ao progresso, ao desenvolvimento e à liberdade". E acrescenta:

> a miopia do neoliberalismo reside em simplificar a questão do Estado, ignorando o seu papel face à complexidade dos desafios com que se defronta um país como o Brasil. Os problemas de ordem social – educação, saúde, segurança, habitação e transporte – não podem ser considerados espaços a serem atendidos pelas empresas privadas. Em todos esses setores da atividade, o particular deve entrar como fator complementar da atividade pública e não como substituto[14].

Para Barretto, áreas como educação, saúde, segurança, habitação e transporte são prioritariamente funções do Estado. Já o Embaixador J. O. de Meira Penna discorda. Não acredita que alguém que ele considera liberal clássico (Barretto), pode utilizar o conceito neoliberalismo de modo tão infamante. Para ele, o pensamento liberal, desde Locke a Hayek, passando por Adam Smith, Burke ou Tocqueville, ao qual aderem os que como ele militam nos Institutos Liberais, sempre defenderam a idéia de que o Estado deve ser o mantenedor da segurança, da ordem social e do estado de direito. E afirma: "nosso princípio fundamental é que o Estado é um mal necessário, um monstruoso Leviatã resultante do fato tristemente comprovado de, instintivamente, ser o homem o lobo do homem"[15], como afirmava Hobbes. Como o Estado é um Leviatã extremamente perigoso só em função da maldade intrínseca no homem é que se justifica sua existência. Mesmo assim, reduzido aos limites da manutenção da ordem, da lei e da liberdade.

Meira Penna não ficou desapontado com Barretto apenas por causa da defesa da intervenção estatal, pois, diz ele, todos os liberais a defendem. Ficou desapontado, sobretudo por ter utilizado o neoliberalismo de modo "infamante"; por justificar a

---

[14]BARRETTO, Vicente. O Controle do Estado. In: BARROS, Roque S.M. de (Org.). *O Significado do Liberalismo Atual*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p.10.

[15] PENNA, J.O.de Meira. O Controle do Estado. In: BARROS, Roque S.M. de (Org.). *O Significado do Liberalismo Atual*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p.13.

intervenção em função do subdesenvolvimento e por defender que a educação, a saúde, a habitação e o transporte não podem ser considerados espaços a serem atendidos pelas empresas privadas[16].

Partidário do mínimo de intervenção possível, Meira Penna diz que tudo o que funciona bem é privado. E pergunta:

> que lamentável idéia é essa de estatizar inteiramente a educação (...)? A luta contra a escola privada, que se processou no governo Itamar, é francamente totalitária: estaria visando uma *Gleichshaltung* como a que os nazistas impuseram na Alemanha. (...) Finalmente, se cabe ao Estado um papel central na saúde pública e prevenção de epidemias, o atendimento hospitalar estatal constitui a calamidade que todos sabem[17].

O autor considera a privatização a condição de excelência dos serviços e chega a equiparar a defesa da escola pública às práticas totalitárias.

Barreto afirma que o neoliberalismo é um neologismo. Propõe que, ao liberalismo se acrescentasse o adjetivo "social", também empregado por José Guilherme Merchior em 1990, para se contrapor ao que chamou de "liberalismo conservador". Mas Barretto ressalta que, numa sociedade plural e complexa como a atual, é mais apropriado designar o papel que o Estado desempenha como "liberalismo democrático". Opõe-se às propostas minimalistas de F. Hayek e R. Nozick e os denomina de "libertários neoconservadores". Para Barretto, além da manutenção da ordem, da lei e da liberdade, o Estado deve estabelecer uma ordem social justa; deve "preservar a tradição do estado de direito, dos direitos e das liberdades individuais e democratizá-la, pois, somente assegurando-se o pluralismo haverá possibilidade de igual exercício da liberdade"[18].

Em função dessa manifestação Meira Penna volta ao debate de modo ainda mais incisivo. Diz que o "liberalismo é, por definição, liberal" e existem tantas interpretações quantos indivíduos pensem sobre a matéria e ataca: "se tal conceito (de Barreto) não é socialista, então francamente não sei do que trata". Em função disso, chama-o de "suposto liberal".

---

[16] Idem. p.17.
[17] Idem. p.13
[18] Ibidem.

Roque Spencer, tentando conciliar posições, diz que Barretto é um "notório liberal". Crê que as turras liberais existentes são de um "pequeno desentendimento intelectual (...) perfeitamente natural e legítimo dentro de uma concepção que prima pelo antidogmatismo". "parece-nos", diz ele,

> que não se trata de saber qual é a 'autêntica' e legítima atitude liberal, mas sim de reconhecer que o liberalismo moderno – que muitos, teimosamente insistem em chamar de 'neoliberalismo' – não é uma peça inteiriça, uma concepção fechada e acabada de uma vez por todas[19].

Não há consenso e unanimidade sobre o papel que o Estado deve exercer, nem sobre a "exata medida" em que deve intervir. Keynes, por exemplo, mesmo sem ser seu objetivo, acabou reforçando as posições estatistas; Ludwig von Mises e Friedrich von Hayek foram adversários a qualquer forma de intervenção estatal; Wilhelm Röpke defendia o liberalismo econômico e o liberalismo construtivo, a intervenção *conforme*. Porém, diz Roque Spencer, enquanto von Mises toma como referência o consumidor e sua soberania antes de tudo, Röpke toma como referência a noção de pessoa ética na perspectiva kantiana.

Diante das tendências liberais Barretto distingue o "liberalismo social" do "liberalismo conservador". Neste, inclui von Mises, von Hayek, Meira Penna e o Instituto Liberal. Roque Spencer, por sua vez, discorda dessa classificação, pois considera que todo o liberalismo é social visto que "não há individualismo possível a não ser nos quadros da vida social". Para ele, "hoje, conservadores são os socialistas e os estatistas, enquanto nenhum liberalismo, cremos nós, a rigor o é. Talvez os partidários do Estado mínimo sejam até revolucionariamente mais radicais que os outros liberais"[20].

Meira Penna, retornando ao debate, além de reclamar de Barretto, também critica Roque Spencer e a classificação acima mencionada. Afirma: "pouco me importa (...) os méritos do adjetivo social", pois, os social-liberais, os social-democratas e os socialistas em geral recusam-se a admitir que a classe político-burocrática (sic) dirigente constitui uma gnomenklatura. Concorda com R. Reagan que diz que 'o governo não é a solução, o governo é o problema'.

---

[19] BARROS, Roque S. M. de. Turras Liberais. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 20.
[20] BARROS, Roque S. M. de. Turras Liberais. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 22.

"Não posso aceitar", diz ele,

> de maneira alguma, a tese que saúde, educação, habitação e transporte 'não podem ser considerados espaços a serem atendidos pelas empresas privadas', porque implica em deixar nas mãos de corruptos, cínicos e incapazes a saúde, a educação, a habitação e o transporte (...). A corrupção, a incompetência, o desperdício, o cinismo contaminam todos os escalões do Estado, tornando-o inapto para as funções sugeridas pelo socialismo dito liberal[21].

Diante da posição contundente de Meira Penna, Roque Spencer apóia-se no liberal argentino Mariano Grondona e diz que 'há várias maneiras de ser liberal. Aquele que pretende excluir outros liberais, estará cometendo o pecado que um liberal não pode cometer: o dogmatismo (...)'[22]. Ressalta que a riqueza e o dinamismo do liberalismo resultam, sobretudo, das diferenças entre os liberais. Citando Ralf Dahrendorf, destaca que

> 'com relação à natureza humana, temos a oportunidade da liberdade enquanto somos desiguais', mesmo porque 'toda igualdade, que busque o nivelamento ou uniformização dos modos de existir humanos não pode harmonizar-se com a oportunidade da liberdade'[23].

Entrando na polêmica, Ubiratan Borges de Macedo afirma seu apreço à liberdade de pensamento e de política e sai em defesa de Barretto e de Roque Spencer. Contesta a tese de que Vicente Barretto seja um "suposto liberal" e trata-o como "um dos pioneiros do liberalismo no País". Além disso, chama Meira Penna de "anarco-capitalista", de "cristão novo liberal" e o acusa de ter "vindo de um passado conservador, transitar para um anarco-capitalismo, reduzindo-o ao único liberalismo válido"[24]. Macedo diz que, assim como Barretto, que "tem mais anos de militância liberal do que nós dois", também defende a presença do Estado na educação de primeiro grau, para garantir a igualdade de oportunidades, ainda que defenda que seja permitida a iniciativa privada. Diz que,

---

[21] PENNA, J. O.de Meira. Gnomenklatura. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 26.
[22] BARROS, Roque S. M. de. Os Liberalismos. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 27.
[23] Idem. p. 28.
[24] MACEDO, Ubiratan Borges de. Os Liberais e o Estado. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 30.

> ao afirmar que os liberais oscilam entre 'um quase anarquismo e outro intervencionismo estatal para a manutenção da lei e da ordem', percebo que outros notórios estatistas estavam indevidamente portando o título de liberal, entre eles: Adam Smith, Milton Friedman, John Rowls ou o economista francês Serge Kolm. Com efeito em seus livros admitem um papel ao Estado em economia e em política que ultrapassa a manutenção da lei e da ordem. Agora sabemos por suas referências e definições que os liberais são Hayek, Robert Nozich, Ayn Rand, David Friedman e alguns anarco-capitalistas na terminologia francesa[25].

Meira Penna volta outra vez ao debate. Não aceita o codinome de "cristão novo do liberalismo" e diz que seria mais fácil contestar os adjetivos a ele atribuídos se soubesse exatamente o que Macedo entende por "liberal" e por "conservador". A seguir, diz que, em 1935, tornou-se integralista, depois anticomunista até evoluir para o antitotalitarismo. E pergunta:

> deverei eu ser considerado um 'conservador' simplesmente porque fui anticomunista e me tornei pró-americano? (...) Conservadores são precisamente os socialistas (...) No meu entender, a evolução da humanidade se processa a partir de um coletivismo acentuado (...) para uma crescente afirmação do homem livre em sua individualidade. Na verdade, em política, não sou conservador mas progressista. Reacionários são aqueles que desejam voltar a um tipo de comunidade harmônica e autoritária como eram as sociedades antigas[26].

Após defender o liberalismo como sendo a mais avançada concepção de sociedade e de se considerar "progressista", diz que apoiou entusiasticamente o movimento militar de 1964, mais especificamente, o General Castelo Branco. Entre 1965/1967 estudou na Escola Superior de Guerra (ESG) e defendeu uma tese que se transformou no livro *Política Externa, Segurança e Desenvolvimento*. E acrescenta:

> Minha posição é exatamente a mesma que sustenta Roberto Campos. (...) *Confesso*, às vezes, *uma certa simpatia pela maneira forte de impor um regime liberal e uma*

[25] MACEDO, Ubiratan Borges de. Carta Aberta ao Embaixador Meira Penna: Sobre o Fanatismo Neoliberal. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 33.

[26] PENNA, J.O. de Meira. Carta do Embaixador Meira Penna a Ubiratan Borges de Macedo. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 38. Esta carta não chegou a ser publicada na imprensa. Sua circulação ficou restrita a alguns amigos seletos.

> *ordem legal.* (...) Às vezes déspotas esclarecidos, como Franco na Espanha e Pinochet no Chile, podem melhor preparar seus países para a transição à modernidade do que regimes democráticos semi-anárquicos. (...) Tenho minhas dúvidas que seria possível corrigir a situação de um modo diverso do que fez Fujimori (Peru)[27].

Para Meira Penna o Estado deve ser forte o suficiente para garantir o estado de direito e o "império da lei". Diz que é uma alegação absurda considerar Hayek, Popper, Nozick, M. Friedman ou James Buchanan como conservadores anarco-capitalistas.

Acompanhando as "turras" (neo)liberais, Miguel Reale, que também passou pelo integralismo, entra no debate como uma espécie de moderador procurando sistematiza as diversas tendências liberais em relação ao Estado, partindo da tese de que "ninguém causa maior dano à democracia do que aquele que exclui o Estado do processo concreto da liberdade, a um só tempo jurídica, política e social".

Reale distingue três concepções de Estado. Para ele, uma vê o Estado como Estado mínimo (anarquizante); outra defende um sentido defensivo ou subsidiário do Estado e a terceira identifica com social-liberalismo. Na primeira concepção, estariam vinculados Hayek, Nozik, D. Friedman, dentre outros, que defendem que o Estado somente deve intervir na economia para atender necessidades vitais como a educação, a saúde e a segurança, quando cada país não consegue resolver através da livre concorrência e da lei da oferta e da procura. É a idéia, diz Reale, do Estado como "um mal necessário"; a segunda concepção reconhece que se a economia ficar entregue ao livre jogo dos interesses privados, podem ocorrer abusos e desequilíbrios que acabam por justificar um estado forte; a terceira concepção, a do social-liberalismo, na qual vincula José Guilherme Merquior, Roque Spencer, A. Paim, G. Kujawski, V. Barretto, Paulo Mercadante, Ubiratam B. de Macedo, John Hobson, Leonard Hobhouse, Carlos Rosselli, Ricardo Veles Rodriguez e ele próprio, recusa a idéia de que o Estado é "um mal necessário" e de que deva apenas assumir uma atitude defensiva como na segunda concepção. Defende que o Estado não deve controlar a iniciativa privada, mas estabelecer normas que assegurem uma necessária complementariedade entre liberdade de iniciativa e justiça social[28].

---

[27] Idem. p. 40. Nosso destaque.

[28] REALE, Miguel. As Vertentes do Liberalismo. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, pp. 47-49.

Quanto à classificação de Roque Spencer, conforme este trabalho aponta, pode-se objetar a Reale e dizer que estaria melhor classificado na posição que defende o Estado mínimo, na primeira posição, portanto.

Segundo Reale, o social-liberalismo assemelha-se à social-democracia.

> Visa compor as razões da igualdade em função da liberdade, isto é, procurando sempre preservar a força criadora da livre iniciativa, ao passo que a social-democracia pende mais para o valor da igualdade, subordinando às exigências primordiais desta as liberdades individuais, o que leva seus corifeus a, no fundo, se manterem fiéis à crença nas virtudes da socialização dos meios de produção como um instrumento normal de atuação do Estado[29].

Ambos os enfoques admitem a presença do Estado na economia. Só que, para o social-liberal a figura do "Estado empresário" deve ser reduzida ao mínimo, enquanto que para o social-democrata, o Estado deve ter uma função permanente na regulação dos processos econômicos, reduzindo o espaço da livre iniciativa.

Figurando ao lado do social-liberalismo, Reale diz que o desenvolvimento tecnológico deveria redundar em cada vez menos formas penosas de trabalho, em benefício da coletividade e revela a necessidade de passarmos do liberalismo ou do neoliberalismo para o social-liberalismo, que não tem medo do Estado, desde que se situe na sua função, na função de regulador das condições necessárias para assegurar a liberdade de iniciativa em harmonia com o imperativo da igualdade[30].

Meira Penna discorda da classificação feita por Reale e diz que na primeira concepção melhor estariam representados Murray Rothbard, Ayn Rand, além de D. Friedman. Considera que tanto ele quanto Roberto Campos, Hayek, Nozick e M. Friedman seriam melhor classificados na segunda. Nela, também estariam vinculados Hobbes, Locke, A. Smith e Hume que vêem no Estado uma função instrumental, um "mal necessário" e, por isso, deve ser "Estado mínimo". Hayek, por exemplo, sempre insistiu, diz ele, na importância do Estado para garantir a propriedade privada e o funcionamento normal do mercado competitivo.

---

[29] REALE, Miguel. Social-Democracia e Social-Liberalismo. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 53.

[30] REALE, Miguel. O Estado e o Desafio Tecnológico. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 61.

Soando como se fosse premonitória do que os Estados Unidos estão tentando fazer no início do século XXI, Meira Penna diz que precisamos "não de supressão completa do Estado, mas da superação do Estado-nacional em proveito da Nova Ordem Internacional ecumênica, melhor dotada de meios políticos coercitivos"[31] para enfrentar a anarquia moral, a criminalidade, o terrorismo, as máfias das drogas, a explosão demográfica e os problemas ecológicos. Quanto a Hobson, Hobhouse e Rosselli os classifica como "coletivistas, estatizantes ou marxistas envergonhados"; diz que nem se quer poderiam ser classificados como liberais.

Mas, afinal, depois de todas estas polêmica e divergências resta ainda algum consenso? Ainda é possível garantir alguma unanimidade? A "Agenda Liberal" ainda constitui-se num consenso mínimo?

Alberto Oliva diz que a diversidade de interpretação é salutar ao liberalismo. Para ele, as

> variações – de um autor para outro, de uma escola para outra – dizem antes de mais nada respeito às manobras teóricas adotadas com vistas a prover-se adequada fundamentação dos seus princípios e pressupostos filosófico-político-econômicos[32].

No seu entender, a identidade liberal está na luta pela prevalência do ideal de máxima escolha individual em ambientes regidos por leis que impedem a cada agente de empreender as ações que causem mal a outrem. A identidade está no princípio de que a liberdade de cada um vai até onde inicia a do outro e de que se garanta o máximo de liberdade possível.

Para Antônio Paim os pontos em que todos os liberais estão de acordo coincidem com a "Agenda Liberal" estabelecida pelo Colóquio Walter Lippmann em 1938 e que Roque Spencer definiu como sendo a súmula do chamado neoliberalismo[33]. Assim, partindo do princípio de que o liberalismo é incompatível com a "unanimidade" que, como

---

[31] PENNA, J.O. de Meira. As Vertentes do Liberalismo. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 56.
[32] OLIVA, Alberto. A Identidade Liberal. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, pp. 63, 64.
[33] PAIM, Antônio. O que une os Liberais. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 84.

dizia Nélson Rodrigues, "toda unanimidade é burra"[34], para os liberais, o neoliberalismo é um conceito amplo em torno do qual encontra-se uma variada gama de adeptos, desde liberais moderados até ultraliberais. É um programa, que resguardados alguns princípios gerais da "Agenda", cada liberal, em cada época, é livre para pensar e agir conforme melhor lhe aprouver. Caso contrário, dizem eles, seria o fim da liberdade, do liberalismo, da história e do homem. Numa palavra, seria o totalitarismo.

Apesar do caráter polêmico e às vezes divergente, Roque Spencer diz que o pensamento liberal conserva-se unido pela

> crença no valor inegociável do indivíduo, como pessoa moral, e pelo irrestrito compromisso com o ideal da liberdade, que não se admite possa ser sacrificado em nome de uma igualdade abstrata e que há de compor-se com a idéia de uma sociedade que dê real oportunidade a todos para realizar as potencialidades individuais, morais e afetivas que cada um traz em si como singularidade irrepetível que é[35].

Essa unidade, circunscrita ao plano ideal, ao aspecto formal e jurídico, no mínimo, esconde que na prática todos defendem a intervenção estatal para proteger e preservar a propriedade privada e a sociedade de classes.

Através das "turras" liberais percebe-se que, apesar de os autores dizerem que não há uma concepção única de liberalismo, cada um se autodenomina uma espécie de inquisidor e estabelece a sua como se fosse a melhor e a única correta.

Quanto a Roque Spencer, ele critica o keynesianismo e defende o minimalismo. Para ele, o neoliberal Keynes em sua *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, afirma que

> 'o individualismo é o melhor salvaguarda da liberdade pessoal (...) enquanto o alargamento das funções do governo, que supõe a tarefa de ajustar a propensão a consumir com o incitamento para investir, pareceria (...) uma abominável limitação do individualismo, parece-me, ao contrário, o único meio praticável

---

[34] BARROS, Roque S. M. de. Liberalismo e unanimidade. In: BARROS, Roque S. M. de. *O significado do Liberalismo Atual: uma controvérsia atual.* Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p.85.

[35] BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998, p. 07.

> de evitar a destruição total das instituições econômicas atuais e a condição de um proveitoso exercício da iniciativa individual"[36].

Por um lado, diz Roque Spencer, Keynes faz uma defesa inequívoca do individualismo e da iniciativa privada e, por outro, defende a ampliação das funções do Estado. Entretanto, segundo o autor, Keynes não defende a intervenção de forma indiscriminada; é "uma aplicação com hora certa", como foi o caso da Grande Depressão na década de 30, diz Roque Spencer. O problema é que quando Keynes fez a defesa do intervencionismo, apesar de suas generosas intenções liberais, já estavam presentes as "conseqüências perversas" de sua teoria. Em função disso, o chama de "cândido" e de "ingênuo"; diz que ele não "entendeu que não se pode salvar valores liberais começando por, de algum modo, colocá-los sob suspeita e fazendo com que a sobrevivência deles dependa 'dialeticamente' de valores que lhe são opostos"[37]. Dessa forma, diz ele, no quadro da civilização ocidental, liberal e capitalista, Keynes justificou a "politização da economia".

> No momento mesmo em que atribui ao Estado não apenas o papel de *regulador legal* da ordem sócio-econômica, limitando-se a atuar na esfera da garantia da promoção individual – isto é, na segurança, educação e saúde, que ele há de prover para que cada um possa fazer o melhor e mais livre uso de suas forças e capacidades –, mas o de um *interventor efetivo* nessa mesma ordem, o que se acaba fazendo é aumentar o *poder* estatal, com a subordinação progressiva da economia à política[38].

Para Roque Spencer, o problema não está propriamente na intervenção estatal, que é necessária, que sempre houve e que todos os liberais defendem, mas na sua extrapolação, no gigantismo e no crescimento descontrolado do Estado. Portanto, propugna sua redução às funções mínimas para que "cada um possa fazer o melhor e mais livre uso de suas forças e capacidades"[39].

Na defesa que Keynes faz da intervenção estatal, segundo Roque Spencer, seu erro maior foi não ter percebido os perigos do poder. Por isso, o fez ingenuamente sem ter

---

[36] BARROS, Roque S. M. de. Keynes, o liberalismo e o poder. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 96.
[37] Idem. p. 97.
[38] Idem. p. 96.
[39] Ibidem.

ponderado as observações de Montesquieu, de Rousseau, nem as do Lorde Acton. Ao que parece, diz o autor,

> Keynes nunca ponderou seriamente a observação de Montesquieu, segundo a qual 'todo homem que possui poder é levado a abusar dele', só se detendo em face de um outro poder (...). Não deve ter pensado sequer na observação de Rousseau (pensador que está muito longe do liberalismo), segundo a qual o governo tende a usurpar a soberania e 'todos os governos do mundo, uma vez revestidos da força pública, usurpam cedo ou tarde a autoridade soberana'. Em síntese, embora liberal, inglês e lorde, Keynes não parece ter percebido toda a significação e alcance da 'corrupção do poder' enfaticamente denunciada, um século antes, por Lorde Acton, também lorde, liberal e inglês, mas político e não economista[40].

Assim, desconfiando da eficiência da "mão invisível" e da capacidade da economia (do mercado) de se regular automaticamente, Keynes acabou atribuindo ao Estado a solução dos problemas, sem perceber que, agigantado, ultrapassa as funções que lhe impunha a civilização liberal e torna-se o principal problema, não podendo, portanto, oferecer a solução; não percebeu que o poder, entregue às suas próprias leis, tende a crescer *desnaturando* a própria economia e, ao invés de regular o poder é regulado por ele. A economia passa a ser submissa à política. Mas, diz Roque Spencer, é importante que se diga que Keynes "só incentivou o intervencionismo estatal na economia imaginando salvar os valores fundamentais do liberalismo"[41] e o capitalismo.

Diante dessa situação os liberais devem

> lutar pela restauração de uma ordem econômica tão livre quanto possível, dentro de um quadro ético-jurídico bem definido, a fim de que, quebrando os grilhões que a política lhe impõe, ela se possa erguer como um baluarte moderno contra as invasões sistemáticas de um poder em crescimento constante[42].

A economia livre deve constituir-se no verdadeiro poder, inclusive para impor limites ao poder político; cabe à competição regular a vida social.

---

[40] Idem. p. 98.
[41] BARROS, Roque S. M. de. O compromisso liberal. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 102.
[42] BARROS, Roque S. M. de. Keynes, o liberalismo e o poder. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 100.

Portanto, compreendendo o Estado como um poder que tende a crescer cada vez mais, que tende a dominar e submeter a economia, Roque Spencer defende sua redução ao mínimo possível, o suficiente para garantir a lei, a ordem, a competição, a livre iniciativa, a dignidade e a "integridade" do indivíduo como ser singular, insubstituível e responsável pelas suas ações; um "Estado mínimo, atuante apenas nos setores que não paralisam a capacidade inventiva e criadora do homem"[43].

Concorda com Guy Sorman quanto à redução das funções do Estado e, com ele, afirma que o grande desafio econômico-social que os países ocidentais terão que responder é o da *privatização*. Para Sorman, 'a privatização resume-se em restituir às pessoas, propriedades públicas que não têm, de fato, nenhum caráter estatal, e às empresas privadas tudo o que estas podem administrar melhor do que o Estado[44]'. Depois de citar este autor, Roque Spencer, ressalta que "os estatistas, os socialistas, os que abominam o capitalismo e a idéia de lucro, defendem o serviço público porque, sendo normalmente 'gratuito', estaria a serviço de uma abstrata 'justiça social' (...)"[45] e, novamente, citando Sorman, diz que 'a justiça social não passa necessariamente pela gratuidade. A gratuidade é um mito extraído da utopia marxista de uma sociedade em que todas as necessidades seriam satisfeitas'[46].

Defende que "o que um governo pode fazer de melhor, na perspectiva liberal, é desobstruir o caminho daqueles que querem e podem fazer e estão dispostos a correr os riscos, sem temer a aventura e o acaso"[47]. E concluindo afirma: "a privatização e concorrência, eis a melhor resposta prática para o estatismo caro e ineficaz"[48]; até onde isso é possível, também é o melhor remédio para combater a pobreza.

Roque Spencer diz que o neoliberalismo é um conceito vazio, fluído e sem sentido. Para ele, não dá para tratá-lo à parte, como se fosse algo "novo". O que existe de fato é o liberalismo, que vai incorporando as experiências do passado e vai se renovando. De

---

[43] BARROS, Roque S. M. de. O compromisso liberal. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 103.
[44] BARROS, Roque S. M. de. Solução ou Soluções liberais. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 114.
[45] BARROS, Roque S. M. de. Solução ou Soluções liberais. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 114.
[46] BARROS, Roque S. M. de. Solução ou Soluções liberais. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 115.
[47] BARROS, Roque S. M. de. Solução ou Soluções liberais. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, p. 116.
[48] BARROS, Roque S. M. de. Solução ou Soluções liberais. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1992, pp. 114, 115.

acordo com sua compreensão, "neoliberalismo" é cada uma das novas etapas do liberalismo. Assim, a cada momento temos um "novo liberalismo". Em função disso, não está muito preocupado com a denominação. Todavia, na prática, defende o Estado mínimo, isto é, que o Estado intervenha quanto menos possível, o suficiente para garantir a propriedade, o "império da lei" e a livre concorrência, numa palavra, para a defesa do capital. É em função disso que, de acordo com as circunstância, o liberalismo muda e defende mais ou menos intervenção.

Como vimos, o liberalismo defendido por Roque Spencer se constitui num conjunto de idéias abstratas, atemporais e ahistóricas. Suas ações, suas reflexões e sua vida são norteadas por elas. E a educação é vista como o fulcro de uma opção mais ampla, um instrumento para a formação do homem dentro dos ideais de "liberdade".

Até aqui abordamos como concebe o liberalismo e como procura legitimá-lo. Na seqüência veremos como se insere na educação e o caráter que o liberalismo assume na prática. Passando da "ficção" para a realidade, passando da teoria para a prática ou, indo além do plano ideal, por assim dizer, veremos como seu modelo liberal se transforma e acaba negando suas próprias premissas.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO C...

PAULINO JOSÉ ORSO

LIBERALISMO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO. ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS, UM IDEÓLOGO DA BURGUESIA BRASILEIRA

Volume II

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTOR em História, Filosofia e Educação, sob a orientação da Profª Drª Maria Elizabete S. P. Xavier.

Dez 2002

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNICAMP – 2003

UNIDADE BE
Nº CHAMADA 781.Un1cong
Or. 3 E
V 2 EX
TOMBO BC/ 55622
PROC. 16-124103
C ☐ D ☒
PREÇO R$ 11,00
DATA 17/09/03
Nº CPD

CM00189 1985
Bib id 300067

7 – O SURGIMENTO TARDIO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A principal preocupação de Roque Spencer em relação à educação era com a universidade. Por isso investigou seu surgimento e o surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Posteriormente, preocupado com os desvios em relação ao projeto original, empenhou-se na tentativa de recolocá-la "nos trilhos". Também, envolveu-se intensamente na Campanha em Defesa da Escola Pública no final da década de 50.

Para adentrar em seu pensamento e em suas idéias educacionais, comecemos por entender os motivos pelos quais, segundo o autor, a universidade foi criada tão tardiamente no Brasil. Passamos pela idéia de "ilustração" brasileira, a idéia de universidade, a questão da centralização, o ensino livre e, finalmente, os motivos e os fins da criação da universidade.

Já na época de estudante da FFCL da USP em 1947, Roque Spencer se inquietava com as seguintes questões: Porque a instituição universitária nasceu tão tardiamente no Brasil, se no Peru, a Universidade de São Marcos já havia sido criada no século XVI, em 1551? Porque passamos pelo período colonial sem o ensino superior, que só foi criado posteriormente durante o Império? Porque a Universidade, tal como a conhecemos hoje, só viria a ser efetivamente criada 45 anos após a Proclamação da República?[1]

Para o autor, o fato da universidade não ter sido criada anteriormente não se devia propriamente à questão financeira. No entanto, não conseguia encontrar motivos satisfatórios que justificassem tal atraso, uma vez que a criação de tal instituição, apesar dos altos e baixos a que poderia estar sujeita, poderia contribuir imensamente para a vida cultural do país.

Em 1949, em sua formatura, escolhido orador da turma, dedicou praticamente todo seu discurso à questão da Universidade. Posteriormente, em 1951, quando foi contratado como Assistente de História e Filosofia da Educação da FFCL da USP e começou a pensar num tema de pesquisa para investigar em seu doutorado, não teve dúvidas em optar por

[1] O Brasil foi o último país das Américas a criar o ensino de tipo universitário. No século XVI foram criadas as Universidades de São Marcos, em Lima, no Peru e as Real e Pontifícia de São Domingos, no México; no século XVII foram criadas na Guatemala, Argentina, Bolívia e Estados Unidos; no século XVIII, na Venezuela, Chile e Cuba; no século XIX, no Uruguai, Colômbia, Equador, Paraguai e Honduras. Em 1920, ainda não havia sido criada a universidade no Brasil e na América Norte já existiam 76 e na América do Sul 26, totalizando 102 universidades. Cf. CAMPOS, Ernesto de Souza. *História da Universidade de São Paulo*. São Paulo: 1954, pp. 20, 25.

pesquisar os motivos pelos quais, no Brasil, a universidade foi criada tão tardiamente. Decidiu pesquisar principalmente o período do Império, quando foram apresentados diversos projetos propondo a criação dessa instituição, todos malogrados.

Mas, como havia iniciado sua pesquisa e depois de algum tempo ainda não conseguia encontrar uma explicação adequada, "um fio condutor" que o guiasse a uma explicação satisfatória, deslocou sua pesquisa para a evolução do pensamento de Pereira Barreto e seu significado pedagógico, que também havia despertado sua atenção, postergando sua pesquisa sobre a universidade. Através dessa pesquisa, inicia seu estudo sobre o positivismo no Brasil[2] e encontra elementos que o ajudariam a compreender melhor a questão que havia sido momentaneamente adiada.

Além do pensamento de Pereira Barreto, outro fator que o ajudou a compreender melhor o atraso em relação à criação da universidade foi sua participação na Campanha desencadeada em favor da Defesa da Escola Pública nos anos 50 do século XX, pois, diz ele, muitos debates e discursos que eram feitos pareciam reeditar os ocorridos durante o Império. Assim, pela semelhança com os fatos do presente era possível compreender certos temas e fatos que ocorreram em outros momentos históricos e que antes pareciam um tanto que obscuros.

Dessa forma, só na Tese de Livre-docência, posteriormente transformada no livro chamado *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*, conseguiu dar respostas que julgou satisfatórias para suas antigas inquietações sobre o surgimento tardio da universidade no Brasil.

Para Roque Spencer através da "ilustração", isto é, através da evolução intelectual, da disseminação da educação, principalmente do ensino superior, mas também dos demais níveis, poder-se-ia transformar o Brasil, um país atrasado, num país que se colocasse "no nível do século". Acreditava que através da reorganização da educação, "infundindo-se as luzes", era possível melhorar as condições culturais, políticas e econômicas do país. E a universidade poderia desempenhar um papel importantíssimo neste sentido.

---

[2] Uma referência para compreender o Positivismo no Brasil, verificar SOARES, Mozart Pereira. *O Positivismo no Brasil: 200 anos de Augusto Comte.* Porto Alegre: AGE: Editora da Universidade, 1998.

7.1 – A IDÉIA DE ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA

A denominação "ilustração brasileira", adotada primeiramente por Roque Spencer e aprofundada por Luiz Washington Vita, foi alvo de muita polêmica. Durante a defesa de sua Tese os componentes da banca examinadora já fizeram algumas objeções quanto à legitimidade do uso da expressão para caracterizar o período de 1870 a 1914, a que o autor se referia. Mario Wagner Vieira da Cunha, por exemplo, 'sustentou que havia sido elaborada segundo um pensamento de tipo sistemático, de inspiração idealista'; João Cruz Costa perguntou se 'nossas Ilustrações não teriam sido feitas um tanto ao acaso, ao sabor da importação de livros etc?!'[3].

Em função das observações feitas pela banca examinadora e, particularmente, em função de seus estudos sobre *A significação educativa do romantismo brasileiro*, mais especificamente, sobre a obra de Gonçalves de Magalhães, o autor revê o conceito e faz alguns reparos dizendo que,

> apesar da ambigüidade da expressão, cremos que seria melhor reservá-la apenas para caracterizar o movimento europeu de idéias do século XVIII, a *Aufklärung*, o 'iluminismo'. Preferimos hoje referir-nos ao período final do Império, e que se estende, já em plena República, provavelmente até o final da primeira guerra mundial"[4].

Porém, segundo o autor, ele nunca teve a pretensão de defender que no Brasil tivesse havido uma ilustração à moda da *Aufklärung*, com um século de atraso. Para ele, houve, isto sim, uma "ilustração mineira" no século XVIII, na qual os inconfidentes freqüentemente estavam embebidos de ideais ilustrados emprestados da França. No intuito de ressaltar a importância do liberalismo, diz que o que pretendia informar é que, sob certos aspectos,

> o movimento das idéias liberais e do 'naturalismo cientista' desempenharam no Brasil um papel que poderia ser assemelhado à *Aufklärung* (...) especialmente no

---

[3] Cf. Debates sobre o conceito de ilustração brasileira e a idéia de Universidade. Jornal *O Estado de S. Paulo*. 26/11/59.

[4] BARROS, Roque S. M. de. *A significação educativa do romantismo brasileiro: Gonçalves de Magalhães*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1973, pp. 223-224. Cf. também BARROS, Roque. S. M. de. José Maria Bello: intérprete do Brasil e pensador político. In: BARROS, Roque. S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 169; artigo A "Ilustração Brasileira" Revisitada. In: MONARCHA, Carlos. (org.) *História da Educação Brasileira*. Ijuí: Editora da Unijuí, 1999,. p. 24; Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

> que diz respeito à convicção teórica (...) do poder da educação intelectual e das 'luzes', convicção tão forte, talvez, quanto foi a de um Diderot, de um D'Alembert, de um d'Holbach, para não falar de Helvetius[5].

Mas, como a expressão prestou-se a equívocos, posteriormente preferiu substituí-la por "naturalismo cientificista". Mesmo assim, achava que não era adequada. Então, para evitar confusões, preferiu denominar simplesmente de "naturalismo cientista" ou "cientismo naturalista", como já tivemos oportunidade de verificar.

Feitas estas observações a respeito da expressão "Ilustração brasileira", vejamos porque os projetos que propugnavam a criação de uma universidade no Brasil não obtiveram sucesso.

7.2 – A IDÉIA DE UNIVERSIDADE, A CENTRALIZAÇÃO E O ENSINO LIVRE

Se o surgimento da universidade no Brasil é um produto tardio, a consciência de sua necessidade, já aparece no século XVII, antes da Independência. Mas a questão só passa a ser formulada de modo mais consistente após a vinda da família real portuguesa para o Brasil, durante o período das conquistas napoleônicas e, principalmente, após a Independência. Segundo Roque Spencer as razões de tal atraso encontram-se nos conflitos entre os interesses e as concepções de universidade existentes durante a vigência do Império brasileiro, especialmente, nas suas duas últimas décadas.

As primeiras preocupações dos políticos do Império em relação à educação não foram com o ensino primário e secundário[6], foram com o ensino superior. Justificava-se isto pelo fato de ter que organizar o País recém independente. Assim, devido aos problemas da saúde, foram criadas as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia (1808). Depois, devido à necessidade de garantir uma estrutura jurídica, foram criadas as Faculdades de Direito de São Paulo e Olinda (1827).

Dentre as tantas afirmações feitas pela imprensa e no Parlamento sobre a necessidade de se criar uma universidade, Roque Spencer destaca cinco tentativas: de 1823, 1842, 1847, 1870, 1881, todas malogradas[7]. Mesmo assim, o autor toma como exemplos,

---

[5] BARROS, Roque S. M. de. A "Ilustração Brasileira" Revisitada. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 64.

[6] Em matéria de ensino secundário durante o Império o que aconteceu de importante foi a criação do Colégio Pedro II em 1837, concebido para ser a via de ingresso no ensino superior.

[7] Conforme Manuel José G. Tubino, ao todo foram apresentados 42 projetos que propunham a criação da universidade durante o Império. Cf. Universidade brasileira Alienada? In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984, p. 176. Já em 1592, no Período Colonial, os

pois servem para reforçar a tese que defendia. Como vimos anteriormente, Roque Spencer geralmente posicionava-se a favor do mínimo de intervenção estatal possível e contrário à centralização. Apesar de que a idéia de se criar uma universidade no Brasil já estivesse presente desde a Colônia, é durante o Império, depois da Independência, que adquire maior força.

Aos 12 de junho de 1823 o Deputado da Assembléia Constituinte José Feliciano Fernandes Pinheiro propôs a criação de uma universidade em São Paulo. Isto fez com que, a 19 de agosto do mesmo ano, a Comissão de Instrução Pública apresentasse um projeto com esta finalidade. O projeto propunha a criação de duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda, e o funcionamento imediato de um curso jurídico em São Paulo, "provisoriamente governado pelos estatutos da Universidade de Coimbra, com aquelas alterações e mudanças (...) adequadas às circunstâncias e luzes do século"[8]. O projeto chegou a ser aprovado pela Assembléia em 4 de novembro e propunha o funcionamento de um curso jurídico também em Olinda. Porém, a 12 de novembro de 1823, o Imperador dissolveu a Constituinte e junto suplantou o projeto de criação da universidade.

Durante 19 anos, até 1842, não foi apresentado nenhum projeto com essa finalidade. Nesse ano, porém a seção do Conselho de Estado encarregada dos negócios do Império elaborou um novo projeto que foi assinado por José Cesário de Miranda Ribeiro que propunha a criação de uma universidade sob a denominação de Pedro II, na capital do Império. Ao mesmo tempo, propôs que se copiasse literalmente os Estatutos da Universidade de Coimbra[9], de acordo com o modelo da reforma de 1772. O mesmo projeto estabelecia que fossem extintos os cursos jurídicos existentes em São Paulo e Olinda e também a Faculdade de Medicina da Bahia.

---

jesuítas fizeram a primeira tentativa para criar a "Universidade do Brasil". Não tendo sucesso, em 1675, tentaram criar uma universidade através da equiparação do Colégio da Bahia à Universidade de Évora, mas também não obtiveram êxito. Ainda nesse período, a Conjuração Mineira de 1789 e Maurício de Nassau, que governou o Brasil durante a ocupação holandesa, no século XVII, tentaram criar uma universidade, mas não conseguiram. A ultima tentativa de criação da Universidade durante o Período Colonial foi em 1817, através dos republicanos de Pernambuco, mas acabou não se realizando. Cf. SILVEIRA, Maria José. A evolução da concepção de universidade no Brasil. In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). A universidade ontem e hoje. São Paulo: Ibrasa, 1984, 54.

[8] BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade.* São Paulo: Convivio, 1959, p. 222.

[9] Em 1290, atendendo os pedidos do abade de Alcobaça e dos priores dos conventos de Santa Cruz de Coimbra, de São Vicente de Lisboa e de Santa Maria de Guimarães, D. Diniz criou a Universidade de Coimbra, voltada para o "*Studium Generale*". Em 1772, foi reformada pelo então reitor, de origem brasileira, D. Francisco de Lemos Faria Pereira Coutinho.

Em 1843, Justiniano José da Rocha apresentou outro projeto propondo criação da universidade de acordo com o modelo centralizador. Dizia ele:

> 'Eu confio muito na criação da universidade brasileira, porque entendo que a universidade significa centralização e governo em toda a sua universalidade, abrangendo todas as doutrinas, todos os estudos, desde a mais humilde escola primária até a mais sublime academia'[10].

Depois, em 1847, Visconde de Goiana apresentou à Câmara dos Deputados um projeto de criação da universidade e, ao mesmo tempo, ao invés de propor a extinção das faculdades, subordinava-as à instituição central que funcionava na Corte. Com isso, atenuava a centralização, no entanto, não permitia total liberdade. Mas o projeto também não foi levado adiante.

Entre 1847 e 1870 foram feitas reformas nas faculdades de Direito e de Medicina, mas não se apresentou nenhum projeto para criar a universidade. Para além dos defensores da centralização, a partir de 1868, um grupo cada vez maior de liberais volta-se para a defesa da universidade tendo como exemplo o modelo alemão. Tobias Barreto, Vieira da Silva, Teixeira de Macedo e outros, tendo conhecido o modelo germânico através da França com Renan e Paul Bert, começam a propugnar a criação da universidade no Brasil de acordo com esse modelo. Mas, em 1870, coube ao Ministro do Império Paulino José Soares de Souza apresentar um novo projeto de criação da universidade. Propunha a criação de uma universidade com quatro faculdades: de medicina, matemática, ciências naturais e letras. Contudo, apesar das simpatias do ministro pelo germanismo, diz que seu projeto não acompanharia 'cegamente o movimento da opinião que preconiza hoje o regime das universidades alemãs'[11].

Nos quadros deste projeto, Paulino de Souza não se fecha na centralização conforme os projetos de 1823 e de 1842. Aproxima-se do modelo germânico e procura conciliar a idéia de universidade com a de liberdade de ensino. Porém, diz Roque Spencer, ao invés de uma verdadeira universidade, o ministro projetou um simulacro, pois num momento em que a consciência liberal começava a reclamar a separação entre a Igreja e o Estado não constava a Faculdade de Letras e Filosofia, mas estava presente a de Teologia.

---

[10] Cf. HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972, p. 103.

> Não cuida de uma faculdade de letras, nem de uma faculdade de filosofia, fundamentais, as duas, separadas ou reunidas numa só estrutura para a criação de uma elite intelectual, para o progresso da ciência e da cultura, para o desenvolvimento da pesquisa e do ensino, bem como para a instituição de um verdadeiro ensino secundário no país[12].

Esse projeto também não prosperou. Quando caiu o gabinete ao qual pertencia o ministro Paulino de Souza, o projeto foi esquecido.

Em 1881, Homem de Mello apresentou mais um projeto com a mesma finalidade. Nele procurou conciliar a idéia de liberdade de ensino e a criação da universidade. Mas na disputa entre a afirmação de uma e outra, "é a liberdade de ensino que importa, com universidade ou sem ela. Aquela, e não esta, acredita-se, é a viga mestra do ensino superior"[13].

Além de Paulino de Souza e Homem de Mello, o ministro Leôncio de Carvalho (1879) e Rivadávia Correia também contribuíram para a defesa do "ensino livre". Porém, ao facultar aos alunos a opção de assistir às aulas, sem que os professores pudessem exigir o seu comparecimento, Leôncio de Carvalho levou a um descaso quase total dos alunos em relação à educação e as academias ficaram praticamente desertas. Isso fez com que a Câmara Federal reagisse tentando evitar "o naufrágio do ensino superior brasileiro". Sob a Reforma Rivadávia foi instituída a abstenção do Estado do controle da educação e permitiu-se ampla liberdade e autonomia aos institutos oficiais. Ambas as reformas levaram ao aprofundamento da desmoralização do ensino no país. Mesmo assim Roque Spencer considera que a freqüência livre foi positiva; "foi um fator de importância no processo de emancipação da inteligência, no processo das idéias liberais, no terreno da transformação política"[14].

O projeto de Homem de Mello propunha a transplantação para o Brasil dos princípios norteadores das universidades alemãs. Assim,

> ao lado da autonomia universitária, da liberdade de ensinar e de aprender, consagra-se a idéia dos professores livres (**privat docenten**), a exigência do

[11] BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Convivio, 1959, p. 235.
[12] Idem. p. 237.
[13] Idem. p. 240.
[14] Idem. p. 309.

> pagamento dos cursos pelos alunos, o valor puramente científico do grau, o exame profissional, etc., princípios estruturais da organização universitária germânica[15].

Mais uma vez entra em cena o "germanismo pedagógico". Os liberais brasileiros da época tomam a universidade renovada alemã, baseada na liberdade de ensino, como modelo educativo. Com isso, fortalece-se o grupo dos que se opõem à universidade, ficando outra vez postergada sua criação.

Os projetos mencionados acima e os motivos da resistência a eles, de certa forma indicam o tipo de universidade, a concepção a que estava ligada e a finalidade a qual era destinada. Como se pode perceber, uns são marcados pela centralização; outros, além disso, pela extinção das faculdades provinciais. Mesmo quando não propugnavam a extinção das escolas provinciais, estabeleciam a subordinação destas à Corte, a qual também ficariam subordinadas a instrução primária e secundária do município. Assim, os partidários das idéias liberais e os defensores dos interesses provinciais uniam-se contra essa concepção, reforçando ainda mais a antipatia em relação à criação da universidade de acordo com estes moldes.

Ao se falar de universidade logo sobressaltava o modelo administrativo napoleônico e a inspiração pedagógica Coimbrã. Diante disso, o pensamento descentralizador transformava-se no maior obstáculo à universidade. Como até aproximadamente 1868, ao invés do modelo de universidade napoleônica[16] ser apresentado apenas como *um* modelo de universidade, era tido praticamente como o único, nas vésperas de 1870, os discursos voltam-se mais para a liberdade de ensino[17] do que para a criação da universidade.

Em sentido genérico, porém, não havia incompatibilidade entre a existência da universidade e do ensino livre. Mas, se se pensava na universidade napoleônica, na rigidez da administração, nos Estatutos da Universidade de Coimbra, nas doutrinas teóricas e nas orientações práticas que eram ditadas pelo poder central, não era possível pensar em ensino

---

[15] Idem. p. 244. Negrito no original.

[16] Após a Revolução Francesa de 1789, tendo assumido o poder político no Estado republicano, Napoleão Bonaparte empreendeu uma ampla reforma institucional visando consolidar o regime burguês. Dentre as reformas estava a reforma do ensino. Até então, a universidade era vista pelos revolucionários franceses como uma espécie de aparelho ideológico do *Ancien Régime*, que barrava a entrada das ciências experimentais e o enciclopedismo. Napoleão, através do decreto de março de 1803, cria a Universidade da França e subordina a ela todas as demais instituições de ensino superior, assim como as escolas primárias e os liceus de todo o país. Cf. CUNHA, Luiz A. *A universidade reformanda.* Rio de janeiro: F. Alves, 1988, p. 13.

[17] BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade.* São Paulo: Convivio, 1959, pp. 10, 188, 217, 230, 243, 244, 245, 250, 252-318, 321, 322, 323, 331, 332, 336, 338, 339, 368.

livre. Então, ao invés da universidade, o essencial passou a ser a defesa do ensino livre. Isto fez com que a defesa da universidade fosse apenas aceita na medida em que a descentralização era permitida e o Estado não a monopolizasse.

Segundo Roque Spencer,

> a idéia da liberdade de ensino incorpora a aspiração descentralizadora por ser ainda mais genérica. Se se decreta o ensino livre, se se reduz ao mínimo a intervenção do governo central no campo da educação, automaticamente se obtém a descentralização do ensino e em termos mais amplos do que se imaginava outrora: a liberdade de ensino é, também, uma forma de valorização da província[18].

Dessa forma, com ou sem a universidade, o fundamental passou a ser a defesa do ensino livre. Mas, apesar de ou em função de ser defendida por liberais clássicos, cientificistas, positivistas e católicos, a liberdade de ensino não comportava um sentido unívoco. Cada grupo defendia com um interesse diferente. Os primeiros, diz Roque Spencer, defendiam-na

> por coerência doutrinária; os positivistas, porque ela é necessária à implantação definitiva da filosofia regeneradora; os católicos porque ela exprimira uma lição evangélica, de resto consagrada, de forma toda peculiar, pelas palavras dos últimos pontífices e pela política ultramontana dos católicos franceses[19].

As diversas tendências que reivindicavam e defendiam a liberdade de ensino, ao precisar o conceito, cada uma entendia de um modo diferente. Os liberais clássicos defendiam a liberdade de ensino como uma decorrência do "direito natural", como garantia da defesa da liberdade de consciência, de pensamento e de afirmação da individualidade. Os liberais cientificistas defendiam em função da conquista da cultura. Os positivistas, entendiam a liberdade de ensino não como um princípio a ser defendido incondicionalmente, como expressão das diversas personalidades. Mas como um elemento de "transição orgânica" até a instalação do estado definitivo, onde a ciência positiva haveria de imperar. Para eles a liberdade de ensino era uma exigência do presente e uma conquista do futuro, enquanto que a universidade era um fantasma do passado. Finalmente, os católicos, convictos de já possuírem a verdade absoluta, defendiam-na enquanto não se

[18] Idem. p. 230.

opunha à verdade revelada. A liberdade, nesse caso, implicava na adesão incondicional às doutrinas da Igreja Católica. A liberdade de ensino estava vinculada a idéia de liberdade de criar escolas e veicular nelas a doutrina ultramontana. De modo diverso, os liberais insistiam que a liberdade de ensino deveria estar ligada, antes de tudo, à "ampla liberdade de pensamento e expressão, obedecidas certas exigências de capacidade, e não a plena licença de criar faculdades ou universidades, com direito de atribuir aos alunos graus de valor profissional"[20].

Como se pode perceber, a questão econômica não estava em discussão. O insucesso das iniciativas que propunham a criação da universidade no Brasil não decorreu propriamente de problemas financeiros. Ao contrário, "o maior obstáculo que a implantação da Universidade encontrou no País foi a defesa, nem sempre muito esclarecida, das liberdades de pensamento e de ensino, além do temor liberal da centralização política da vida da nação"[21].

Com exceção do projeto de 1823, que propunha a criação de duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda, que chegou a ser aprovado pela Assembléia Constituinte, mas que logo foi abandonado devido a dissolução desta, para Roque Spencer o temor da centralização foi o primeiro argumento sério apresentado contra a criação da universidade. Para os que a combatiam era concebida como um organismo centralizador, um veneno letal para as liberdades provinciais instituídas durante a Regência pelo Ato Adicional, emenda constitucional de orientação liberal e descentralizadora. Neste sentido, condenando a idéia de se criar uma universidade centralizada, mas ao mesmo tempo explicitando a influência da concepção positivista, dizia José Inácio Borges, então ministro do império: 'a experiência tem mostrado, entre as nações cultas, que a subdivisão do estudo das ciências tem produzido melhores efeitos do que a reunião em um só centro'. E Roque Spencer, por sua vez, acrescenta:

> não se pode deixar de reconhecer as fortes razões dos descentralizadores: o projeto de 1842, para dar um exemplo, propunha, ao lado da criação de uma Universidade na Corte, a extinção das faculdades provinciais, que vinham funcionando em S. Paulo e Olinda (direito) e na Bahia (medicina). E mesmo o projeto apresentado em 1847 à Câmara dos Deputados, pelo Visconde de

[19] Idem. p. 217.
[20] Idem. p. 219.
[21] BARROS, Roque S. M. de. O desenvolvimento da idéia de Universidade no Brasil. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 50.

> Goiana, se não extinguia as faculdades provinciais, subordinava-as à instituição central, que funcionava na Corte[22].

Isto para os liberais era um horror; não admitiam tais propostas. Para eles, admiti-las significava rejeitar a política do Ato Adicional e voltar à Constituição Outorgada em 1824, que restringia a política descentralizadora e privilegiava a centralização. Além disso, viam nos projetos de universidade a projeção das sombras do modelo político e administrativo da universidade napoleônica, temperada com a orientação pedagógica dos Estatutos da Universidade de Coimbra de 1772.

De acordo com esse modelo, o governo central intervinha indiretamente sobre o conteúdo do ensino; obrigava o professor à docilidade, limitava a liberdade de cátedra e impedia a livre organização dos conteúdos e o desenvolvimento da matéria, para não falar que tornava praticamente impossível a pesquisa livre e desinteressada. Nesse "ambiente de Coimbra, como vivia a repetir o senador (Cruz) Jobim, não podia favorecer a investigação, a criação original, sem o que não se pode falar seriamente em estudos superiores"[23].

Assim, quando se falava em universidade, Roque Spencer diz que se temia que fosse criada de acordo com o modelo centralizador. Por isso, encontrava muita resistência por parte dos defensores do ensino livre. Isto revela a existência de um conflito entre os que defendiam o ensino livre e os que defendiam a criação da universidade. Ainda que, "não em todos os autores, mas em boa parte deles, as duas coisas conflitavam, sem que se imaginasse que o ensino livre poderia ser, precisamente, o realizado pela universidade. Com freqüência, pensava-se que era o oposto da universidade"[24].

Segundo o autor, nessa situação não era possível esperar que ocorresse a formação da elite intelectual e técnica capaz de pôr o país "ao nível do século". Dessa forma, diz ele,

> se se reserva ao ensino superior um papel fundamental no plano de renovação do país e se se reconhece que ele não está em condições de preencher tal papel, faz-se evidente que é preciso remodelá-lo. Os males (...), desde a falta de preparo dos alunos à insuficiência dos professores, passando por toda a gama possível de defeitos, são analisados e fustigados: escrevem-se livros e artigos, pronunciam-se discursos no parlamento, elaboram-se memórias históricas e

---

[22] Idem. p. 51.

[23] BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Convivio, 1959, pp. 212-213. Nosso parêntese.

[24] BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

> relatórios e a soma desses esforços esclarece positivamente os vícios do ensino superior, ao mesmo tempo que indica os meios adequados para a sua correção. Mas, se há acordo quase unânime na apresentação dos defeitos e das medidas particulares destinadas a eliminá-los, há nítidas divergências quanto à idéia diretora que deve presidir à reorganização do ensino: ora tudo se espera da tantas vezes adiada criação de uma universidade; ora se acredita que resolver-se-ão todos os problemas com a implantação da liberdade de ensino, de resto compreendida em sentidos diversos e até opostos[25].

O partir de 1870 começa a germinar um espírito renovador e inicia-se uma nova etapa no debate das idéias educacionais no Brasil. Sem que o pensamento descentralizador perdesse a importância, entram em cena novos elementos. O "germanismo" passa a exercer uma influência cada vez maior sobretudo na "história das idéias". E falar em "germanismo" no Brasil no final do Império, significava falar de Tobias Barreto, de Silvio Romero e do movimento que este viria a designar por "Escola do Recife"[26].

O "germanismo", entretanto, não se restringe a isto. Chega ao Brasil por intermédio da França com Renan, Paul Bert e outros e influencia liberais como Joaquim Nabuco, Tavares Belfort, Domingos Carlos da Silva e o senador Vieira da Silva, ex-estudante de Heidelberg, que passam a propugnar a criação da Universidade sob essa nova perspectiva.

Esse movimento apresentava a Alemanha como o modelo a ser seguido em função dos seguintes motivos: a) ao contrário do catolicismo, que era tido como "hostil à instrução", o protestantismo estimulava a leitura da Bíblia – despertava a necessidade de todos saberem ler; b) a indústria e o progresso econômico eram vistos como ligados à instrução e a ciência aplicada, portanto, como dependentes do conhecimento; c) dizia-se que, para os católicos, a verdadeira pátria era Roma e que, se preciso fosse, seriam capazes de sacrificar seu país em favor do papa, chefe infalível de seu culto e representante de Deus na terra.

Dessa forma, em se tratando da criação da universidade, a Alemanha, tida como "o protótipo da liberdade: liberdade de consciência, liberdade religiosa (...) liberdade

---

[25] BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Convivio, 1959, pp. 216-217.

[26] Antonio Paim diz que a Escola do Recife, inspirada no neokantismo, estava empenhada em 'superar tanto o materialismo como o positivismo, propiciando uma volta à metafísica que não implicasse a reabilitação da ontologia aristotélico-tomista. Essa posição geral, de inspiração alemã, completar-se-ia, de um lado, pela incorporação de algumas outras idéias suficientemente debatidas no processo de formação da Escola como o monismo, o evolucionismo, o historicismo, o antiamericanismo, etc.; de outro, pela crítica sistemática às correntes filosóficas existentes no País, tanto as positivistas como as espiritualistas'. Cf. PROTA, Leonardo. *Um novo modelo de universidade*. Apresentação de Antônio Paim. São Paulo: Convívio, 1987, p. 26.

científica, liberdade de ensino"[27] e fonte de progresso, também era considerada como o único exemplo possível a ser seguido. Neste contexto, a organização do ensino superior de acordo com o modelo alemão, com suas universidades oficiais e autônomas, com seu *privat-Docenten*, com sua ampla liberdade de pensamento, juntamente com o protestantismo e o rompimento com Roma, surge para os franceses e, através destes, para os liberais brasileiros, como o pilar de sustentação do sistema de liberdades e de progresso para pôr o país "no nível do século".

Em linhas gerais, a proposta pedagógica alemã fundamentava-se nos seguintes princípios:

> A liberdade de ensino é liberdade de cátedra e garantia de variedade de opiniões. As universidades pertencem ao Estado, sem ensinarem, contudo, qualquer 'doutrina oficial'. Um vasto corpo de professores ordinários, extraordinários e livre-docentes garantem, desenvolvendo com inteira liberdade os seus cursos, a verdade das opiniões. Há ateus e deístas, materialistas e espiritualistas, católicos e protestantes entre os mestres, todos professando livremente suas doutrinas. É o Estado quem educa, não pela oficilaização de uma doutrina, mas pela delegação desse poder aos homens competentes, quaisquer que sejam suas crenças. O mestre professa livremente e o aluno livremente escolhe o seu mestre. A **liberdade de aprender** completa a **liberdade de ensinar**. A Universidade se faz um autêntico agente do poder público, num sentido liberal. Por outro lado, os graus que confere são exclusivamente científicos, devendo o diplomado passar por uma difícil série de exames para obter o grau profissional[28].

O "modelo germânico" além de ser o modelo de liberdade de ensino passou a ser o modelo que os liberais brasileiros começaram a defender como referência para a criação da tão propalada universidade. Joaquim Nabuco e Rui Barbosa não escondiam suas simpatias por esse modelo. Nabuco

> defende ardorosamente a adoção pura e simples da organização germânica, nas suas linhas fundamentais. Rui, mais cauteloso, acreditava que a reorganização das faculdades existentes deveria ser um passo anterior à criação da universidade. Nabuco inspirando-se, em linhas gerais, nas idéias, combinadas, de Poul Bert e Jules Ferry, preconiza, contudo, imediatamente, a adoção dessa

[27] BARROS, Roque S. M. de. O Germanismo nos fins do Império. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 224.
[28] BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Convivio, 1959, pp. 219-220. Negrito no original.

'vivificante instituição dos *Privat-Docenten,* fonte inesgotável de energia para o ensino universitário na Alemanha'[29].

O "germanismo pedagógico", adotado como modelo de ensino pelos liberais brasileiros, exerceu forte influência sobre o ensino primário através das idéias de Froebel e sobre o modelo universitário. A liberdade de ensino à moda germânica aparece como condição de elevação do nível do ensino, de progresso social e de ascensão moral.

Nos diversos projetos que propunham a criação da universidade no Brasil, portanto, de um debate circunscrito ao binômio centralização/descentralização, passa-se a um debate em que se chocam e entrecruzam diversas concepções de universidade e de liberdade. Temperada pela questão religiosa, pelas idéias positivistas e pelo influxo do novo modelo universitário alemão as discussões deslocaram-se para o problema da liberdade de ensino. Todavia, apesar de exercer forte influência sobre as idéias da época, não chegou a ser implementada, senão parcialmente.

Tanto o projeto de Paulino de Souza (1870), quanto o de Barão Homem de Mello (1881), continuavam na esteira do antigo pensamento coimbrão, com intenções rígidas e centralizadoras. Propunham tomar as escolas superiores existentes no Brasil, juntá-las sob uma administração comum, com sede na Corte, que daria as bases e ditaria as diretrizes para toda a universidade. Haveria uma centralização administrativa, didática e pedagógica. Desta forma nenhum deles atendia e satisfazia plenamente os interesses dos que tinham simpatias pela universidade. Os seus próprios entusiastas, temerosos de que os modelos propostos contrariassem seus anseios, não davam apoio e até opunham-se frontalmente ela.

Nesse contexto a liberdade de ensino acabava por se tornar o obstáculo central à criação da instituição universitária proposta pelos seguidores do centralismo imperial. Em outras palavras, a questão do ensino superior era posta mais ou menos nos seguintes termos: Universidade ou liberdade de ensino. Roque Spencer, entretanto, dizia não ver incompatibilidade entre uma e outra, contanto que, diferente do modelo de universidade napoleônica, se entendesse a "universidade de acordo com o modelo alemão autônoma, consagrando a liberdade de ensino e a liberdade de aprender, aberta a quaisquer doutrinas"[30].

---

[29] BARROS, Roque S. M. de. O Germanismo nos fins do Império. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 227.

[30] BARROS, Roque S. M. de. O desenvolvimento da idéia de Universidade no Brasil. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 52.

O autor ressalta que, apesar de o projeto de Homem de Mello exigir que a aprovação dos programas ficasse sob a responsabilidade do Estado, anulava a liberdade de ensino. Mas reservava ao Estado o direito de participar dos júris dos exames para a concessão de graus e incorporava algumas conquistas liberais como a freqüência livre, a liberdade de exames e a garantia da liberdade de juramento de acordo com a religião de cada um.

Contudo, como a criação da universidade era proposta com base no modelo coimbrão e encontrava apoio junto aos políticos que sustentavam as velhas idéias centralizadoras, era vista com desconfiança e suspeitava-se que poderia trazer em seu bojo os modelos administrativos da instituição napoleônica que excluía a liberdade de ensino. Além disso, apesar de liberais como Rui Barbosa e Joaquim Nabuco e os "germanistas pedagógicos" como Tavares Belfort, Vieira da Silva e Domingos Carlos da Silva,

> tentarem apresentar um modelo de Universidade estatal, autônomo, como o alemão, a propaganda positivista, cada vez mais difusa, identificando a Universidade com o modelo napoleônico contribuía para impedir o seu êxito e desacreditar a instituição, tida como anacrônica e inepta[31].

Mas não eram só os positivistas que eram contrários aos projetos "napoleônicos". Liberais, católicos e positivistas, cada um com seus motivos, opunham-se a eles.

A aspiração universitária encontrava resistência entre os positivistas, que viam nela a volta ao espírito medieval; entre os liberais, que defendiam a liberdade de ensino, independente da existência da universidade e, entre os católicos ultramontanos, a maioria deles partidária da liberdade de ensino para a Igreja, com exclusão da liberdade de ensinar o erro, que a partir da questão religiosa estavam arredios em relação aos propósitos do Estado[32].

De acordo com o modelo alemão, o ensino livre seria realizado dentro da universidade e entendido como liberdade acadêmica. Esta era a posição, por exemplo, de Leônico de Carvalho, que fez a reforma de 19 de abril de 1879. Embora não tenha saído do papel, propunha a livre docência nas universidades oficiais, a possibilidade de criação de escolas privadas para concorrer com as escolas do Estado e a freqüência livre, que só passou a vigorar efetivamente com a Reforma Rivadávia Correia, a partir de 1911.

---

[31] Idem. p. 54.

Em 1870, é fundado o Partido Republicano Paulista. A partir daí aprofunda-se a crise do Império e recrudesce o debate sobre a questão da universidade. Roque Spencer diz que,

> se a Universidade que se propõe é apenas a que atende aos interesses do Império, a resistência cada vez maior contra este, manifestada ora como exigência de modificação, ora como exigência de extinção, se traduz numa resistência cada vez maior contra aquela. E, à medida que a criação da Universidade se vai tornando cada vez mais inviável, o 'ensino livre' ganha terreno. (...) Ao invés de Universidades, o jovem ministro Leôncio de Carvalho, apesar de ferrenha oposição nos meios católicos (que querem outra liberdade) ou mesmo liberais (...) oferece ao País as liberdades como as entende: liberdade de freqüência para os alunos, instituição da livre-docência nas Faculdades do Estado e liberdade de criação de faculdades livres[33].

A partir de 1879 desencadeia-se a "desoficialização do ensino". E ao invés da universidade, institui-se o "ensino livre" – a rebelião do aluno contra o compêndio oficial. Até então, diz Roque Spencer,

> o ensino superior brasileiro, no que diz respeito às idéias políticas e filosóficas, foi antes um instrumento de conservação das crenças tradicionais do que um centro irradiador das novas doutrinas. (...) É verdade que das escolas parte também o reclamo de reformas radicais, no sentido do liberalismo; mas predomina nelas, geralmente, uma concepção conservadora da vida e da sociedade, presas que estavam a estatutos e regulamentos que se tornavam, rapidamente, obsoletos, como obsoleta se tornava a própria organização social e política do Império[34].

Diante de tais conclusões, os partidários da universidade entendida à moda alemã, defendiam que, se fosse para se comprometer com um projeto tido por eles como anacrônico era melhor não ter nenhuma universidade. Sendo assim, sem ter forças para garantir a aprovação de um projeto de acordo com os ideais que professavam, preferiam sacrificar e frustrar a universidade à liberdade de ensino. Como o modelo de universidade napoleônico-coimbrã era apresentado anteriormente como o único modelo para os projetos

---

[32] Idem. p. 53.
[33] Idem. p. 54.
[34] BARROS, Roque S. M. de. As Faculdades do Império e a renovação intelectual. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 236.

oficiais, os partidários do modelo germânico também passam a defender este como o único possível, excluídos todos os demais.

De acordo com a ótica liberal de Roque Spencer, só as reformas orientadas nesta perspectiva representavam inovação. As demais, ao invés disso, eram tidas como sinônimo de retrocesso e conservação das crenças tradicionais. Se quisermos reformar para melhor o ensino superior brasileiro, dizia ele, "é da universidade autônoma, à moda alemã, que precisamos". Apesar das reações ao projeto de 1881, caminhava-se para a renovação, pois consagrava-se o "ensino livre". Esta orientação político-pedagógica em matéria de ensino superior, pouco modificar-se-ia até a reforma Carlos Maximiliano (1915).

Para situar melhor a questão do ensino livre, fazemos uma digressão para recuperarmos um pouco de sua história. Pode-se dizer que a invocação da liberdade de ensino como meio para tentar resolver os problemas da educação nacional é bastante antiga. No terreno pedagógico, as discussões teóricas e as lutas políticas em torno da questão aparecem desde a segunda metade do século XIX.

Durante o Império o ensino era bastante fraco e precário. Isto pode ser verificado tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. Além disso, nessa época ainda não existia um sistema nacional de educação.

> 'Entre o ensino primário, insuficiente e mau, e o superior, anacrônico e falho, há um hiato que o Colégio de D. Pedro II, *os Colégios das artes*, de S. Paulo e Pernambuco, e as poucas aulas de preparatórios espalhados pelas províncias não poderiam nunca preencher. A proporção dos alfabetizados é mínima; o diretor da repartição de estatística, Manoel Francisco Correia, em 1877 informava: 'Da população livre recenseada sabem ler e escrever 1.563.078 habitantes; não sabem 6.858.594; dos que, excluídos os menores de 5 anos, restariam 5.579.945 analfabetos. Da população escrava os que sabem ler não passam de 1.403' (...) a população escrava calculada em 1.500.000 cativos, número de resto pouco seguro. À penúria de escolas, acrescente-se o número diminuto de alunos: 34,7 em média para os estabelecimentos existentes'[35].

Para além da escola primária, que era freqüentada por um pequeno número de indivíduos, aprendendo, geralmente mal, a leitura, a escrita, o cálculo elementar e algumas noções rudimentares de outros assuntos, pouco, praticamente nada era oferecido. Quanto ao ensino superior, reduzia-se às faculdades de direito de São Paulo e Pernambuco, às faculdades de medicina do Rio de janeiro e da Bahia e, depois de 1875, à Escola Politécnica

do Rio de Janeiro e à Escola de Minas de Ouro Preto. Enquanto isso, pelas disposições do art. 10º do Ato Adicional de 1834, as províncias ficavam livres de se entregarem à organização do ensino nos graus primário e secundário e pouco contribuíam para melhorar a situação.

É nesse quadro, quase o mesmo de 1868, que aparecem as primeiras manifestações e reivindicações de liberdade de ensino, entendida como a possibilidade de abrir escolas, com um mínimo de ingerência estatal.

> O grupo radical, formado após a queda do gabinete de Zacarias, em 1868, reclamava já, neste mesmo ano, por intermédio do jornal a *Opinião Liberal*, e no ano seguinte, por meio do *Correio Nacional*, o *ensino livre*, como um item de seu programa. Em 1868, o deputado mineiro Felício dos Santos apresentava à Câmara o primeiro projeto de liberdade de ensino; em 1869, o liberal alagoano Antônio Luiz Dantas de Barros leite apresentava ao Senado outro projeto de 'ensino livre'; em 1870, o *Manifesto Republicano* criticava a inexistência dessa liberdade fundamental; em 1873 e 1877, Antônio Cândido da Cunha Leitão encaminhava à Câmara novos projetos no mesmo sentido[36].

A insistência dos liberais em reivindicar a implantação do ensino livre ocorria devido à crença de que sua simples decretação junto com o estímulo à fundação de escolas e faculdades, estabelecendo a concorrência entre elas, resolveria os problemas fundamentais do ensino quanto à quantidade e também quanto à qualidade. Os mais radicais advogavam até mesmo a abstenção total do Estado no domínio da educação, certos de que a iniciativa particular atenderia todas as necessidades e resolveria todos os problemas pedagógicos.

Como já vimos, não eram só os liberais que sustentavam a tese da liberdade de ensino. Os positivistas e os católicos ortodoxos, depois da questão religiosa, também reivindicavam esta tese. Aliás, o catolicismo francês já defendia a liberdade de ensino. Entretanto não o faziam com o mesmo sentido e de acordo com a mesma concepção.

> Enquanto para os liberais essa liberdade se estendia às cátedras, para os católicos era apenas a liberdade da Igreja para fundar escolas católicas; finalmente, para os positivistas, de acordo com a lição de Comte a que já nos referimos, era ela um elemento fundamental da 'transição orgânica' e deveria

[35] Idem. pp. 321-322. Destaque no original.
[36] Idem. p. 322. Destaque no original.

> servir ao livre jogo das opiniões, para facilitar a implantação da 'doutrina definitiva' e a unificação final de todas as crenças pela 'filosofia regeneradora'[37].

Com relação aos católicos, é importante fazer algumas observações. O país definia-se como oficialmente católico até a chamada Questão Religiosa, quando ocorreu a separação entre a Igreja e o Estado. Como diz Sílvio Romero, até 1868, o catolicismo não havia sofrido nenhum grande abalo[38]. Até esse momento o catolicismo gozava o privilégio de ser a religião oficial do Estado. E como tal, estava presente nos códigos, nas leis, no limiar das carreiras intelectuais e políticas, na obrigação do juramento religioso, na inexistência do casamento civil, no caráter religioso dos cemitérios. Contudo, diz Roque Spencer, seu prestígio apoiava-se mais nas instituições civis do que nas consciências individuais, revelando, assim, uma forte contradição, pois o que fazia a força do catolicismo também fazia sua fraqueza. Segundo o autor, o fato das instituições não serem ameaçadas representava sua força. Todavia, a ausência de ameaças não forçava os verdadeiros católicos organizarem-se e definirem com clareza sua doutrina, daí sua fraqueza. Somente a partir de 1868 a contradição torna-se nítida. De um lado, começa a explicitar-se a fraqueza do catolicismo que havia estado presente nas instituições, mas não no coração dos homens e, de outro, os verdadeiros católicos passam a organizar-se e defender sua doutrina.

O desafio ou a contradição começa a ser resolvida na medida que o país real começa a aproximar-se do nominal. Aquilo que era uma crença frouxa e por vezes vaga, começa a afirmar-se como uma fé viva. Assim, a Questão Religiosa transformou-se no momento culminante da luta entre a mentalidade católico-conservadora[39] e o espírito laico e liberal.

> Enquanto liberais e cientificistas procuram, no domínio religioso, transformar as instituições para atender às reivindicações das consciências; enquanto lutam para por o país no nível do século, os católicos se entregam à tarefa de

---

[37] Idem. p. 323.

[38] Cf. BARROS, Roque Spencer M. de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Convivio, 1959, p. 30.

[39] No Prefácio de *A Ilustração brasileira e a idéia de Universidade* Antonio Paim sugeriu que essa expressão fosse substituída por "mentalidade tradicionalista". Depois Ubiratan Borges de Macedo adotou a expressão sugerida por Paim 'para não identificar uma ideologia com uma religião'. Em princípio Roque Spencer não fez objeção. Mas sua preocupação era exatamente esta, vincular a religião do século XIX à ideologia. Por isso, ao invés da expressão "mentalidade tradicionalista" preferiu denominar de mentalidade *ultramontana* que, segundo o autor, como vimos, ao invés de ter sido superada, sob outras vestes, continuou viva como ideologia sob o nome de teologia da libertação, ciosa da vontade de poder, tal qual aquela região dominante no século mencionado.

> conservar as instituições, de impedir que o fermento liberal, laico, o ideal cientificista, renovem a face do país[40].

Então o catolicismo começou a ser atacado como expressão do passado e do atraso. Isso provocou uma reação e os católicos até tentaram fundar um partido[41]. Junto com a apologia dos ideais ultramontanos, foram fundadas associações católicas e travou-se uma intensa batalha contra as idéias liberais e cientificistas através dos jornais, da tribuna parlamentar, dos livros e das cátedras das faculdades.

Roque Spencer diz que, nessa época, a consciência católica que estava adormecida e desvirtuada nos braços do oficialismo, desperta e desenha-se com nitidez o tipo católico-conservador de acordo com os moldes ultramontanos. Para o autor,

> o católico foi – e há de ser sempre – o adversário da 'ilustração', do liberalismo, na medida que estes proclamam a autonomia humana, a soberania da razão, a laicização da vida moral. A sociedade, crêem, há de ser organizada a partir do direito divino, do qual a Igreja é o único intérprete legítimo e autorizado; a religião há de regular os aspectos todos da vida, acompanhando o homem do berço ao túmulo, impregnando de seu espírito todas as instituições; selecionando algumas almas para o serviço divino, amparando as outras na constituição da família, inspirando a educação, freando e coibindo os ímpetos satânicos de libertação[42].

A religião (católica) deveria regular toda a vida individual e social, inclusive, subordinando a si o Estado.

> Se sinteticamente, a teocracia era o sonho de constituição da sociedade alicerçada no direito divino, analiticamente o seu programa era a consolidação da união entre Igreja e Estado, este subordinado àquela, a polícia de pensamento, a 'eternidade' da constituição, a censura da imprensa e da palavra, o casamento católico, o registro dos nascimentos nas mãos dos eclesiásticos, o cemitério religioso, o culto da autoridade, o domínio do ensino[43].

---

[40] BARROS, Roque S. M. de. *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade.* São Paulo: Convivio, 1959, p. 40.
[41] Desde 1867, Soriano de Souza proclamava a necessidade de fundar um partido católico para a defesa da causa ultramontana.
[42] BARROS, Roque S. M. de. *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade.* São Paulo: Convivio, 1959. p. 46.
[43] Idem. p. 49.

BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRC

O catolicismo dos tempos da "ilustração brasileira" é defensor dos dogmas ultramontanos, do Sylabus e da infalibilidade do papa. Isso não lhe permitia ser favorável à libertação da mulher, do trabalho cativo, nem da liberdade de consciência, de cultos e de ensino. Dentro da perspectiva católico-conservadora, a ignorância não era vista como um problema, nem a alfabetização era tida como um bem em si. Rigorosamente falando, só a ignorância da religião era tida como um mal. Quando os católicos defendiam a educação, defendiam-na como o centro da escola; defendiam que o ensino fosse ministrado de acordo com seus princípios e dogmas. Noutras palavras,

> trata-se (...) sim do ensino preciso e exclusivo da religião católica: 'o Estado deve sustentar e tutelar nas escolas primárias e nos estabelecimentos de instrução secundária e superior o ensino da religião católica e por conseguinte da sua moral' e não deve 'tolerar nas escolas o ensino de doutrinas contrárias à religião católica e aos bons costumes'[44].

Nessas condições a atitude dos católicos brasileiros era de condenação da liberdade de ensino, seja enquanto plena liberdade de opinião e de cátedra, seja de criação das faculdades livres. Pois para eles, existia uma única verdade, a verdade revelada. Portanto, não admitiam a "liberdade de ensinar o erro".

Antes da Questão Religiosa, enquanto a religião católica era considerada como a religião oficial do Estado, não havia maiores problemas porque o catolicismo era ensinado nas escolas oficiais. Convém lembrar que, para alguém receber o grau de ensino superior durante o Império, havia um juramento religioso. Nesse momento, a Igreja não precisava se preocupar em criar escolas, pois o Estado garantia a propagação da religião. Entretanto, diz Roque Spencer,

> a questão religiosa mostrou que a oficialização servia mais ao Estado do que à Igreja. O imperador se servia da religião católica, à medida que ela era um baluarte para a defesa dos interesses do Império. Quem tinha o poder político, o poder temporal, era o Império. E a Igreja era obrigada a ficar na defensiva. Inclusive era o poder temporal quem definia os limites do poder espiritual[45].

---

[44] Idem. p. 58.

[45] BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

Todavia, a partir da Questão Religiosa, o catolicismo perdeu o estatuto de religião oficial e a Igreja começou a mudar sua posição em relação ao ensino livre. Passou a defender o ensino livre entendendo-o como a liberdade de fundar escolas e, através delas, de poder propagar o catolicismo. "Abram-se faculdades livres, mas que o faça a Igreja ou façam-no os particulares sob a sua direção. (...) As faculdades ou universidades livres são as melhores – desde que sejam católicas"[46].

Por ora julgamos que estas observações são suficientes para ajudar a compreender a relação que ocorria nesse momento entre a Igreja e educação. Adiante, ao tratar da Campanha em Defesa da Escola Pública travada nos anos 50, voltaremos novamente à questão.

Apesar da insistência e da diversidade dos grupos que defendiam a liberdade de ensino, o primeiro ensaio nessa direção ocorreu somente em 1879, consubstanciado no decreto 7.247, de 19 de abril, e no aviso de 21 de maio do mesmo ano. Contudo, concebida em termos liberais não agradou aos católicos. Além disso demonstrou que essa reforma não resolvia os problemas específicos do ensino. Então, alguns liberais começaram a reconhecer que não era possível enfrentar seriamente os problemas educacionais sem a intervenção do Estado e até, sem afirmar a prioridade deste em relação à educação[47]. Aliás, a tese da prioridade do Estado em relação à educação já era sustentada em 1870 por Tavares Bastos através do jornal *A Província* e por Joaquim Nabuco durante as discussões do decreto de Leôncio de Carvalho na Câmara dos Deputados em 1879.

Ainda que um tanto longa, citemos a nota transcrita por Roque Spencer onde Rui Barbosa faz a defesa explícita do ensino público.

> 'Enquanto a preocupação de alguns sistemáticos e o exclusivismo de certos teoristas, invocando a ciência da realidade, mas desconhecendo notavelmente o estado real dos espíritos e das idéias no seio da civilização contemporânea, condenam o desenvolvimento que o nosso primeiro projeto quer impedir ao ensino oficial, preconizam a supressão dos graus acadêmicos, tacham

[46] BARROS, Roque S. M. de. *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade.* São Paulo: Convivio, 1959, p. 63.

[47] Veja-se que a mudança dos liberais com relação ao papel do Estado na educação começa quando na economia também ocorre a transição do *laissez-faire* para o intervencionismo que se consolida como o keynesianismo nos anos 30 do século XX. Observe-se que a defesa da liberdade de ensino, da não intervenção ou do mínimo de intervenção estatal possível na educação coincide com o momento em que na economia também se faz a defesa do mínimo de intervenção no mercado. Da mesma forma a defesa da intervenção do Estado na educação, a defesa da Escola Pública, intensifica-se quanto se passa a defender a intervenção do Estado no âmbito da economia.

> desdenhosamente de *ciência oficial* a instrução distribuída nos cursos universitários, encarecem a iniciativa individual como capaz de substituir o poder público no seu papel atual de grande propulsor da educação popular e da alta cultura científica, reprovam, em suma, o progressivo alargamento da ação protetora e tranqüilizadora do Estado nesta esfera, a tendência universal dos fatos, na mais perfeita antítese com essas pretensões, com o subjetivismo dessa nova classe de doutrinários, reforça, e amplia, entre os povos mais individualistas, com o assentimento caloroso dos publicistas mais liberais, o círculo das instituições ensinantes alimentadas pelo erário geral; aduz todo dia o concurso de novos argumentos em apoio da colação dos títulos universitários sob a garantia do Estado, e reconhece, cada vez com mais força, a necessidade crescente de uma organização nacional do ensino, desde a escola até às faculdades, profusamente dotada nos orçamentos e adaptada a todos os gêneros de cultivo da inteligência humana"[48].

Ao contrário de alguns liberais que entendiam a liberdade de ensino como ausência da intervenção estatal, Tavares Bastos, Joaquim Nabuco e Rui Barbosa defendem vigorosamente o ensino público, o Estado-educador, nos termos democráticos e liberais. Mas esta tese perde força nos primeiros tempos da República e a defesa da liberdade de ensino volta com mais força, com forte cunho positivista.

Através da reforma de Benjamim Constant, de um lado, defende-se a liberdade da iniciativa particular e, de outro, são equiparados os estabelecimentos privados aos públicos, abrindo-se, assim, o caminho para a "desoficialização do ensino" que seria consagrada por Rivadávia Correia em 1911. Esta, nos marcos do positivismo, pretendia promover a passagem de forma natural à completa desoficialização do ensino, à liberdade ampla e irrestrita dos alunos, à ausência de intervenção estatal.

De Benjamim Constant a Rivadávia Corrêa, as reformas educacionais da República foram marcadas pela progressiva consolidação do "ensino livre". Nesse momento só o Estado poderia construir um ensino universitário, construir universidades ou reformular a política de ensino superior. Mas, como o Estado estava cada vez mais preocupado em transferir suas responsabilidades para a iniciativa privada, na linha da "desoficialização" defendida por Rivadávia Corêa, a criação da universidade continuava em segundo plano. Posteriormente, Carlos Maximiliano procurou redefinir as responsabilidades oficiais em termos de educação. Contudo, segundo Roque Spencer, ele não conseguiu fazer cabalmente

[48] BARROS, Roque S. M. de (Org.). A análise dos fundamentos do projeto. In: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 324.

por ainda estar vinculado a preconceitos anti-universitários que o império legara em matéria de ensino superior.

Os positivistas, em geral, eram contrários à idéia de criação da universidade. Para eles, era considerada obsoleta, um atraso. Defendiam que ao invés de criar a universidade era preferível manter escolas especiais voltadas para a especialização profunda. Os ortodoxos Miguel Lemos e Teixeira Mendes, procurando levar ao extremo as idéias de Comte, logo a após à Proclamação da República, chegaram até mesmo a tentar convencer Benjamin Constant a fechar as escolas superiores de Medicina e de Direito que havia no país, pois consideravam-nas meras representantes da metafísica. Já os heterodoxos, menos radicais, defendiam que o Estado só deveria manter o ensino primário, sem nenhuma conotação doutrinária. Deveria ensinar a ler, escrever, contar e, no máximo, manter o ensino politécnico, que era considerado neutro. Tudo o mais, inclusive a medicina, deveria ser deixada à iniciativa privada. Assim, liberais, católicos e positivistas, cada um criaria a sua escola e defenderia sua linha de pensamento, concorrendo entre si. E, de acordo com a convicção positivista, ao final, naturalmente, triunfaria o positivismo, pois seguindo as leis da história todos estariam destinados a chegar ao estado positivo.

Tanto os liberais que seguiam a orientação clássica, quanto os renovadores cientificistas, como os católicos, passaram a ter em comum a defesa do ensino livre, ainda que, como já assinalamos, cada um entendia de maneira diversa, de acordo com sua posição doutrinária. Todos tinham uma visão global da vida, cuidavam da ciência, da religião, da educação, do direito e da cultura. Contudo, diferiam quanto à forma de entender e valorizar a vida, a "intuição metafísica" e a concepção do destino humano, no qual radicam suas atitudes e posições. Por outro lado,

> eram favoráveis à universidade os indivíduos de estilo conservador, digamos assim, partidários de um tipo de centralização, à moda da universidade napoleônica, conforme revelava claramente o modelo que propunham; de outro lado, tínhamos os que, embora favoráveis à universidade, achavam que para ter uma universidade desse tipo era melhor não ter nenhuma[49].

[49] BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

Assim, entre a universidade e a liberdade de ensino, tidas como opostas pelas contingências históricas, esta acabou por se impor em detrimento daquela que permanecia no aguardo do momento e das condições favoráveis à sua implantação.

Os temores da centralização por um lado e as desastrosas conseqüências provocadas pelas reformas que propunham a liberdade de ensino por outro, levaram a uma tomada de consciência e provocaram um reexame tanto da liberdade de ensino quanto do papel do Estado em relação à educação. Porém, esta síntese, segundo Roque Spencer, só iria ocorrer após a revolução de 30.

> Sem negar a liberdade de ensino, antes compreendendo-a de acordo com as exigências do liberalismo e da democracia, os educadores pós-revolucionários abandonaram a tese da 'desoficialização' para defender o princípio da educação como função pública. Os 'pioneiros da educação nova', representantes típicos do novo espírito, proclamavam que o Estado tem 'o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais'. Dentro do mesmo espírito, o poder público, em S. Paulo, enfrentou com indisfarçável seriedade, pela primeira vez, o problema da educação superior, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de S. Paulo[50].

Do malogro das experiências "desoficializadoras" nascia e se fortalecia cada vez mais a consciência de que o Estado deveria exercer uma tarefa fundamental em relação à educação. Assim, em 1934, pela primeira vez, uma Constituição brasileira dedicava um capítulo inteiro à educação e à cultura e chamava a si o dever de construir um autêntico sistema público de educação nacional. Reconhecia a "liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e estadual" (art. 150, parágrafo único, letra *c*), afirmava, sem vacilação, a responsabilidade do poder público em reação à educação (arts. 148 e 149) e exigia garantias quanto à qualidade dos estabelecimentos particulares. Não havia mais dúvidas quanto à necessidade do Estado intervir na educação.

Apesar dos conflitos entre liberais, positivistas, cientificistas e católicos, todos se aproximavam na defesa de alguns princípios comuns, assim como distanciavam-se devido a algumas especificidades. No essencial, porém, todos concordavam com a manutenção das

---

[50] BARROS, Roque S. M. de (Org.). A análise dos fundamentos do projeto. In: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p.325.

estruturas sociais vigentes e defendiam que as mudanças ocorressem naturalmente e não de modo abrupto.

Depois das muitas iniciativas fracassadas, depois das lutas em torno do tipo de universidade a ser criada, depois de transitar do combate à centralização para o reconhecimento da necessidade do poder estatal manter a educação, surgiram as condições para a criação da universidade no Brasil.

7.3 – A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE: MOTIVOS E FINS

Para Roque Spencer, o liberalismo romântico que triunfou antes do cientificismo, representava uma espécie de doutrina oficial ou oficiosa da vida nacional e o catolicismo-conservador, inspirado na doutrina do Papa Pio IX, reforçado pela questão religiosa do final do século XIX, representava uma espécie de apelo e de retorno ao passado, contra o triunfo liberal. O cientificismo, por sua vez, ou o naturalismo cientificista, ou simplesmente, o cientismo, sucessor do romantismo, acreditava estar comprometido com o futuro, um futuro que a ciência desvelaria. Explicando cientificamente o destino da sociedade, o cientismo acreditava que, pela ciência e pela técnica, poderia conduzir a humanidade a um mundo melhor.

Roque Spencer diz que, de 1870 até o fim da Primeira Guerra Mundial, período que denomina de "ilustração brasileira", é marcado pelo cientificismo, pela idéia de que há uma evolução única para todos os povos. Nessa perspectiva, o país apenas estaria vivendo um momento diferente em relação aos mais desenvolvidos. Portanto, "o problema dos povos seria o de acelerar a marcha para alcançar os demais. O modelo a seguir também seria universal"[51], diz o autor. A idéia de humanidade única desperta nos indivíduos um otimismo: bastava acelerar a marcha do país e alcançar o nível dos mais avançados. Nesta evolução, os liberais acreditavam que a universidade poderia exercer um papel fundamental.

Porém, segundo Roque Spencer, apesar do "surto de algo realmente forte, aquilo que Sílvio Romero chamou de 'o bando de idéias novas' que, em 1870, praticamente empolgou o país"[52], devido aos conflitos em torno da idéia do ensino livre e de

[51] BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.
[52] Ibidem.

universidade, tida por muitos como inconciliável, não foi possível promover o desenvolvimento da educação a tal ponto de colocar o Brasil "no nível do século".

Para ele, Rui Barbosa era uma figura típica da ilustração brasileira que participava intensamente das idéias e problemas de seu tempo e de seu país.

> Seus olhos estão abertos para tudo o que se passa no ocidente e é clara a sua consciência de que é preciso 'ocidentalizar' o Brasil, isto é, de que é necessário acelerar as forças de nosso desenvolvimento histórico para pôr-nos ao nível do século e verdadeiramente fazer-nos personagens autênticos da humanidade[53].

Ligado ao cintificismo, mesclando liberalismo e positivismo, Rui defendia que era preciso cumprir as etapas e integrar rapidamente o país à humanidade. Ele entendia a educação como fator de conformismo e de estabilidade da ordem social. "A educação geral do povo", dizia ele, "é o primeiro elemento da ordem".

> 'Se quereis (...) cimentar a ordem necessária das sociedades em bases estáveis, é na escola que deveis lançar. (...) Só o seu espírito disporá da lucidez precisa, para revestir em tempo do tríplice bronze do bom senso contra as loucuras socialistas, contra os ódios inspiradores da subversão revolucionária, e compreender que o nível da demolição, preconizado pelos inventores de organizações sociais em nome da igualdade universal, representa em si, pelo contrário, a mais tenebrosa de todas as opressões, a mais barbara de todas as desigualdades, a mais delirante de todas as utopias'[54].

Em se tratando de universidade, Rui a concebe como uma "síntese do saber, encarnação do espírito da cultura, motor por excelência da unidade moral a alcançar (...), a responsável pela unidade e harmonia da cultura"[55]. Mas para que isso acontecesse dizia que era preciso ocorrer uma renovação em todos os níveis de ensino da nação, respeitando a diversidade e a autonomia, contrário à centralização.

Como vimos, o romantismo diverge em relação ao cientificismo. Aquele defende que a saída para atingir o universal passa pelo nacional e este defende que todos estão destinados a atingir uma humanidade comum. Os anos 70, do século XIX, marcam uma

---

[53] BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Convivio, 1959, p. 349.

[54] Cf. NASCIMENTO, Terezinha A . Q. Ribeiro. *Pedagogia conservadora liberal modernizadora*. Campinas –SP: Autores Associados-FE/Unicamp, 1997, pp. 119-120.

[55] BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Convivio, 1959, p. 376.

virada do romantismo para o cientificismo e a Primeira Guerra Mundial marca a virada da mundividência cintificista para uma espécie de retorno à mundividência romântica. Nesse momento, diz Roque Spencer, surge

> uma espécie de despertar nacional, um sentimento de que é preciso desenvolver um patriotismo específico, cuidar da defesa nacional, etc. É então que surge a Liga Nacionalista, movimento nacionalista ligado ao problema da cidadania brasileira, a defesa do serviço militar obrigatório[56].

De acordo com o autor, essa viragem nacionalista, de que o modernismo de 1922 é uma expressão, não começa propriamente com o modernismo, como insistem alguns; é a tradução literária de outro movimento muito mais amplo. Nele surgem as condições para o florecimento da universidade. Na década de 20, do ponto de vista universitário, levanta-se uma voz

> de certa forma isolada que leva adiante essa consciência da universidade como algo absolutamente necessário para realizar os ideais da nacionalidade (...) e essa voz é a de Júlio de Mesquita Filho. Ele publica, em 1925, um livro que se chama A Crise Nacional em que uma das idéias fundamentais é a de que o Brasil precisa de universidade, de uma verdadeira revolução espiritual para que possa alcançar os seus destinos[57].

Júlio de Mesquita Filho, cujo pai Júlio de Mesquita se formara em 1882, em meio a um ambiente em que predominavam as discussões em torno da defesa da liberdade de ensino, certamente foi influenciado por essas idéias. Fez parte da Liga Nacionalista que estava voltada para a defesa dos valores nacionais e pensava na universidade como forma de realizar uma revolução espiritual interna através da qual o país poderia alcançar os destinos comuns da humanidade, condição para promover a *"adaptação definitiva da democracia ao Brasil"*[58]. Roque Spencer, que era muito amigo de Júlio de Mesquita filho[59],

---

[56] BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87. Cf. também *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*. São Paulo: Convivio / Edusp, 1986, p. 30.

[57] BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

[58] FILHO, Júlio de Mesquita. *A Crise Nacional*. São Paulo: Seção de Obras de "*O Estado de S. Paulo*", 1925, p. 3. Cf. também BARROS, Roque S. M. de. Júlio de Mesquita Filho e o pensamento liberal. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. Londrina: Editora da UEL, 1997, pp. 117, 131.

[59] Roque Spencer chamava Júlio de Mesquita Filho de "o Capitão" e "mestre liberal". Por muitos anos trabalharam juntos no *O Estado de S. Paulo*, jornal que, continuando o caminho traçado pelo *A Província de*

afirma que os idealizadores da USP atribuíam à universidade um papel fundamental, tanto para a fixação da democracia no Brasil, quanto para a elevação do país "ao nível do século".

> O problema da instrução superior é uma das questões fundamentais para o desenvolvimento do país, para a sua integração, em pé de igualdade com outras nações, num mundo cada vez mais inter-relacionado e inter-dependente. Hoje, como ontem, é lícito esperar da cultura superior as soluções para os nossos problemas básicos, não apenas aqueles que interferem com a ordem material da riqueza e do bem estar sociais, mas também os que se inserem no domínio dos valores espirituais, na ordem ético-política[60].

Pode-se dizer que, mais do que com a solução dos problemas materiais, as elites estavam preocupadas com as questões políticas. De acordo com esta perspectiva diziam que era preciso livrar o país do comunismo, "do mal imenso, do mal sem cura, que é a desagregação da República, pela ação dissolvente da politicalha surda e cega ou pela invasão de ideologias subversivas"[61], dizia *O ESP*, em 1934. Aliás, o jornal assume uma posição clara de combate ao comunismo, uma atitude anticomunista. Em 1927 afirmava: "Somo conservadores. Entre os regimes coletivistas ou comunistas que abolem a propriedade privada e os outros que a mantêm, não vacilamos, somos pelos outros"[62]. Assim, apesar de "liberais" e de se considerarem tolerantes, não hesitavam em apoiar a repressão aos comunistas em nome da defesa da "liberdade" e da civilização.

Diante dos temores dos possíveis riscos que as mudanças drásticas poderiam provocar, as elites apelavam para "soluções idealistas". Deslocando o centro das atenções

---

S. Paulo, dizia ele, "foi sempre, na nossa imprensa, o mais constante e coerente baluarte do pensamento liberal no Brasil". Devido a influência exercida por Júlio de Mesquita Filho sobre a Universidade de São Paulo (USP) e considerando a proximidade e a afinidade entre Júlio de Mesquita Filho e Roque Spencer apresentamos alguns dados sobre sua formação. Júlio de Mesquita Filho, filho de Júlio de Mesquita, estudou na Escola Acadêmica, em Lisboa, no Colégio de la Chatelaine, em Genebra, na Sorbonne, Paris e na Faculdade São Francisco, em São Paulo. Passou de uma visão rousseauniana para freudiana. Sua formação intelectual decorreu das leituras de Heródoto, Tucídedes, Políbio, Comte, Novicow, Condorcet, Montesquieu, Sturt Mill, Herbert Spencer, Durkheim, Lévy-Bruhl, Simmel, Max Scheller, Manheim, Mommsen, Buckle, Macaulay, Burckhardt, Guizot, Michelet, Taine, Carlyle, Spengler, Arturo Labriola, dentre outros. Sempre foi fiel ao liberalismo, adaptado aos novos tempos e às novas exigências. Admitia a ação positiva do Estado para garantir a concorrência, essencial à "economia de mercado", desde que realizada "à plena luz", dentro do "império da lei". BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e o pensamento liberal. BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, pp. 125 - 133.

[60] BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Convivio / Edusp, 1959, p. 9.

[61] CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Ligia. *O bravo matutino. Imprensa e ideologia: o jornal O Estado de S. Paulo*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980, p. 55.

[62] Idem. p. 105.

da base material para a superestrutura, atribuíam à educação superior a "missão" de inovar a sociedade, de transformar os homens, promover a ascensão social, acelerar o progresso, renovar a face da nação tornando-a livre e justa, capaz de promover a passagem pacífica, lenta, tranqüila, gradual e sem ódios rumo ao seu destino. Nesta perspectiva o problema não estava na organização social, na sociedade de classes, na exploração do trabalho, mas na educação, tomada abstratamente. Como dizem Maria Helena Capelato e Maria Lígia Prado,

> embora as concepções dos representantes do jornal se norteassem basicamente pelos princípios da clássica teoria liberal do século XVIII, as teorias formuladas no século XIX – o evolucionismo de Spencer, a sociologia de Durkheim – encontram receptividade no seu pensamento, reforçando as argumentações na luta pela conservação da ordem vigente[63].

Neste sentido a universidade era idealizada como um autêntico centro intelectual e ético, que irradiaria de seu seio as forças espirituais capazes de renovar incessantemente as energias do país. Acreditavam que o estado de "anarquia" era transitório e que, uma vez superado, a evolução retomaria seu curso normal, no sentido da plena democratização do país e da realização dos ideais liberais.

É nessa perspectiva que Mesquita Filho e seu cunhado e amigo Armando de Salles Oliveira[64] pensavam. A. C. Pacheco e Silva, biógrafo deste, dizia que, olhando para trás,

---

[63] Idem. p.96.

[64] Armando de Salles Oliveira nasceu no ocaso do Império, em 24 de dezembro de 1887. Filho do engenheiro Francisco de Salles Oliveira e de Adelaide de Sá. Foi educado numa austera disciplina familiar. Estudou no Colégio Progresso Brasileiro, no Ginásio do Estado e na Escola Politécnica em São Paulo. Tinha a convicção de que um homem culto e estudioso deveria ter uma visão de conjunto das ciências. Sofreu influência do positivismo. Estudou na Suécia, Alemanha e França. Fundou as primeiras empresas hidroelétricas de São Paulo. Foi um dos idealizadores e fundadores do Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), em 1931, da Escola Livre de Sociologia, em 1933 e, da Universidade de São Paulo, em 1934. Com a morte de seu sogro Júlio de Mesquita (1927), foi diretor-presidente do jornal *O Estado de S. Paulo*. Era defensor dos princípios liberais e ligado à oligarquia cafeeira paulista. Participou da Revolução de 30, foi interventor (21/08/33 a 11/04/35) e Governador de São Paulo (11/04/35 a 29/12/36). Implantou mais de mil escolas de instrução primária. Foi candidato a presidente da república em 1936. Porém, com o Golpe do Estado Novo, foi preso e exilado por sete anos, retornando já doente ao país, um mês antes de sua morte, ocorrida em 16 de maio de 1945. Era casado com Raquel Mesquita de Salles Oliveira, filha de Júlio de Mesquita. Paulo Duarte, que acompanhou Salles Oliveira no exílio, diz que ele mudara de posição. De 'democrata conservador, de larga visão, saído do Brasil, o homem que passeava nas ruas de Nova York comigo passara a ser o grande chefe socialista (...). Vi-o negar-se a um dia a colaborar para a formação de um banco, do qual passaria a diretor quando voltasse ao Brasil, porque já não admitia o particular comerciando com o dinheiro mercadoria privada do Estado. Nas nossas discussões de três exilados, ele, Mangabeira (Otávio) e eu, ele dosava o socialismo cristão do segundo e o meu socialismo intransigentemente leigo e anticlerical, com a sua doutrina de inteligente tolerância, mas firme no princípio do sacrifício de tradicionais direitos individuais pelos interesses coletivos'. (PACHECO E SILVA, A. C. *Armando de Salles Oliveira*. São Paulo: Livraria Editora Martins S. A , 1966).

sobretudo para os acontecimentos políticos ocorridos na década de 20, em 1922, 1924 e para a Revolução de 30,

> poucos estadistas brasileiros terão tido como Armando, uma visão tão nítida, clara e precisa, do panorama nacional, prevendo com rara intuição, que se diria uma verdadeira premunição, os acontecimentos que iriam desenrolando-se e os perigos da política malsã que então se implantara no Brasil[65].

Salles Oliveira, que também participou das Ligas Nacionalistas, expressava suas preocupações no seguinte lema: "*Para que o Brasil continue!*". Com isso sinalizava sua preocupação de livrar o país do comunismo, defender a democracia e garantir a unidade e a integridade nacional. Dizia: 'Não há quem não tenha o espírito cheio de dúvidas sobre a sorte que nos espera: contando com a nossa imprevidência e a nossa displicência os inimigos da sociedade se armam nas trevas'[66]. Por isso, afirmava ele: '(...) devem os brasileiros se compenetrarem de que nenhum entendimento será possível e nenhuma obra realizável, se o debate das idéias não se travar sobre a rocha firme e indiscutida da unidade nacional'[67].

Depois de ter fundado o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) em 1931, ao ser nomeado interventor de São Paulo em 1933, aplicou seus princípios na administração do Estado.

Com relação à universidade, quando aparecia a idéia de sua criação, quando se tentava passar da teoria para a sua realização prática entravam em conflito os interesses e as ideologias de diversos grupos sociais. Sendo que a maioria dos projetos partia de iniciativas oficiais, de tendência centralizadora, sua criação acabava sempre postergada. Ao final, redundava na questão: cria-se a universidade de acordo com os princípios liberais ou não se cria. Apesar de que os contrários a ela sempre foram mais fortes, desde o fim do Império a preocupação em criá-la não desapareceu, apenas esperava-se o momento propício e as condições adequadas para isso.

Como vimos, o cientificismo estendeu-se de 1870 até aproximadamente 1918. Nesse período predominou a defesa da idéia de liberdade de ensino, a desoficialização e a defesa do mínimo possível de intervenção do Estado. Mas, ligado ao nacionalismo que foi

---

[65] PACHECO E SILVA, A. C. *Armando de Salles Oliveira*. São Paulo: Livraria Editora Martins S. A , 1966, p. 9.
[66] Cf. Idem. p. 21

surgindo, ocorreu uma espécie de reviravolta. Foi impondo-se cada vez mais a consciência de que a educação deveria ser pública e de que o Estado deveria assumir o papel primordial em matéria pedagógica. A tradição liberal, todavia, defendia que o Estado deveria bancá-la financeiramente, sem se transformar num Estado-educador, isto é, sem impor os seus princípios.

Esse movimento foi adquirindo mais força a partir da Revolução Burguesa de 1930 e aprofunda-se com o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, de tal forma que foram sendo criadas as condições para o surgimento da universidade. Depois do desfecho da Revolução de 32 e de São Paulo aparecer diante da Federação como um Estado vencido, como diz Armando de Salles Oliveira, era mister apagar nos paulistas as mágoas que levaram alguns a rumos em que o desespero falava mais forte do que a razão e impunha-se um esforço ingente a fim de reconquistar para o Estado o seu lugar na história[68]; tratava-se de "restaurar-se na plenitude, o prestígio de São Paulo na política brasileira"[69]. Acreditava que a São Paulo estava reservado o papel de liderança entre os Estados. Portanto, caberia a ele tomar a dianteira do movimento de renovação política do país.

Já em 1922, Júlio de Mesquita Filho publicava um documento em que defendia o "imperialismo benéfico de São Paulo" para o Brasil. "Nesse imperialismo de que primeiro ousou falar Amadeu Amaral", dizia Mesquita Filho, "e que nos legaram nossos maiores, reside todo um ideal, que por gerações ainda deverá ser o único a manter o estímulo de uma comunhão a cujo destino está entregue o destino do Brasil"[70].

Salles Oliveira acreditava que, pela democracia e pela educação era possível garantir a unidade nacional e repelir o comunismo. Afirmava ele:

> 'A democracia, porém, tem um incomparável poder de renovação. (...) Saudemos nós a democracia brasileira que, pela educação e pela fidelidade aos preceitos cristãos, preservará a supremacia das forças espirituais e conduzirá o nosso povo para os seus ideais de felicidade e de grandeza. (...) A nossa aspiração é uma democracia robusta, dirigida com autoridade, fiscalizada por uma assembléia assídua e vigilante, e apoiada numa forte organização militar (...) para repelir os botes da demagogia e os assaltos do comunismo'[71].

---

[67] Cf. Idem. p. 98.
[68] Cf. Idem. p. 104.
[69] Cf. CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. O Op. Cit. p. 51.
[70] CARDOSO, Irene R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982, p. 39.
[71] Cf. PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. p. 114 e CARDOSO, Irene R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982, p. 171.

Aliás, a partir de 1930, aumentam as preocupações de Júlio de Mesquita Filho e de Armando de Salles Oliveira, que estavam à frente do *O Estado de S. Paulo*, com relação ao combate ao comunismo. O jornal *O ESP* desencadeia uma intensa campanha contra o comunismo e passa a advogar que é preciso "salvar o Brasil da anarquia", que é preciso livrar o país da "propaganda comunista"[72]. Para Mesquita Filho e seu cunhado Salles Oliveira, os principais responsáveis pela criação da Universidade de São Paulo, ela também se inseria nessa preocupação.

Em 1926, *O Estado de S. Paulo* e, em 1928, a Associação Brasileira de Educação, promoveram Inquéritos sobre a instrução pública em que se discutiu o problema da universidade no Brasil. Júlio de Mesquita Filho, o maior entusiasta da idéia de se criar a universidade no Brasil, solicitou a Fernando de Azevedo, que na época era redator de *O ESP*, que realizasse um inquérito sobre isso. Arthur Neiva, Mário de Souza Lima, Ovídio de Campos, Raul Briquet, Ruy Paula Souza, Theodoro Ramos, Erasmo Braga, Fernando Magalhães e F. E. Fonseca Telles responderam aos quesitos do inquérito. Sete manifestaram-se favoráveis à criação da universidade. O inquérito da ABE foi organizado por uma comissão composta pelos seguintes professores: F. Laboriau, que discorreu sobre "O Problema Universitário Brasileiro"; Roquete Pinto, sobre "Organização Universitária"; Vicente Licínio Cardoso, sobre "Criação de Focos de Brasilidade"; Raul Leitão da Cunha, sobre "Crise Atual do Ensino. Seus Fatores e seus Aspectos"; Levi Carneiro, sobre a "Legitimidade e Conveniência do Concurso Estadual para Solução do Problema Universitário"; Ignácio M. Azevedo do Amaral, sobre "O Professor e o Aluno" e Domingos Cunha, sobre a "Situação Financeira do Professor Universitário". Além destes, o Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais e muitos outros intelectuais também pronunciaram-se no inquérito da ABE. No Congresso de Ensino Superior realizado em 1927 foram analisadas muitas das idéias discutidas nos Inquéritos de 1926 e 1928. Em 1929, o presidente do Rotary Clube de São Paulo nomeou uma comissão, que sob sua imediata chefia, ficou encarregada de organizar debates para discutir o problema universitário. A comissão foi composta pelos professores Geraldo de Paula Souza, Cardoso de Melo Neto, F. E. Fonseca Telles, Plínio Barreto, Ernesto de Souza Campos e Teodoro

[72] Para compreender a posição do Jornal *O Estado de S. Paulo*, sua ideologia, os valores que defendia e as lutas travadas entre 1927 e 1937, conferir CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. Op. Cit. 1980.

Ramos (Presidente). Ainda em 1929, a questão da universidade foi discutida pelo Centro Acadêmico "Oswaldo Cruz", da Faculdade de Medicina de São Paulo[73]. Em 1931, através do decreto 19.851, de 11 de abril, a Reforma Francisco Campos[74] instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras e incorporou várias idéias discutidas nos Inquéritos. Os renovadores aprofundaram essas idéias e as explicitaram no Manifesto de 1932.

Assim, no bojo das mobilizações das elites em defesa da reforma e expansão do ensino, através do Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934, 351 anos após a primeira tentativa de se criar a universidade no Brasil, feita pelo jesuíta Marçal Beliarte; depois de tantos debates e projetos malogrados; depois de dezenas de iniciativas que não passaram das intenções, Armando de Salles Oliveira[75], finalmente, concretizava a idéia de Universidade.

Após a Proclamação da República, no período que se estende da reforma Benjamin Constant (1891) até 1910, um ano antes da reforma Rivadávia Corrêa, houve um grande crescimento do ensino superior, foram criadas 27 escolas. Entretanto, não ocorreu a criação da universidade. Ou dito melhor, em 1909, foi criada a Universidade de Manaus; em 1912, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Paraná, mas tiveram vida curta[76]. A

---

[73] Sobre os Inquéritos e as discussões que precederam à criação da USP conferir CAMPOS, Ernesto de Souza. Op. Cit. pp. 73-79; CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986, pp. 217-232 e CARDOSO, Irene R. Op. Cit. pp. 61-67.

[74] A Reforma Francisco Campos foi a primeira reforma educacional brasileira a organizar o ensino com base num sistema de educação nacional. Francisco Campos criou o Conselho Nacional de Educação, organizou o ensino secundário e o ensino superior, adotando o regime universitário. Na década de 20, quando Deputado Federal, defendeu o regime de estado de sítio, as medidas de exceção e repressão contra as manifestações militares de protesto às instituições vigentes; opôs-se às manifestações tenentistas; defendeu o fortalecimento do Estado, colocou-se contra a autonomia dos municípios e dos estados; foi contrário ao voto secreto e propôs o monopólio da legislação pelo Poder Executivo. Como jurista, juntamente com Gustavo Capanema, fundou a Legião de Outubro, partido de inspiração fascista, que adotou práticas e símbolos fascistas, como as milícias uniformizadas e a ideologia corporativista na versão expressa por Mussolini na Itália. Campos foi Ministro da Educação e Saúde Pública no governo provisório de G. Vargas, coordenou a equipe que elaborou a Constituição autoritária do Estado Novo, decretada em 1937, e foi Ministro da Justiça nesse período. Em 1964, redigiu o Ato Institucional nº (1), que concentrava os poderes nas mão do Executivo e relegava o Legislativo a um papel secundário. Cf. PILAGALLO, Oscar. *O Brasil em sobressalto*: 80 anos de história contados pela Folha. São Paulo: Publifolha, 2002, p. 110; SOLA, Lourdes. O golpe de 37 e o Estado Novo. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Brasil em Perspectiva*. 16ª edição, São Paulo: Bertrand Brasil S.A., 1967, p. 266; ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 8ª edição, Petrópolis: Vozes, 1986, pp. 131-154; CARDOSO, Irene R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982, p. 101-102 e GHIRALDELLI, Paulo jr. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990, p. 171.

[75] Em 1945, depois de visitar Salles Oliveira, pouco antes de falecer, Pedro Ferraz do Amaral dizia que ele havia dito que São Paulo ainda iria erguer um monumento em sua homenagem com duas legendas. Uma diria: "Este homem fundou a Universidade de São Paulo" e outra, menos significativa, diria: "Iniciador da Organização Científica na Administração Pública no Brasil". Cf. PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. p. 92.

[76] Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986, pp. 198-211.

seguir, em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro e, em 1927, a de Minas Gerais. Mas não passavam do agregado de algumas faculdades isoladas. Somente na terceira década do século XX, em 1934, a Universidade foi efetivamente criada no Brasil.

Para Lévi-Strauss, que foi membro de uma das "missões" francesas, como veremos no próximo capítulo, a Universidade de São Paulo foi criada para "abrir a cultura a uma clientela mais larga", pois "permanecera até uma época recente, uma distração de ricos". Segundo ele, porém, ela surgiu devido ao fato de a oligarquia ter "necessidade de uma opinião pública de inspiração civil e laica, para contrabalançar a influência tradicional da Igreja e do Exército, bem como do poder pessoal"[77].

Por outro lado, de acordo com a perspectiva analítica de Roque Spencer, pode-se dizer que a universidade foi criada num momento de inflexão romântica em que, através do desenvolvimento do nacional/regional, pretendia-se resolver os problemas nacionais, com vistas a atingir o universal. Assim, reunindo numa única instituição faculdades e institutos isolados de ensino, pesquisa e extensão que, até então, eram os responsáveis pelo ensino superior no Brasil, pela formação da elite, pela formação de profissionais liberais nos domínios da medicina, do direito, da engenharia e de outros ramos específicos do saber, era criada a USP.

Se os criadores da USP aproveitaram a vaga nacionalista que se desencadeou a partir do final da Primeira Grande Guerra e que se aprofundou nos anos 30; se aproveitaram a interventoria de Armando de Salles Oliveira para criar a universidade, não significa, porém, que se identificavam com o projeto nacional-desenvolvimentista que alguns anos depois viria a tomar corpo, mais efetivamente com a criação do ISEB, em 1955, por exemplo, nem que propugnavam essa ideologia como propulsora do desenvolvimento industrial brasileiro. Ao contrário, defendiam o *laissez-faire*, a racionalização do aparelho estatal e o antinacionalismo.

A USP foi constituída por um agregado de escolas existentes e de outras que deveriam ser criadas: Faculdade de Direito (1827), Escola Politécnica (1894), Faculdade de Medicina (1891), Faculdade de Farmácia e Odontologia (1899), Escola de Medicina Veterinária (1928), Escola superior de Agricultura (1901), Instituto de Educação (1933)[78],

---

[77] LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Ed. Anhembi, 1957, p. 103.

[78] De acordo com o decreto de fundação da USP, "o Instituto de Educação, antigo Instituto 'Caetano de Campos', participará da Universidade exclusivamente pela sua Escola de Professores, ficando-lhe, porém, subordinados administrativa e tecnicamente, como institutos anexos, o Curso Complementar, a Escola

Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais (1946), Escola de Belas-Artes (estas duas seriam criadas posteriormente) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934). A esta caberia a principal função da universidade. Caberia a ela ser o núcleo integrador e articulador dos saberes e da vida universitária.

De acordo com Ernesto de Souza Campos, que também foi um dos idealizadores da Universidade de São Paulo, quando ela foi criada em 1934,

> existiam várias escolas superiores na Metrópole paulistana. Pertenciam ao poder público ou eram de ordem privada. O governo federal mantinha aqui a Faculdade de Direito desde a fundação dessa instituição de ensino jurídico. A administração estadual possuía a Escola Politécnica, a Escola Superior de Agricultura 'Luiz de Queiroz', a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Medicina Veterinária. A Faculdade de Direito incorporando-se à novel Universidade passou do domínio federal para o estadual; a de Medicina Veterinária foi extinta, criando-se simultaneamente uma outra do mesmo gênero, que se integrou logo no conjunto universitário; a de Farmácia e Odontologia um ano antes tinha sido ajustada, depois de uma questão judicial, como pertencente ao Estado. Quer dizer isto que o governo paulista dispunha, ao se criar a Universidade de São Paulo, de seis instituições de ensino superior. Conjugaram-se, ou melhor, fundiram-se no conjunto universitário, que se constituiu, não como uma instituição completamente nova, pois já se encontrava virtualmente preformada. O entrelaçamento determinado pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras conferiu possibilidade potencial ao grupamento de escolas superiores que, naquela hora, acabava de se formar[79].

Assim, com a criação da universidade iniciava-se um novo período na história educacional brasileira, preenchendo uma lacuna e uma necessidade que a muito tempo era denunciada por políticos e intelectuais. Para os idealizadores da universidade, sua criação representava um passo em direção a resolução dos problemas nacionais mencionados no Manifesto dos Pioneiros da Educação redigido por Fernando de Azevedo, do qual Júlio de Mesquita Filho também foi signatário. Segundo o Manifesto,

> na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem

---

Secundária, a Escola primária e o Jardim de infância, destinados à experimentação, demonstração e prática do ensino, e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores". E "a licença para o magistério secundário será concedida pela Universidade somente ao candidato que, tendo-se licenciado em qualquer das seções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação". Cf. CAMPOS, Ernesto de Souza. Op. Cit. pp. 101, 102.

[79] Idem. p. 69.

> disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento de aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade[80].

Se o Manifesto apresentava o problema educacional como o principal problema nacional, também dizia que a principal causa desse problema era a ausência da universidade. De qualquer forma, ao menos em termos de discurso, à educação era atribuída a função de ser instrumento de reconversão moral e canal de ascensão social dos indivíduos e meio para reconstruir o país. Para isso, era necessário superar "esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, que têm as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura"[81].

Se observarmos um pouco, veremos que na década de 30, a educação experimentou um período de forte expansão e renovação. Além do Manifesto dos Pioneiros (1932) e da fundação da USP (1934), por exemplo, também ocorreu a fundação do Ministério da Educação e Saúde (1930), a Reforma Francisco Campos (1931), a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933)[82], a criação da Escola Paulista de Medicina (1933), a fundação da Faculdade de Filosofia *Sedes Sapientiae* (1933) e a criação da Universidade do Distrito Federal (1935). A grande preocupação era formar e reciclar as elites para que, depois de "derrotadas pelas armas", pudessem recuperar o poder e a hegemonia perdidas na Revolução de 30.

Tendo em vista esse objetivo, através do decreto de nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, Armando de Salles Oliveira, Interventor Federal do Estado de São Paulo, criava a USP de acordo com os seguintes pressupostos:

> Considerando que a *organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística constituem as bases em que se assentam a liberdade e a grandeza de um*

---

[80] *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.* A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Cf. GHIRALDELLI, Paulo jr. *História da Educação.* São Paulo: Cortez, 1990, p. 54.

[81] Idem. p. 55.

[82] A Escola Livre de Sociologia e Política, criada em 1933, em 1938 foi anexada como instituição complementar à USP. Cf. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade & Poder: análise crítica/ fundamentos históricos: 1930-45.* Rio de Janeiro: Acihiamé, 1980, p. 57 e CAMPOS, Ernesto de Souza. Op. Cit.p. 520.

> *povo*; considerando que somente por seus institutos de investigação científica de *altos estudos*, de *cultura livre*, *desinteressada*, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos; considerando que a *formação das classes dirigentes*, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, *está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário*, que *ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes*; considerando que em face do grau de cultura já atingido pelo Estado de São Paulo, com Escolas, Faculdades, Institutos, de formação profissional e de investigação científica, é necessário e oportuno elevar o nível universitário *a preparação, do profissional e do cidadão*, decreta: (...)[83].

Os objetivos são claros e não escondem que a universidade deveria estar voltada para a formação da elite e seleção dos mais capazes. Ao ser criada a USP, Salles Oliveira afirmava: "Dispomos agora de instrumento através do qual se prepararão as nossas elites dirigentes. Daqui continuarão a sair (...) homens que se destinam ao exercício da inteligência aplicada e que constituirão, sobretudo, os grupos de profissionais e do funcionalismo". Mas não era só isso. Tinha presente a intenção de criar "um verdadeiro cérebro, integrando a ciência e a técnica, para forjar uma elite intelectual capaz de orientar todas as classes sociais"; "a Universidade de São Paulo", afirmava ele, "é a primeira semente do Brasil novo"[84]. Assim, inspirada numa cultura liberal, a Universidade de São Paulo não deveria voltar-se para o conjunto da população, nem apenas para a cultura, para a ciência e para a técnica, mas "para servir de centro de irradiação da doutrina da Unidade Nacional, paladina dos princípios democráticos, capazes de formar uma elite de dirigentes, compenetrados dos seus deveres para com a Pátria e para com a Sociedade". A universidade deveria ser a "Alma Mater" que inspiraria os estudantes durante toda vida. Para Salles Oliveira a universidade era vista numa relação tão íntima com a unidade nacional que "sempre que se referia à Universidade tinha diante de si a imagem da Pátria, confundindo-a por vezes num só pensamento" [85].

Nessa campanha em defesa da criação da universidade, o "grupo de *O Estado*"[86] aparece como um "partido ideológico", uma espécie de "estado-maior intelectual" que,

---

[83] Cf. CAMPOS, Ernesto de Souza. Op. Cit. 100 e FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Op. Cit. p. 179. Anexo 5. Nosso destaque.

[84] Sobre seu túmulo, situado no cemitério ao lado da Rua da Consolação, em São Paulo, foi erguida na vertical, uma vagem para representar a universidade, a semente que havia criado.

[85] PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. pp. 119, 120, 121, 122, respectivamente.

[86] A expressão "grupo do *Estado*", é uma denominação que dá a si mesmo um grupo de políticos e intelectuais reunidos em torno do jornal *O Estado de S. Paulo*. Freqüentemente, também é usada por representantes de partidos políticos para referir-se àquele grupo. Cf. CARDOSO, Irene R. Op. Cit. p. 27.

embasado na pressuposição de se constituir em depositário da razão, se pretendia estar acima dos grupos e classes, representando o interesse geral da nacionalidade[87]. Acreditava que a universidade seria a Razão posta acima das razões. Assim, seria capaz de harmonizar e unificar os interesses antagônicos, de formar e reciclar as elites dirigentes, de formar quadros e devolver a São Paulo a liderança na direção do destino da nação.

Portanto, a universidade deveria regular as tensões inerentes à sociedade de classes, como um poder político destinado a converter as lutas e os antagonismos em comunhão e harmonia, servindo à classe dominante e à cristalização da sociedade de classes.

Ao assumir a interventoria do Estado de São Paulo, Salles Oliveira transforma os interesses particulares do "grupo de *O ESP*" no "interesse geral". A criação da universidade passa a ser o meio de definir o interesse do conjunto da sociedade através da "alta cultura" e dos "estudos desinteressados", veiculados através da FFCL.

Noutras palavras, a elite pretendia difundir o saber, a cultura e a educação de cima para baixo, de acordo com o código hegemônico da classe dominante e inculcar nas mentes oprimidas e subalternizadas a normalidade e a aceitação passiva de sua condição de classe. Como diz Florestan Fernandes, parecia que ela não se dava conta de que também era escrava e morava na mesma senzala gigante[88]. Acreditava que se a educação fosse difundida os conflitos seriam contidos e garantir-se-ia a harmonia. Tratava-se, portanto, de fazer a revolução pela educação antes que o povo a fizesse nas ruas. Mas, não poderia ser tarefa de qualquer educação, deveria ser a educação liberal, nos marcos do *liberal dixit.*

Isso tudo, "nos leva a crer", diz Roque Spencer, "que embora tardia, a Universidade brasileira provavelmente floresceu no momento exato em que poderia fazê-lo; antes, talvez, ela tivesse sido apenas uma instituição anacrônica, a serviço da centralização e do poder"[89]. Dentre os fatores que favoreceram a criação de universidade no Brasil, Roque Spencer destaca o fato de já ter ocorrido

> uma abertura maior, com a própria República, para que os Estados pudessem assumir responsabilidades que, no tempo do Império, ficaram restritas à Coroa: as províncias estavam amarradas ao poder central. Mas nenhum Estado havia assumido ainda essas responsabilidades. Em 1934, o momento favorável é

[87] Cf. CARDOSO, Irene R. Op. Cit. p.92.
[88] Cf. BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.* 2ª edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1997, p. 10.
[89] BARROS, Roque S. M. de. O desenvolvimento da idéia de Universidade no Brasil. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 56.

> representado exatamente pela presença de Armando de Salles Oliveira no governo do Estado de São Paulo, na interventoria[90].

Se a nomeação de Armando de Salles Oliveira como interventor no Estado de São Paulo foi um fator decisivo para a criação da universidade, o germe da mesma encontra-se nas idéias que Júlio de Mesquita Filho acalentava havia tempo. Esta universidade foi pensada como um protótipo para as demais que possivelmente viriam a ser criadas pelo Brasil afora. Segundo Roque Spencer, só depois dos anos 30 é que combinaram-se os fatores que possibilitaram a criação da universidade, de acordo com a tradição liberal.

> 'Foi esse o novo clima, presente, por exemplo, no Manifesto dos Pioneiros, nos escritos de Júlio de Mesquita Filho, de Fernando de Azevedo, de Anísio Teixeira, de Armando de Salles Oliveira, todos eles vindos da tradição liberal de Nabuco e de Rui, que permitiu, sendo o último daqueles governador de São Paulo, a criação de uma Universidade brasileira'[91].

Laerte Ramos de Carvalho diz que foi em São Paulo que ocorreu "o mais sério, o mais amplo e profundo" movimento que nossa história educacional já registrou. E ressalta:

> 'Foi ainda aqui que se deu o primeiro e decisivo passo na concretização dessas idéias. O governo Armando de Salles Oliveira, com a esclarecida política educacional que inaugurou, não representou apenas um acaso feliz em nossa vida republicana, mas sim, a consolidação de uma obra de idealismo que incorporou o sonho das gerações passadas'[92].

Em seu discurso de posse como reitor da USP no dia 15 de maio de 1960, Ulhôa Cintra disse que Júlio de Mesquita Filho, ao ser interrogado pelo Governador Armando de Salles de Oliveira sobre o que faria se estivesse no governo diante dos problemas que estavam sendo enfrentados naquele momento, deu a seguinte resposta:

> '(...) o problema brasileiro era (...) de cultura (...)'. Atribuída 'à série infinita de erros praticados dentro das fronteiras de nosso estado pela ditadura à mentalidade primária de seus prepostos, não pareceria menos evidente que *só*

[90] BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.
[91] BARROS, Roque S. M. de. O desenvolvimento da idéia de Universidade no Brasil. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 55.
[92] Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. *A Cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. São Paulo: PUC, 2001, p. 162. Tese de doutorado.

> *uma reforma radical do aparelhamento escolar e a instauração de uma rigorosa política educacional poderia evitar a catástrofe final.* (...) Vencidos pelas armas (...) paulistas até a medula (...) que maior monumento poderíamos erguer aos que haviam consentido no sacrifício supremo para preservar contra o vandalismo que acabava de aviltar a obra de nossos maiores, das bandeiras à independência e da Regência à República do que a Universidade?"[93].

É provável que Mesquita Filho tenha se inspirado no rei da Prússia que ao criar a Universidade de Berlim (1810), diz: "(...) é preciso que o Estado recupere em forças espirituais o que perdeu materialmente"[94]. Coube a Wilhelm von Humboldt, responsável pela fundação dessa universidade, imprimir uma orientação liberal voltada para a "alta cultura", para a pesquisa e para o "saber desinteressado". Humboldt via na universidade um instrumento fundamental para a manutenção da identidade nacional. "Vale mencionar", enfatiza Luiz Antônio Cunha,

> que após a vitória da Prússia sobre a França, em 1871, os padrões alemães passaram a ter alta cotação entre os intelectuais franceses, que atribuíam à excelência do ensino germânico as razões de sua vitória militar. Essa valorização incidia também sobre a universidade, em especial sobre a faculdade de filosofia, onde se desenvolvia o cultivo do saber livre e desinteressado de aplicações práticas. Era justamente o oposto da política universitária voltada exclusivamente para a formação profissional, que havia sido implementada pela revolução burguesa de 1789, coroada pelas medidas reformadoras de Napoleão I[95].

No Brasil teve influência tanto o modelo napoleônico quanto o humboldtiano. Aquele, visto pelos liberais como centralizador, acabou sendo rejeitado em favor deste como modelo para a criação da universidade.

Por volta de 1950 Mesquita Filho explicava à sua maneira os motivos que haviam levado à criação da universidade. "Ela brotava", afirmava ele,

> 'no espírito daqueles que, desde 1922, viam que o Brasil se encaminhava para uma solução violenta da sua crise política. E, depois da derrota de São Paulo em 1932 que significou um profundo golpe na democracia em nosso país, mais necessária se tornou, ainda, uma reforma profunda no país. Politicamente, não se poderia conseguir isso, mas a tarefa seria possível se se lograsse atingir a

[93] Citado por FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. Faculdade de Educação, antecedentes e origem. In: *Revista Estudos Avançados*. Vol. 8 – nº 22, setembro / dezembro, 1994, p. 365.
[94] GUSDORF, Georges. A filosofia e a universidade. In: *A Filosofia e o ensino de Filosofia*. São Paulo: Convívio, 1979, p. 37.
[95] CUNHA, Luiz A. *A universidade reformanda*. Rio de janeiro: F. Alves, 1988, p.15.

> consciência dos moços. Assim, meditando no exílio, chegou-se à idéia de que, sem uma reforma total do ensino nacional, jamais o Brasil sairia do caos. A análise dos motivos que levaram o país ao círculo revolucionário, que culminou em 1930, estava a demonstrar à geração do orador que, caso lhe fosse possível retornar um dia ao poder, necessário se impunha reformar o mecanismo cultural do país da civilização latina ocidental e aos quais incumbia a formação das elites pensantes. Todos conheciam a divisa da Faculdade de Filosofia: 'Scientia vinces', mas nem todos sabiam que, de fato, essa divisa queria significar: 'Vencido pelas urnas (SIC), Paulista, vencerás pela Cultura', divisa que exprimia o pensamento íntimo dos fundadores da Universidade de São Paulo'[96].

Esta era a conclusão e que chegaram Mesquita Filho e Salles Oliveira enquanto estavam no exílio e refletiam sobre os problemas do país e seu destino. Agora, a universidade, o campo espiritual, e não mais as trincheiras, o campo de batalha militar, era escolhida como a arma para forjar um projeto nacional e reorganizar o país.

Dessas inquietações nascia a USP e a FFCL, que seria

> a alma do empreendimento, inspirado no melhor do espírito bandeirante (...) e politicamente voltado, após o malogro da Revolução Constitucionalista de 1932, para a construção e modernização do Brasil, a partir da liderança cultural e moral de São Paulo, derrotado pelas armas mas indomado no espírito. No seu (de Júlio de Mesquita Filho) discurso de paraninfo da primeira turma de licenciado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 25 de janeiro de 1937, ele disse: 'Ao sairmos da revolução de 32 tínhamos a impressão perfeitamente nítida de que (...) só uma reforma radical do aparelhamento escolar do País e a instauração de uma vigorosa política educacional poderia evitar a catástrofe final que os movimentos de 1922, de 24, de 30 e de 32 nada mais faziam do que prenunciar'. E essa reforma radical, há muito ele a sonhava[97].

Se antes a oposição à criação da universidade ocorria, sobretudo, devido ao medo da centralização, agora a criação da universidade é defendida exatamente como forma de fazer frente às atitudes centralizadoras, mas com um outro modelo que deveria atingir todo o país. Assim, a reforma educacional e a reforma política, a universalização do voto, que "incorporaria a massa da população rural, tradicionalmente conservadora", representava o "roteiro da revolução" de Mesquita Filho, *a nossa revolução gloriosa* ou, como diria Florestan Fernandes, a "revolução dentro da ordem", que garantiria o equilíbrio político

---

[96] Cf. PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. p. 124.

[97] BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e Universidade. BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 115. (Segundo parêntese nosso)

indispensável para o bom andamento das instituições. Dessa forma, promover-se-ia uma revolução, pacífica, democrática, através do voto, completada pela reforma educacional.

A preocupação de Mesquita Filho de, através da reforma educacional, da criação da universidade promover uma contra-revolução pacífica, que garantisse os ideais liberais, também fica claro nas palavras de Ramos de Carvalho que, em 1969, por ocasião do falecimento de Júlio de Mesquita Filho afirmava:

> 'Quando ainda aluno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras li pela primeira vez o discurso que, como paraninfo da primeira turma que então se formava, Júlio de Mesquita Filho proferiu – lembro-me perfeitamente bem – o sentimento de uma inesperada revelação subjugou o meu entendimento e eu percebi claramente que a inadvertida opção que eu fizera ao ingressar naquela escola se transformara numa das mais profundas e existenciais decisões da minha vida. Descobri, então, que o significado eminentemente político da opção que fizera e que a carreira que escolhera transcendia as limitadas esferas de um possível exercício profissional para transformar-se numa missão mais elevada, a de promover, conjuntamente com meus colegas de outros cursos [...] o início da revolução espiritual brasileira, base e pressuposto fundamental da revolução nacional pela educação'[98].

Como diria J. Dewey, '(...) tratava-se de criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta'[99]. Nesta perspectiva, para Mesquita Filho, a revolução deveria começar pela vida espiritual para atingir, pela educação, a revolução nacional.

> A regeneração política apontada só se completaria pela obra pedagógica, principalmente por meio da universidade: 'sem o concurso dessa instituição secular a que a humanidade deve o melhor das suas conquistas, inútil se torna qualquer esforço no sentido de conseguir nossa emancipação definitiva'[100].

Em seu discurso de paraninfo da turma de 1937, Mesquita Filho afirmava:

---

[98] Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. p. 29. Tese de doutorado.

[99] Cf. XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas – SP: Papirus, 1990, p. 64.

[100] BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e Universidade. BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 117.

> 'Sabíamos por experiência própria a que terríveis aventuras nos tinham arrastado, de um lado, a ignorância e a incapacidade dos homens que até 30 haviam discricionariamente disposto dos destinos tanto do nosso Estado como da Nação, e, do outro, a fatuidade vazia dos escamoteadores da revolução de outubro. Quatro anos de estreito contato com os meios em que se moviam as figuras proeminentes de ambas as facções em luta levaram-nos à convicção de que o problema brasileiro era, antes de mais nada, um problema de cultura. Daí a fundação de nossa Universidade e conseqüentemente a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras'[101].

A criação da USP e da FFCL, para Mesquita Filho, significava uma ruptura em relação aos fatos prenunciados pelos movimentos de 1922, de 24, de 30 e de 32. Mas não eram apenas esses os problemas que estavam sendo enfrentados. Somavam-se a eles a extensão do território brasileiro e a heterogeneidade que, ao Norte ainda predominavam "agrupamentos primitivos" e do nordeste em direção ao Sul ainda existiam resquícios de "feudalismo". Para ele, até naquele momento apenas Minas Gerais, o Distrito Federal e São Paulo, tinham alcançado a "maioridade plena". Diante disso, aquele momento representava o fim de um período e o início de uma nova era: "o da nossa maioridade cultural"[102].

Fernando de Azevedo, também idealizador da USP, via nela a possibilidade de diluir os antagonismos de classes. Afirma que,

> 'sendo a educação pública, o caráter democrático do processo de recrutamento das futuras elites estaria como que automaticamente assegurado. Não havia mais a constante reprodução das oligarquias porque, por meio da educação universitária, a barreira das classes seria vencida, qualquer um podendo ascender à condição de membro da elite pala demonstração do mérito. (...) Vistas as coisas desta maneira, a universidade cumpre função política em dois níveis: permite a compatibilização entre elite e democracia; e recruta, na totalidade do espectro social, para formá-los segundo os mais afinados padrões de saber e discernimento, os futuros membros da elite dirigente'[103].

Para Fernando de Azevedo as elites representavam "as verdadeiras forças criadoras da civilização" e a universidade deveria formá-las num processo sistemático para garantir o "equilíbrio moral" e a "disciplina social". Inspirado em Durkheim, atribuía à educação uma função harmonizadora e homogeneizadora. Ficaria a cargo das aptidões e dos dons de cada

---

[101] Cf. BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e Universidade. In: BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 118.
[102] MESQUITA Filho, Júlio. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1945, da FFCL da USP. In: *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949, p. 198.
[103] Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. p. 32. Tese de doutorado.

um a diferenciação social. Para ele, o papel da universidade deveria ser o de formar as elites intelectuais que seriam encarregadas de dirigir os rumos da nação e servir como antídoto ao extremismo ideológico.

Dentro desta perspectiva, o papel mais importante da universidade deveria ser desempenhado pela FFCL como já mencionamos e veremos mais no capítulo seguinte. A ela era destinada a função de ser o "coração da universidade", capaz de dar sentido e articular todas as áreas e instituições de ensino, bem como desenvolver "a cultura desinteressada"; deveria proporcionar às elites pensantes brasileiras um lastro cultural básico e legar a elas uma linguagem comum em termos de ciência e dos valores a serem propagados; caberia a ela preparar os formadores e formar a mentalidade das novas gerações.

A idéia que orientava os idealizadores da USP não era criar uma instituição com Faculdades ou Institutos isolados e ou justapostos. Ao contrário, pensavam numa instituição integrada, em que "um mesmo espírito deveria animar a toda a comunhão, do mesmo modo como uma mesma doutrina deveria presidir o ensino das diferentes disciplinas"[104].

Enquanto os projetos de criação da universidade anteriores simplesmente propunham a consagração do ensino de tipo profissional e a reunião desse ensino sob uma administração única que gerava um autodidatismo em matéria de Filosofia e de Ciência, Júlio de Mesquita Filho propunha um projeto com base no modelo germânico, o modelo humboldtiano, no qual haveria uma unidade encarregada de ministrar o ensino básico, em que a pesquisa e o ensino deveriam funcionar indissociadamente. De acordo com este projeto, antes o aluno cursava as disciplinas básicas, depois se dirigia à escola profissional, como a Politécnica, a Medicina ou o Direito, para completar sua formação. O ensino básico, a filosofia, a ciência pura, as letras, de acordo com Mesquita Filho deveriam ser ministradas pela Faculdade de Filosofia. "À Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada ao mesmo tempo, competia desempenhar o papel de Instituto central da Universidade, recebendo os alunos de todas as Faculdades para o ensino teórico da filosofia, das ciências e das letras" [105].

---

[104] MESQUITA Filho, Júlio. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1945, da FFCL da USP. In: *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949, p. 274.

[105] BARROS, Roque S. M. de. O desenvolvimento da idéia de Universidade no Brasil. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 55.

Assim, a USP foi idealizada "como um vasto organismo integrador da vida universitária paulista, voltado para o ensino, a pesquisa e a reflexão sobre a vida nacional, no mais amplo clima de liberdade"[106].

Dentro da perspectiva liberal, a universidade passou a ser vista como o meio mais eficiente para combater a desintegração dos conhecimentos humanos, que se seguiu ao grande surto das ciências e à proliferação de institutos dedicados ao estudo das disciplinas relativas aos novos setores da natureza desbravados pela inteligência humana. Contrapondo-se à fragmentação do saber, defendiam que a essência da formação universitária consistia na consciência da unidade fundamental dos conhecimentos humanos.

Como diz Mesquita Filho

> o que caracteriza uma universidade e constitui a sua principal razão de ser, é a sua natureza eminentemente orgânica, em uma palavra, é a conjugação das suas partes componentes, de tal modo que a vida dos órgãos participe, íntima e necessariamente, da vida do todo[107].

Dessa forma arquitetava-se um artifício que, de certa forma, escamoteava o conflito centralização X descentralização, através da criação de um centro que não excluía a existência de instituições isoladas, mas que obrigava a todos os alunos passarem pela FFCL, na qual receberiam uma formação básica, "desinteressada", comum a todos.

Nas palavras de Salles Oliveira também percebe-se nitidamente a preocupação de "revolucionar" a nação pela educação, pela "alta cultura", pelos "estudos desinteressados, isentos de finalidades práticas". Para ele,

> 'as universidades, qualquer que seja o lugar do país em que se ergam, devem ser criadas para exercer a sua influência não sobre uma região, mas sobre toda a nação. (...) têm o objetivo de cultivar as ciências, ajudar o progresso do espírito humano e dar às sociedades elementos para a renovação incessante de seus quadros científicos, técnicos e políticos. Sem esses focos de pesquisa científica e da alta cultura, sem a rigorosa seleção pelo mérito, em benefício da ciência, pura e aplicada, da política e da produção, e sem uma consciência cada vez mais profunda do interesse geral, não há democracia que resista ao assalto das forças demagógicas e reacionárias'. Imaginava-a o próprio cérebro da nacionalidade, o centro regulador de toda a sua vida psíquica. (...) 'Estuda tudo que diga respeito ao bem da humanidade, sem quebrar lanças em nenhuma cruzada, exceto a

[106] Idem. p. 55.
[107] MESQUITA Filho, Júlio. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1945, da FFCL da USP. In: *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949. p. 275.

> cruzada pela liberdade de ensino. A única liberdade que importa à Universidade é a liberdade de ensino e não a de fazer prosélitos'[108].

Entretanto, apesar da retórica, o ensino não era tão livre e desinteressado como se afirmava. Através da FFCL, a universidade deveria ser o centro regulador da formação da mentalidade social, deveria integrar a vida nacional e possibilitar a transição harmônica e pacífica para a consolidação da democracia e da sociedade de classes no Brasil.

Na fala de Roque Spencer também fica explícito o caráter político-pedagógico que a universidade deveria exercer. Dizia ele: o próprio Dr. Júlio, em mais de um escrito, ligou a criação da Universidade de São Paulo à derrota na Revolução de 1932. Seria uma forma de São Paulo, vencido pelas armas, se apresentar como vencedor pelo espírito[109].

Portanto, a criação da universidade era uma necessidade inadiável diante da imensidade do país, das diferenças e dos problemas nacionais existentes. Ela se apresentava como a possibilidade de realizar uma "revolução" por meio da educação. Tratava-se, portanto, como já havia dito Antonio Carlos de "fazer a revolução antes que o povo a faça". A criação da universidade, além de ter em vista "a implantação definitiva da democracia no Brasil", visava fazer uma revolução lenta, pacífica e imperceptível. De acordo com João Cruz Costa, "animados daquele sentido imperial das Bandeiras que, no dizer de um escritor, constitui a vocação nacional dos paulistas, Armando de Salles Oliveira e seus companheiros de 1934, planaram aqui a flama nova, destinada a iluminar com mais claridade a inteligência brasileira"[110]. Tratava-se, portanto, de remodelar a inteligência nacional e os destinos do pais.

> Era mister que o autodidatismo tivesse fim, pois, mostrara-se incapaz de resolver problemas graves da educação e da cultura nacional. Impunha-se, desse modo, a reorganização dos quadros formadores da intelectualidade brasileira, a abertura e o desenvolvimento de novas perspectivas e de novos horizontes às vocações, e a estimulação e coordenação dos esforços individuais, até então dispersos[111].

---

[108] Cf. Idem. p. 274-275.

[109] BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

[110] COSTA, João Cruz. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1949, da FFCL da USP. In: *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949, pp. 304, 300. Roque Spencer estava colando Grau de Licenciado e foi orador da turma, discorrendo sobre o ideal de universidade.

[111] Idem. p. 302.

Pensada nestes termos a criação da universidade de São Paulo, como diz João Eduardo Villalobos, foi um dos mais importantes acontecimentos do país. Para ele,

> um dos acontecimentos mais decisivos para a vida cultural do país foi a criação de suas primeiras universidades, particularmente a de São Paulo, que *iria servir de modelo às demais.* A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, criada, com a intenção de se constituir no núcleo da Universidade, seria o primeiro instituto de cultura livre e de pesquisa científica de alto nível a ser criado no Brasil e viria a provocar uma verdadeira revolução no ensino superior, pela aplicação de modernos métodos de estudo e pela moderna noção de cultura que procurava implantar. Dela provinham as melhores esperanças na formação de uma elite culta e consciente da realidade nacional e que pudesse a ela servir. Com a criação de faculdades de filosofia tomavam-se também as primeiras medidas concretas no sentido da preparação eficiente de professores secundários e normais, atendendo-se à necessidade da expansão desses tipos de ensino médio e o seu aprimoramento qualitativo[112].

Villalobos também deixa clara a preocupação de, através da universidade, formar os formadores que iriam atuar na preparação dos professores secundários e normalistas. Daí a importância da FFCL e a exigência de que todos os alunos passassem por ela para receber as noções básicas de cidadania, de acordo com os princípios liberais. Como se percebe, mais do que um projeto de universidade estava em questão um projeto de nação.

Pode-se dizer, portanto, que os criadores da USP viam nela um "aparelho de hegemonia, que tem sua especificidade na formação de intelectuais tradicionais e de intelectuais orgânicos da burguesia"[113] a serviço de uma causa. Apesar de aparentemente se opor à organização do saber de acordo com a orientação positivista, os idealizadores da USP não se afastaram muito dela e do espírito ilustrado. Viam na ciência, no saber e na "alta cultura" um meio de pôr ordem na nação, de harmonizar as classes e redimir a humanidade.

Mas como vimos, não era suficiente se criar uma universidade. "Ela se transforma pela primeira vez numa realidade, menos com a criação da própria Universidade de São Paulo e mais com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras"[114]. É com ela que a universidade se completa e procura cumprir os seus fins.

---

[112] VILLALOBOS, João Eduardo R. A luta pela Escola Pública e seu significado histórico. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. pp. 430-431. Nosso destaque.

[113] CUNHA, Luiz A. *A universidade reformanda.* Rio de janeiro: F. Alves, 1988, p. 10.

[114] BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde.* 11/04/87.

8 – A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS, A FACULDADE DE EDUCAÇÃO E A HISTÓRIA E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Roque Spencer passou praticamente toda sua vida profissional trabalhando na Universidade de São Paulo. Durante cerca de 20 anos esteve vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o restante do tempo ligado à Faculdade de Educação. Antes de nos ocuparmos de suas idéias relacionadas à História e à Filosofia da Educação, a que se dedicava como professor, vejamos os antecedentes da FFCL, do Curso Superior de Educação, a criação do Curso de Pedagogia e a Cadeira de História e Filosofia da Educação.

Se a criação da Faculdade de Educação é produto da Reforma Universitária realizada durante o regime militar em 1968 e da reestruturação dos Estatutos da USP, que ocorreu em 16 de dezembro de 1969 e passou a funcionar efetivamente a partir de 1° de janeiro de 1970, a idéia de se criar um Curso Superior de Educação voltado para a formação de professores, que prepararia os futuros cidadãos para desempenharem seu papel político na sociedade, não surge com a criação da Faculdade de Educação, nem em 1934, com a criação da USP; já constava das intenções dos primeiros republicanos paulistas no século XIX.

Em decorrência da expansão do ensino primário público no Brasil, em 1835 foi organizado o ensino normal de acordo com o modelo europeu. Até 1876 era destinado exclusivamente a alunos do sexo masculino. Nesse ano, passou a ter duas seções, uma masculina e outra feminina. Em 1880, depois de ter sido fechado duas vezes (1867 e 1878) em função da falta de verbas e do baixo número de diplomados, através da Lei 130, de 25 de abril, foi inaugurada a terceira Escola Normal de São Paulo, que mais tarde deu origem ao Instituto de Educação Caetano de Campos, na Praça da República.

Logo após a Proclamação da República, em 1892, com a entrada em vigor do regulamento da Instrução Pública, a Escola Normal foi reformada. Em 8 de setembro desse ano foi sancionada a Lei estadual n° 88 que, dentre outras coisas, previa a instalação de um Curso Superior para formar professores para atuar nas escolas normais e nos ginásios criados por esta mesma lei. Contudo, o curso não chegou a ser criado.

Nos planos de Caetano de Campos e na legislação de 1892 e 1893 estava previsto que a formação do cidadão deveria ocorrer em uma escola com oito anos de duração – a Preliminar de quatro anos e a Complementar também de quatro.

Os republicanos afirmavam que Instrução Pública, se bem dirigida, é o mais forte e eficaz elemento de progresso. Por isso, defendiam o dever do governo em promovê-la, de forma gratuita, tornando-a obrigatória e universal. Para eles, havia um vínculo estreito entre educação e política; cabia à escola a tarefa primordial de fornecer a educação cívica para que o cidadão compreendesse os seus deveres.

Em 1895, quando a Escola Complementar foi implantada já havia sido alterada, passando a destinar-se apenas aos que desejavam seguir a carreira do magistério. Em São Paulo o ensino primário público com características de obrigatório, universal, gratuito e leigo, embora continuasse pretendendo preparar o homem para o exercício da cidadania plena, ficou reduzido somente a quatro anos. Isto revela uma mudança em relação as preocupações iniciais e ao mesmo tempo indica o enfraquecimento das aspirações republicanas. Além disso, o baixo número de vagas e o rigoroso e exigente sistema de exames contrastava com os princípios da universalidade da educação e da liberdade de ensino. Dessa forma a educação continuava seletiva, destinada apenas aos "mais capazes"[1].

Para tentar concretizar as aspirações republicanas, a Escola Normal foi submetida a sucessivas reformas visando adequar a qualificação dos professores tendo em vista a preparação dos cidadãos; procurava promover o treinamento dos professores com base nos métodos pedagógicos mais avançados da época e oportunizar a aquisição de conhecimentos científicos adequados à vida moderna. O treinamento era realizado através da Prática de Ensino nas escolas-modelo e o conhecimento científico era adquirido na Escola Normal que intentava oferecer uma formação integral, mas se restringia a um saber enciclopédico.

Dentre o rol de disciplinas constavam as cadeiras de Pedagogia e Direção de Escola. Entretanto, a formação pedagógica, que ficava a cargo de apenas uma disciplina, continuava deficitária. Assim, apesar da formação pedagógica republicana ser significativamente diferenciada em relação a que era oferecida ao professor primário durante o Império, que não recebia nenhum treinamento em processos e métodos, ela oferecia uma formação pedagógica genérica com base em alguns conceitos pedagógicos

europeus vigentes no final do século XIX. Mesmo assim ficava praticamente limitada ao empirismo, aos exercícios realizados nas escolas-modelo.

Em 1920, a Reforma Sampaio Dória, Lei nº 1.750, retomou a preocupação com a formação de professores tendo em vista a preparação da elite que deveria desempenhar as tarefas políticas e educacionais. Com o mesmo intuito propôs a criação de uma Faculdade de Educação, mas não chegou a realizar-se.

Em 1924, por inspiração de Heitor Lira e Silva, é fundada a Associação Brasileira de Educação que desempenhou papel da maior importância para o ensino superior brasileiro.

Em 1925, através do Decreto nº 16.782, a Filosofia ganha maior relevância. O ensino secundário deixava de ser concebido apenas como uma ponte para o ensino superior e passava a ser visto como um meio de preparar o aluno para a vida, qualquer que fosse a profissão a que viesse a dedicar-se. O curso secundário voltava a ser seriado com duração de seis anos e, no final do curso, no 5º e no 6º anos, a Filosofia também passou a ser ministrada.

A partir de 1926, em função do Inquérito promovidos pelo jornal *O Estado de S. Paulo* e de um amplo movimento que conjugava diversas entidades culturais, a questão do ensino superior e a educação ganhavam maior destaque; enfatizava-se a necessidade de realizar reformas tendo como eixo a preocupação com a pesquisa básica e a formação da elite.

Em 1931, através dos Decretos federais nº 19.851 e 19.832, o governo central realizava a Reforma Francisco Campos e editava o Estatuto das Universidades Brasileiras sob o patrocínio do Ministério da Educação e Saúde Pública, marcado pela centralização, de acordo com regime em vigor. O Ginásio passava a ter a duração de três anos, com um curso complementar de dois anos, o pré-universitário. Sob a vigência do regime getulista a Filosofia desaparece do ginásio. Seu ensino limita-se apenas a alguns cursos pré-universitários.

Enquanto isso, a criação da Faculdade de Educação continua desprestigiada e postergada. Neste mesmo ano (1931), através do Decreto estadual nº 4.888, a Escola Normal da Praça (Caetano de Campos) foi transformada no Instituto Pedagógico e nele foi

[1] REIS Filho, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*: origens do ensino público paulista. Campinas, SP:

criado um curso de aperfeiçoamento para a 'preparação técnica de inspetores, delegados de ensino, diretores de estabelecimentos e professores do curso normal'[2]. Em 1933, o Instituto Pedagógico foi transformado e o Instituto de Educação foi efetivamente instalado em São Paulo, com objetivos semelhantes aos precedentes, isto é, voltado para a formação do cidadão.

Em 21 agosto de 1933 Armando de Salles Oliveira foi nomeado interventor federal no Estado de São Paulo e, a 11 de abril de 1935, foi eleito governador. No momento em que era interventor, através do Decreto Estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, foi criada a universidade brasileira, a Universidade de São Paulo, uma instituição oficial de "alta cultura", respondendo à "necessidade de reconquistar a liderança política do Estado na Federação", com a "convicção de que o caminho para tanto seria a conquista da liderança cultural, mediante um sério programa educacional"[3].

As idéias de universidade transformavam-se numa instituição concreta. A partir da criação da USP, o Instituto de Educação foi incorporado a ela. "Mantém-se o núcleo da universidade (Faculdade de Filosofia) (...) e incorpora-se ao setor profissional a pequena faixa do Instituto de Educação que fornecia a formação pedagógica para o magistério secundário"[4].

Por volta de 1937 começou a ocorrer um descontentamento por parte dos professores do Instituto de Educação que não se conformavam com o tratamento desigual que as suas cadeiras recebiam. Em função disso, Fernando de Azevedo convocou uma reunião extraordinária da Congregação do IE para apreciar um anteprojeto que visava criar um Instituto de Pesquisas Educacionais. Nessa reunião foi aprovado um novo regulamento que teve como principal alteração a mudança de denominação para "Faculdade de Educação"[5]. Com isso, a Seção de Educação adquiriu o direito de produzir "altos estudos e ciências", o que antes não ocorria. Fernando de Azevedo pretendia "equiparar" o IE às demais seções da FFCL no que tange a produção de conhecimento. Mas, embora a Seção de Educação tenha adquirido maior destaque, o que de fato aconteceu foi a separação entre

---

Autores Associados, 1995, p. 205.

[2] FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. Faculdade de Educação, antecedentes e origem. In: *Revista Estudos Avançados*. Vol. 8 – nº 22, setembro / dezembro, 1994, p. 368.

[3] Idem. p. 365.

[4] Idem. p. 368.

os que realizavam pesquisas e os que não realizavam, aumentando a fragmentação entre o ensino e a pesquisa[6].

Quanto à Filosofia, ela ganhou um novo impulso, não só nesta universidade, como também nos cursos de segundo grau, que se expandiram nos anos 60 e no ensino superior que também se expandiu na década de 70. Contudo, sofreu muitas restrições durante o regime militar. Enquanto isso, os Estudos de Moral e Cívica e os Estudos Sociais ganhavam destaque em função da necessidade de "regenerar" a nação, de acordo com o espírito positivista.

8.1 – A CRIAÇÃO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS: MOTIVOS E FINS

Com a criação da USP também foi criada a Faculdade de Filosofa, Ciências e Letras[7], que teve seu primeiro regulamento aprovado pelo decreto nº 7.069, de 06 de abril de 1935, elaborado de acordo com os estatutos dessa universidade, aprovados pelos decretos nºs 6.533, de 04 de abril de 1934, do Governo do Estado e nº 39, de 03 de setembro do mesmo ano, pelo Governo Federal. Inicialmente compreendia três seções: Filosofia, Ciência e Letras. Estas duas eram divididas nas seguintes sub-seções: Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Químicas, Ciências Naturais, Geografia e História, Ciências Sociais e Políticas, Letras Clássicas e Português e Línguas Estrangeiras.

Em 1934 a FFCL não possuía sede própria. Por isso, uma parte dela, as seções de Matemática e de Física foram instaladas na Escola Politécnica e, a outra parte, as seções de Filosofia, Ciências Sociais e Políticas, Geografia e História e letras na Faculdade de Medicina, onde mais tarde, também foram alojadas as de Línguas, de Literatura, de Ciências Naturais e de Química. Em 1937, durante seis meses, a Faculdade funcionou provisoriamente no antigo prédio da Prefeitura Municipal, situado à Rua Consolação, 16.

---

[5] Em 1931, com a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, é criada legalmente a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que só mais tarde passou a existir de fato.

[6] Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. *A Cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. São Paulo: PUC, 2001, p. 190. Tese de doutorado.

[7] No Brasil, a primeira Faculdade de Filosofia foi organizada em 1908, no Mosteiro Beneditino de São Paulo, agregada a Universidade de Louvain. Posteriormente, em 1933, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *Sedes Sapientiae*, dirigidas pelas cônegas de Santo Agostinho. Cf. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade & Poder. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980, pp. 35, 41.

Posteriormente, na Alameda Glete, foram instaladas as Cátedras culturais e as científicas na Praça da República. Algum tempo depois, as cátedras científicas foram transferidas para a Alameda Glete e as culturais para a Praça da República, no prédio da Escola Caetano de Campos. E antes de ser transferida definitivamente para a Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira (1968), as seções culturais foram transferidas da Praça da República para outro edifício adquirido pela Reitoria situado na Rua Maria Antônia.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de certa forma, seguia as aspirações dos velhos republicanos e da Reforma Sampaio Dória, proposta em 1920. Foi criada com as seguintes finalidades:

> a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades culturais de ordem teórica ou aplicada;
> b) preparar candidatos aos cargos docentes, técnicos e administrativos do sistema de ensino;
> c) realizar pesquisas e formar pesquisadores nos vários domínios da cultura que constituem o objetivo de suas atividades;
> d) preparar, mediante cursos básicos de nível superior, candidatos à formação profissional em outros institutos universitários;
> e) manter atividades extra-curriculares nos diversos setores do saber, bem como desenvolver e estimular outras atividades culturais e sociais[8].

Para Júlio de Mesquita Filho, a FFCL representava a "elite dentro dos domínios da nossa Universidade", cuja finalidade era criar um "ideal", uma "consciência coletiva", uma "mística nacional" a partir da "alta cultura" e dos "estudos desinteressados". Nesta mesma perspectiva Armando de Salles Oliveira a concebia como o "cérebro da nacionalidade", o "centro regulador de sua vida psíquica", a "síntese" do sistema universitário. Através dela, pretendiam construir a "comunhão paulista", bem como a comunhão nacional a partir de São Paulo, tendo por base principalmente os princípios defendidos por Mesquita Filho, Salles Oliveira e o grupo de intelectuais ligados a eles, o "grupo de *O Estado*". De acordo com eles, à FFCL cabia ser a portadora dos "interesses gerais" da nacionalidade.

> Enquanto o lugar do 'refúgio do espírito crítico e objetivo', do 'universal', e especialmente da 'razão', assume o significado do lugar onde o conhecimento

[8] *GUIA* da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 1965, p. 07. Organizado sob a coordenação da Professora Maria José Garcia Werebe. Cf. também, *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. I, 1939-1949, p. 11.

> pode ser elaborado dentro de uma perspectiva de unificação dos interesses sociais. Às demais instituições da Universidade, de caráter profissionalizante, caberia a função da formação e reprodução das elites para os quadros profissionais restritos, para as 'sociedades secundárias' em que se secciona a sociedade, incapazes de uma 'visão política' montada nos 'interesses gerais'[9].

Com um projeto político-pedagógico que pretendia dar respostas aos desafios do momento, a FFCL da USP deveria dar vida e unidade à Universidade recém criada. Dessa forma, inaugurava-se uma nova fase no ensino superior brasileiro. A FFCL foi criada para ser a

> 'alma-mater do organismo total, organismo que, por definição, deve dedicar-se aos chamados altos estudos desinteressados, os quais são a finalidade precípua de uma Universidade realmente digna desse nome, a cuja volta se agrupariam os demais institutos profissionais'[10].

Não obstante tratarmos da criação da USP e da FFCL e seus motivos e fins, em momentos separados, não é possível compreendê-las isoladamente. Foram criadas integradas e para ser uma espécie de modelo para as demais universidades que poderiam ser criadas posteriormente. Porém, à medida que os cursos profissionalizantes e o magistério passaram a ser sua principal razão de ser, a preocupação com os estudos desinteressados foi perdendo espaço.

Pouco depois de publicado o decreto de fundação e organização da FFCL, o Governador do Estado Armando de Salles Oliveira incumbiu seu primeiro diretor, o Prof. Theodoro Ramos[11], de contratar "eminentes professores estrangeiros" para a Faculdade de Filosofia[12]. Assim, fixadas as suas diretrizes básicas e contando com a colaboração de "eminentes professores estrangeiros", a FFCL iniciou suas atividades em 11 de março de 1934. Da primeira "missão européia", em 1934, vieram da França os Professores Émile

---

[9] CARDOSO, Irene R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982, p. 156.

[10] *GUIA* da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 1965, p. 07.

[11] Entre 1934 e 1950, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras teve os seguintes diretores: Theodoro Augusto Ramos (1934), Antônio de Almeida Prado (1935-1937), Ernesto de Souza Campos (1937-1938), Alexandre Correa (1938-1939), Alfredo Ellias Júnior (1939-1941), Luiz Ignacio de Anhaia Mello (1941), Fernando de Azevedo (1941-1943), André Dreyfus (1943-1947), Astrogildo Rodrigues de Mello (1947-1950), Euripedes Simões de Paula (1950-?).

[12] Devido a precariedade e a dispersão das fontes é provável que alguns dos "eminentes professores estrangeiros" contratados pela FFCL, não constem da relação que apresentamos aqui.

Coornaert (da Sorbone), Paul Arbousse-Bastide (da Universidade de Besançon), Robert Garric (da Sorbone e da Universidade de Lille), Pierre Deffontaines (do Instituto Católico de Lille), Michel Berveiller e Ettiene Borne (ambos da Universidade de Paris); da Itália Luigi Fontappié (da Universidade de Bolonha), Ettore Onorato (da Universidade de Cagliari), Francisco Piccolo e Gleb Wataghin (da Universidade de Roma); da Alemanha Ernest Breslau (da Universidade de Colônia), Heinrich Rheimboldt (da Universidade de Bonn), Heinrich Hauptmann, Felix Rawitscher (da Universidade de Friburg); da Grécia Vittorio de Falco; de Portugal Francisco Rebelo Gonçalves. Além destes também foram contratados os seguintes professores nacionais: André Dreyfus, para a Cadeira de Biologia; Luiz Cintra do Prado, para a de Física; Plínio Auyrosa, para a de Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani. Ao iniciarem suas atividades, através de seus estudos, cursos, conferências e extensão universitária, promoveram uma intensa renovação no meio intelectual paulistano.

Portanto, desde 1934, quando a Seção de Filosofia foi instalada contou com a colaboração de professores estrangeiros, principalmente franceses, que imprimiram sua orientação no ensino e na pesquisa. Inicialmente os cursos de Filosofia eram dirigidos pelo Prof. Etienne Borne, *agregé de l'Université* e antigo aluno da Escola Normal Superior, ficando sob seu encargo as cadeiras de Filosofia Geral, História da Filosofia e Psicologia.

No mesmo ano foram contratados pela Faculdade de Filosofia os Professores Paul Arbousse-Bastide e C. Lévi-Strauss para regerem as aulas de Sociologia e Ciências Sociais. Em 1935, em virtude do funcionamento de novos cursos ou em substituição aos professores da primeira turma que não puderam permanecer à frente da Cátedra, a Faculdade contou com novos professores: Pierre Monbeig, Fernand Braudel, Jean Maugé, Pierre Hourcade, Rebelo Gonçalves, Edgard Otto Gothsch e os brasileiros Afonso de Escragnolle Taunay, Plínio Airosa, Paulo Sawaya, Antonio Soares Romeu, André Dreyfus, Luiz Cintra Prado e Teodoro Ramos. Como assistentes técnicos foram cotratados: Omar Catunda, Ernesto Luiz de Oliveira, Fernando Jorge Larrabure, Herbert Stettiner, Reynaldo Saldanha da Gama, Mauricio Rocha e Silva, Gertrud Siegel. No ano seguinte, em 1936, com o funcionamento do 3° ano foram contratados Giácomo Albanese, (?) Galvani, (?) Perroux, Vanorden Shaw, Otoniel Mota, Sampaio Dória e Ernest Marcus.

Na Filosofia, o Prof. Etienne Borne (católico), que havia inaugurado o curso em 1934, imprimiu um caráter reflexivo partindo do princípio de que "a Filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar". Em 1935, foi substituído pelo Prof. Jean Maugé (protestante), que ficou encarregado de ministrar as três Cadeiras: Filosofia Geral, História da Filosofia e Psicologia. Trabalhou no Departamento até 1944 e regressou à França. Em 1939, a Cadeira de Filosofia Geral foi entregue ao seu assistente, o Prof. João Cruz Costa, que regeu a disciplina até sua aposentadoria em 1965. Em 1939, a cadeira de Psicologia foi desligada definitivamente da Filosofia, passando a ter professor próprio.

Entre 1939 e 1949, a Cadeira de Filosofia teve os seguintes assistentes: os Licenciados Décio de Almeida Prado, Laerte Ramos de Carvalho, Cícero Cristiano de Souza, Linneu de Camargo Schützer e Rômulo Fonseca. Além destes professores colaboraram com o curso de Filosofia os Profs. Gilles Gaston Grangé, desde 1947; Claude Lefort, em 1953; Michel Debrun, de 1960 a 1965; Gerard Lebrun, de 1961 a 1966. E atuaram como professores visitantes Arnold von Buggenhagen (professor alemão), Joaquim Carvalho (da Universidade de Coimbra), Jules Vuillemin (do Collège de France), Manfredo K. Mercado (da Universidade de La Paz), Martial Gueroult (do Collège de France) e Michel Foucault (da Universidade de Clermont Ferrand).

Para lecionar as disciplinas especializadas e imprimir novos rumos às ciências foram contratados professores da França, da Itália, dos Estados Unidos, da Alemanha, de Portugal, etc. 'Urgia', afirma Armando de Salles Oliveira, 'acender um foco de pesquisa e organizá-la como um centro de cultura capaz de influir eficazmente no desenvolvimento dos altos estudos e na renovação do trabalho científico'[13]. Salles Oliveira e Mesquita Filho consideravam que, em função das condições geográficas e históricas, o Brasil sempre viveu um pouco à margem das grandes correntes de pensamento. Por isso, na tentativa de "queimar algumas etapas" e integrar a sociedade paulista e brasileira no "grande todo da humanidade", foram contratados "eminentes mestres estrangeiros", para trazer para cá as experiências e os conhecimentos mais desenvolvidos da época.

> Para por em funcionamento a Universidade e a sua peça básica, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (...) era necessário buscar mestres

[13] Cf. PACHECO E SILVA, A. C. *Armando de Salles Oliveira.* São Paulo: Livraria Editora Martins S. A , 1966, p. 130.

> europeus, convenientemente formados, portadores de uma tradição intelectual que não tínhamos, de métodos de trabalho que, em função do autodidatismo imperante, não se conheciam. Foram as dezenas de mestres estrangeiros que os colaboradores de Júlio de Mesquita Filho buscaram na Europa que permitiram que o sonho, ao menos parcialmente, se tornasse realidade[14].

Como vimos, Gonçalves de Magalhães já defendia que o Brasil precisava trazer para cá professores estrangeiros, principalmente da França na tentativa de encurtar caminhos, mergulhar na nossa realidade, captar os valores nacionais, formar "grandes homens" para promover a reforma na moral e nos costumes, e, assim, superar o atraso do país em relação à Europa.

Havia uma preocupação com os "altos estudos", mas o critério de escolha não era apenas a qualidade e a competência dos mestres. Os idealizadores da USP e da FFCL eram convictamente liberais e sua preocupação era consolidar esse ideário e evitar que o país se desintegrasse e ou derivasse para outras concepções de mundo. Júlio de Mesquita Filho esclarece porque preferiram trazer para cá especialmente professores franceses. Diz ele:

> 'Éramos irredutivelmente liberais. Tão liberais, que nos julgávamos na obrigação de tudo fazer para que o espírito em que se inspirasse a organização da Universidade se mantivesse exacerbadamente'. E, fiel a essa idéia (e com muito tato), para as cadeiras de que dependia diretamente a formação espiritual dos estudantes, isto é, para aqueles estudos que nunca são inteiramente 'neutros', preferiram-se mestres franceses, afinados com a tradição ocidental e que repudiavam os credos fascista e nazista[15].

Salles Oliveira, por sua vez, justificava do seguinte modo.

> 'Da utilidade dessa coordenação de energia, e dessa disciplina na formação intelectual e moral, que somente as Universidades tornam possível, é exemplo a França. (...) A anarquia, a incerteza, o susto, o conflito das idéias e das ações. A França, continua resistindo. À direita e à esquerda, ao sul e ao norte, os homens batem-se nas ruas ou recorrem às ditaduras para terem a ilusão da ordem. A França, mantida pelos seus homens eminentes, permanece firme na tempestade que a cerca. Não abandonou o regime da Lei. Sufocou todas as sublevações, todos os movimentos de rua. E de onde emana essa força? Da coesão dos grandes espíritos, que se disciplinaram e conjugaram nas Universidades, que

[14] BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e a Universidade. BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 120.
[15] Cf. Idem. p. 121.

BIBLIOTEC
SEÇÃO

> está premunindo a França, fará, ainda, a grande força de São Paulo na União e assegurará, estou certo, a unidade nacional'[16].

Gérarad Lebrun também confirma a preocupação de Salles Oliveira ao dizer que "o fato de o departamento de Filosofia ter marcadamente a presença francesa significou uma contribuição para fazer dele um recinto um pouco isolado na realidade brasileira"[17]. Por um lado, isso ocorria devido à adesão aos princípios liberais avessos às lutas pela transformação social e, por outro, porque os professores estrangeiros eram proibidos de realizar atividades políticas no país.

Contudo, apesar de Salles Oliveira, Mesquita Filho e seus colaboradores fazerem o possível para trazer para o Brasil mestres comprometidos com os princípios liberais, mesmo dentro das "missões" de professores franceses, que julgavam ser mais afinados com estes princípios, não conseguiram garantir a unidade e homogeneidade. Claude Lévi-Strauss, por exemplo, foi afastado e substituído por Arbousse-Bastide, por interferência direta de Mesquita Filho que considerava aquele como "perigoso" e "comunista"[18]. Além disso, apesar de dizerem que repudiavam o nazi-fascismo, Luigi Fontappie, Francisco Piccolo, Gleb Wataghin e (?) Occhialini eram apontados como simpatizantes do fascismo. No fundo, isso revela que o que eles não queriam era que fossem simpatizantes do marxismo e do socialismo, que condenam a propriedade privada. Quanto à simpatia ou adesão dos professores às demais tendências ou concepções de mundo, no mínimo eram toleradas.

Em seu discurso de paraninfo da turma de 1951, da FFCL, Eurípedes Simões de Paula também deixa transparecer que a preferência por professores estrangeiros não se devia pura e simplesmente à competência, mas sim a outros motivos. "Outro motivo", afirma ele,

> da incorporação, em relação à nossa Faculdade, foi o fato de ter o governo de Armando de Salles Oliveira enviado o saudoso professor Teodoro Ramos, nosso primeiro diretor, à Europa, em busca de professores para as disciplinas que, entre nós, não havia especialistas à altura de uma Faculdade de nível superior. Tivemos, então, um movimento de repulsa pela Faculdade. Muitos

[16] Cf. PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. p. 120-121.
[17] LEBRUN, Gérard. Maria Antônia e a formação filosófica em São Paulo. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988, 97.
[18] CARDOSO, Irene R. Op. Cit. p. 182.

> autodidatas se insurgiram contra ela, sentindo-se prejudicados. Um deles propunha-se apenas para professor de Literatura Mundial (...). Como esse, muitos, e alguns ainda aparecem na diretoria da Faculdade, dispostos a lecionar quatro, cinco, seis disciplinas diferentes: são especialistas 'polivalentes'. Isso mostra que, apesar de 18 anos de vida de nossa Faculdade, ela não conseguiu ainda ser compreendida mesmo por parte de nossos intelectuais[19].

Assim, ainda que não compusessem um bloco homogêneo, foram contratados professores portugueses, alemães, gregos, norte-americanos, italianos e, sobretudo, franceses, com a finalidade de promover a formação espiritual das elites, renovar as idéias e a inteligência brasileira. Em seu discurso de paraninfo da primeira turma da FFCL Mesquita Filho diz: "vossa escola surgiria, assim, como modelo indispensável onde se fundiram os futuros modeladores da juventude nacional"[20]. Ou seja, a preocupação com o ensino superior e com a manutenção do caráter liberal na formação não se devia meramente à preocupação de formar desinteressadamente mentes ilustradas, mas sim de garantir que, através da formação dos que passassem pela universidade, pela FFCL, esse espírito fosse irradiado para o ensino primário e secundário, onde os formandos posteriormente iriam atuar. Dessa forma, atuando sobre o ensino superior, indiretamente, seriam atingidos todos os demais níveis do ensino e, conseqüentemente, toda a sociedade. Daí a preocupação com a formação de uma elite liberal ilustrada.

Aliás a preocupação de trazer para cá professores estrangeiros para infundir os valores liberais nos estudantes, futuros mestres, que se encarregariam de transmiti-los às novas gerações também já havia sido uma preocupação de Rui Barbosa. Com relação ao papel dos estudantes nessa empreitada, dizia Mesquita Filho aos formandos de 1937:

> Nessa obra de profunda remodelação caberá, pois, tanto a vós como à vossa Faculdade, papel preponderante. Da vossa dedicação às disciplinas puramente especulativas, do vosso exemplo de sacrifício pelo bem público, há de com certeza originar-se um movimento de sadia transformação dos hábitos e métodos dos demais institutos universitários. Fostes os primeiros a vos dedicar, de um lado, à especialização para a prática do magistério secundário, do outro, à cultura pela cultura. Essas circunstância, a que deveis a vossa qualidade de elite dentro dos próprios domínios da nossa Universidade, vos conferem as

[19] PAULA, Eurípedes Simões de. Discurso de paraninfo da turma de 1951. In: *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. São Paulo: 1953, p. 52.
[20] MESQUITA FILHO, Júlio. Discurso de paraninfo da turma de 1937. In: *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. São Paulo: 1937, p. 204.

> necessárias credenciais para imprimir à totalidade dos institutos que constituem o organismo universitário a mesma fé criadora que vos anima e vos distingue[21].

Nessa perspectiva, Salles Oliveira destaca o papel que a organização da universidade deveria exercer para enfrentar a anarquia que ameaça destruir a civilização.

> 'A universidade, submetendo um grupo de alunos aos mesmos mestres, disciplinando-os na mesma direção, não forma unicamente homens públicos, mas uma consciência coletiva, uma grande força intelectual e moral, que continua a viver e a atuar mesmo quando alguns indivíduos desaparecem. A Universidade cria elites. E a crise brasileira não é popular, mas das classes superiores; não é das massas, mas dos que devem dirigi-las e não se acham preparados, nem conjugados para lhes imprimir direção... São Paulo compreendeu isso e vai iniciar a marcha. A Universidade que estamos fundando, servida por especialistas eminentes, vai formar e disciplinar para a vida pública, para as necessidades de sua política e de sua ciência, a primeira geração homogênea, depois da República. Saídos dos mesmos bancos, orientados pelas mesmas idéias, sob o influxo dos mesmos líderes do pensamento humano, as vindouras gerações paulistas constituirão legiões serenas e esclarecidas que se oporão, em conjunto, à anarquia mental que ameaça destruir a civilização em nossa terra'[22].

Mas não era somente Mesquita Filho e Salles Oliveira que atribuíam à universidade a função de zelar pela formação das elites que deveriam conduzir os destinos do país. O Manifesto dos Pioneiros da Educação, redigido por Fernando de Azevedo, que realizou os inquéritos sobre a universidade e que também foi um dos fundadores da USP, propunha o mesmo ideal. Segundo o Manifesto,

> a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. (...) tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for sua elite (...). essa seleção que se deve processar não 'por diferenciação econômica', mas 'pela diferenciação de todas as capacidades', favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não

[21] Idem. p. 205.
[22] Cf. PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. p. 120.

> diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e efetuar, dessa forma, a consciência social[23].

Como se pode perceber, havia muita afinidade entre Mesquita Filho, Salles Oliveira e Fernando de Azevedo. Para eles a universidade representava a cúpula do sistema educacional, o centro de excelência de formação das elites e o instrumento para consolidar a democracia (liberal) no país. Mesquita Filho, por exemplo, pensava

> no todo do sistema pedagógico, pois não esquece que a cúpula se assenta nos 'estabelecimentos chamados de ensino secundário, ou de humanidades, e, por último, no sistema de educação primária a que cabe a função de elemento de contato entre a massa popular e as elites pensantes'. Assim, é preciso disseminar o ensino primário e secundário, este destinado a criar 'a mentalidade média nacional' e ser a 'reserva permanente de elementos para a constituição das indispensáveis elites intelectuais', cuja formação deve caber, no mínimo, a três universidades, no centro, no sul e no norte do país', universidades em moldes europeus e que deveriam contar, necessariamente, com a colaboração de mestres do velho Continente"[24].

A consolidação de todo um sistema de ensino nos moldes europeus também tinha a ver com a influência da concepção positivista de muitos intelectuais brasileiros, que pensavam que a vinda dos mestres estrangeiros e sua influência aceleraria a marcha do país, daria um salto em direção "ao nível do século" e ajudaria a garantir a ordem social. A influência dos mestres estrangeiros criou raízes profundas na USP. Além de muitos dos primeiros professores terem sido estrangeiros, muitos alunos recém formados passaram a ser professores desta instituição, perpetuando, assim, os pensamentos dos mestres de acordo com o projeto dos idealizadores.

Para Júlio de Mesquita Filho é na

> 'formação comum e na consciência de que os conhecimentos humanos são um todo solidário que consiste o benefício maior do regime universitário (...) é essa

[23] *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.* A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Cf. GHUIRALDELLI, Paulo jr. *História da Educação.* São Paulo: Cortez, 1990, p.72.
[24] BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e Universidade. BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros.* Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 117.

> consciência da unidade fundamental dos conhecimentos humanos que constitui a própria essência da formação universitária. (...) O ensino universitário é aquele que abrange a universalidade dos conhecimentos humanos e no qual predominam os chamados estudos desinteressados'[25].

Mesquita Filho concebia a Universidade como a unidade de saber e de estudos desinteressados. Por isso pensava num projeto que integrasse todos os cursos. Coube à FFCL exercer esse papel. Todos os alunos deveriam passar por ela para cursar as ciências humanas e sociais, através das quais era transmitida a concepção de mundo, de homem, de sociedade e receberiam a formação de cidadãos.

Até a USP ser criada, o ensino superior em nosso país era marcado por um sentido prático e utilitário. Nossa educação superior não ultrapassava os limites e as ambições da formação profissional. Existiam escolas de Direto, Medicina, Engenharia, Farmácia, Agricultura e Veterinária. Mas faltava uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que integrasse todas as áreas do saber e que fosse capaz de fornecer uma sólida, adequada e conveniente formação intelectual aos pesquisadores e professores do ensino secundário.

A Reforma do Ensino Superior, baixada por Francisco Campos, em 15 de abril de 1931, estabelecia que, para a criação da universidade, era necessário

> a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior, entre os mesmos incluídos o de direito, de medicina e de engenharia, ou ao invés de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Assim dispôs, atendendo a maior importância prática das respectivas profissões e às vantagens culturais representadas pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras[26].

Todavia, aproveitando a brecha do Parágrafo Único do Art. 44 do Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabelecia a possibilidade de serem "organizados programas de ensino de acordo com o critério do melhor aproveitamento da disciplina fundamental nos estudos superiores consecutivos", ao invés de criar uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como instituição integradora e centro de estudos fundamentais

---

[25] BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e a Universidade. BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 121.

[26] *Reforma do Ensino Superior*. D.O de 15/04/31. Exposição de Motivos. Cf. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade & Poder: Análise crítica/ fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980, p. 131.

da universidade. Apesar do esforço para construir a universidade, para superar o velho modelo de ensino superior, ela não surge totalmente nova, mas sim a partir do velho, isto é, a partir das escolas superiores existentes. A novidade foi a criação da FFCL com a finalidade de integrar todos os conhecimentos.

Mesquita Filho comungando com Salles Oliveira propunha que, além de agregar institutos e instituições científicas e de ensino, também fosse criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, permitindo o surgimento do espírito e do ideal universitário.

> À Universidade caberia, paralelamente à formação científica e técnica, de caráter enciclopédico, criar também focos de espiritualidade. Sem maturidade intelectual e, sobretudo, sem grandeza moral e fé ardente nos destinos da nacionalidade, a inspirar os dirigentes da Nação, estaria ela fadada a mergulhar em perigoso e condenável materialismo, que tem levado povos inteiros à ruína e à decadência irremediáveis, por não respeitar o primado dos valores espirituais[27].

Também era isso que esperavam da universidade os Pioneiros da Educação Nova. Eles atribuíam a ela a tarefa de "criar e difundir idéias políticas, sociais, morais e intelectuais", condição indispensável para o desenvolvimento de um "espírito comum" e para a "reconstrução nacional".

A idéia de que a FFCL era essencial à universidade e que deveria estar voltada para a formação de intelectuais destinados à alta cultura, livre e desinteressada e não à formação de profissionais e técnicos no sentido estrito; que deveria ser a condensadora e unificadora de todos os esforços, o centro e o fulcro de todas a atividades culturais da Universidade, portanto, já estava presente nas idéias de Armando de Salles Oliveira, Júlio Mesquita Filho e Fernando de Azevedo. Depois, outros intelectuais como João Cruz Costa, Lívio Teixeira, Miguel Reale, Laerte Ramos de Carvalho e Roque Spencer, dentre outros, abraçaram essa idéia e passaram a defendê-la.

Era grande a confiança que depositavam na FFCL. Aliás, por ocasião da redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Fernando de Azevedo já afirmava que

> é a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, propostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais, que nos dará os meios de

[27] PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. p. 135.

> combater a facilidade de tudo admitir; o ceticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das idéias; a ignorância 'da mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido', e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados[28].

Em 1945, por ocasião da entrega dos diplomas aos novos licenciados, Mesquita Filho chegou a dizer que este ato não se equiparava ao "ato banal e corriqueiro" através do qual as Faculdades de Direito, Medicina ou Engenharia consideravam seus formandos aptos ao exercício de suas profissões. Para ele, os licenciados da FFCL eram uma verdadeira "elite ilustrada", os "novos bandeirantes", ou como dizia Jorge Americano, reitor da USP entre 1941 e 1946, os "bandeirantes da cultura", responsáveis por "tirar essa imensa massa de seu estado atual, para dar-lhe consistência diferenciada e definida". Para Mesquita filho,

> a passagem da totalidade do corpo discente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras dar-lhe-ia uma preparação nítida e tangível daquele espírito universitário (...) que se definiu como sendo a própria consciência da unidade do saber humano, e da colaboração de todos na obra comum em prol do progresso, tanto da terra em que nascemos como da ciência em si mesma. A permanência, numa Faculdade, cujo traço diferencial seria o caráter desinteressado dos estudos que nela se fariam, teria ainda, e forçosamente, como resultado, a imediata elevação do nível geral de cultura de todos quantos se dedicassem às chamadas profissões liberais[29].

Mas, com seu caráter centralizador, a FFCL não deixou de criar problemas para a própria universidade[30]. Em função do interesse em manter os privilégios, para garantir a ocupação de espaço ou simplesmente por se sentirem menosprezados, alguns cursos reagiram à forma de organização da USP e à centralização da FFCL.

Em 1938, com a nomeação de Ademar Pereira de Barros para o governo paulista e com a nomeação de diretores para a FFCL antipáticos ao projeto original, não só se tentou afastar os professores franceses como também se tentou extinguir a própria FFCL. Mas acabou não acontecendo, talvez devido a abertura a católicos, protestantes, nacionalistas e

---

[28] *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.* A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Cf. GHIRALDELLI, Paulo jr. *História da Educação.* São Paulo: Cortez, 1990, p.72

[29] MESQUITA Filho, Júlio. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1945, da FFCL da USP. In: *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949, p. 277.

[30] Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. pp. 37-45.

anti-comunistas. Porém, essa abertura, os conflitos entre os cursos e a preocupação com a profissionalização começaram a ameaçar a integração universitária idealizada por Mesquita Filho e Salles Oliveira. Para eles as universidades deveriam criar

> 'entre os que se destinam aos altos postos do magistério, da administração e de comando, um traço de união, uma comunidade de espírito, nos métodos e nos sentimentos. Espalhadas pelo país, elas (...) formarão a unidade do espírito, os princípios e ideais da vida nacional'[31].

A efetivação desse projeto e sua expansão pelo país constituía o "roteiro da revolução", que os vencidos pelas armas procuravam concretizar através da universidade. O papel atribuído à educação pelos liberais, de certa forma, pode ser comparado ao da "ilustração". A educação era defendida como meio de ascensão social e de resolução de todos problemas. Por isso defendia que era "preciso uma educação melhor, mais extensa e difundida, para eliminar a pobreza e o atraso a ela unido"[32]. Assim, a melhora gradual da educação deveria conduzir à melhora das condições de vida e a melhoria destas, à melhora daquela. E uma influindo sobre a outra provocaria a melhora do todo.

Com a queda das oligarquias nos anos trinta, Mesquita Filho estava preocupado em adaptar definitivamente a democracia no Brasil. Segundo Roque Spencer, ele

> põe a liberdade em primeiro lugar e pensa na democracia como um instrumento de realização das idéias liberais, dependendo do estado de cultura da nação. A essência da democracia moderna (...) 'reside no fato de a totalidade de seus membros haver alcançado um tal grau de cultura que o povo, isto é, a totalidade da sua população (proletariado e classes rurais, média e superior) compreenda perfeitamente que, *diante da extrema complexidade dos problemas com que luta hoje uma nação, não lhe cabe, a ele, povo, tratá-las diretamente, mas delegar poderes aos mais capazes* para desempenhar as funções em que subdividem as atividades do Estado[33].

---

[31] MESQUITA Filho, Júlio. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1945, da FFCL da USP. In: *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949, p. 279.
[32] BARROS, Roque S. M. de. *A evolução do pensamento de Pereira Barreto e seu significado pedagógico.* São Paulo: Grijalbo, 1967, p. 68.
[33] BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e o pensamento liberal. BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 130, 131. Nosso destaque.

Mesquita Filho pensa numa democracia de classes, burguesa, que preserve a hierarquia social; pensa na extensão de um mínimo de cultura geral para o povo e reserva às elites, aos "mais capazes", o ensino universitário.

Em relação à democracia liberal, Mesquita Filho atribui o acento no liberal, na diferenciação, numa sociedade hierarquizada e não na democracia, na igualdade social. Por isso, pensas numa democracia representativa, essencialmente diferenciada e hierarquizada, onde cada um tem seu espaço de participação definido através do voto. O centro propulsor desta democracia caberia à educação, que deveria ser efetivada através do estudo das humanidades, da reorganização do ensino secundário, da criação de universidades no centro, no norte e no sul do País, cada uma com uma FFCL e com professores europeus 'que nos ensinassem os métodos da cultura geral; com a ajuda de suas luzes, faríamos, então, o corpo docente capaz de remodelar eficientemente o nosso ensino de humanidades'[34], vencendo os males do autodidatismo. "A educação (...) é o sustentáculo da cultura e, portanto, da democracia liberal ou do liberalismo democrático. E, sem dúvida, promover essa educação é o mais alto objetivo, entre outros, do Estado liberal"[35].

Para Mesquita Filho, portanto, a educação tem uma função social: sustentar a democracia liberal. Quando pensa no dever do Estado em promovê-la, pensa neste tipo de educação e não em outra. Assim, através da criação de instituições, da articulação e organização de seu funcionamento pensava poder garantir a estabilidade e, sem sobressaltos, integrar o país na "humanidade".

A extensão do modelo da USP para as demais universidades começa a se concretizar com a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935 e se consolida a partir de 1940, quando foram padronizadas todas as Faculdades de Filosofia, conferindo-lhes objetivos comuns. Mas foi sendo frustrado à medida que os cursos foram se tornando cada vez mais profissionalizantes. Posteriormente, uma nova tentativa de restabelecer a integração foi realizada por Roque Spencer durante a Reforma Universitária (1968), mas também foi frustrada.

Se no passado, para os românticos, o atraso do país em relação "ao nível do século" devia-se à etnia e à natureza e para os cientificistas era uma questão de fase, para o "grupo de *O ESP*" e dos Pioneiros é conseqüência do atraso educacional. À Universidade, tida

[34] Cf. Idem. p. 131.

como condição para a reforma do espírito, competia acelerar o transcurso da fase em que o país se encontrava, de forma pacífica e tranqüila, garantindo, assim, o progresso técnico, a riqueza e, conseqüentemente, integrar o país "ao nível do século".

A partir do exposto fica evidente que a criação da USP com sua FFCL fazia parte de um projeto, não apenas de educação, mas também de sociedade.

Através do intercâmbio de professores estrangeiros que foram trazidos para cá ou de professores brasileiros que foram estudar no exterior, estabeleceu-se uma intensa troca de experiências que possibilitou à USP imprimir um determinado caráter ao ensino superior brasileiro e situar-se como uma referência universitária na América Latina e ser reconhecida entre as mais importantes do mundo.

8.2 – O SURGIMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Com a criação da Universidade de São Paulo, os cursos superiores do Instituto de Educação foram incorporados a ela com o objetivo de ministrar a formação pedagógica em nível universitário. Foram os seguintes os cursos englobados na organização universitária: a Escola de Professores, criada pela reforma Fernando de Azevedo de 1933, o Curso de Aperfeiçoamento do Professor Primário e o Curso de Administradores Escolares. Além destes foi acrescentado o de Formação Pedagógica do Professor Secundário, destinado à formação didática dos licenciados da Faculdade de Filosofia.

Em 1938, tendo em vista que um dos objetivos da FFCL era a preparação para o magistério secundário, através do Decreto Estadual 9.268-A, o Instituto de Educação foi transformado na Seção de Pedagogia da FFCL da USP, que ficou responsável pela formação pedagógica de nível universitário. A partir desse ano, Roldão Lopes de Barros ficou encarregado da Cadeira de História e Filosofia da Educação.

Com a criação da Seção de Educação, inicialmente ficou destinada apenas à formação pedagógica, tal como ocorria no Instituto de Educação. Ao terminar o ano letivo em 1938, pela primeira vez, os licenciados receberam o diploma de "professor secundário", expedido pela Faculdade de Filosofia.

Depois da criação da USP como primeiro estabelecimento universitário oficial a funcionar no país com uma FFCL, em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal e,

[35] Ibidem.

com ela, a segunda Faculdade de Filosofia oficial no Brasil. Mas, logo a seguir, em 1938, foi extinta e recriada novamente no ano seguinte por Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde, que também recriou a Faculdade de Filosofia e a estabeleceu como padrão oficial para a organização das demais escolas destinadas à formação do magistério secundário, praticamente nos mesmos moldes do projeto que inspirou a criação da FFCL na USP. Noutros termos, a padronização da Faculdade de Filosofia foi feita de acordo com os mesmos princípios dos idealizadores da USP e visava garantir a preparação de dirigentes adaptados a um projeto político e ideológico para conduzir os destinos do país.

Assim, como reflexo da política centralizadora do Estado Novo, através do Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia e, por ela, a partir de 1940, foram padronizadas todas as demais Faculdades de Filosofia conferindo-lhes objetivos profissionalizantes com ênfase na preparação dos quadros do magistério. Também passou a ser exigido o diploma de licenciado para o preenchimento dos cargos e funções do magistério secundário e normal, tanto da rede pública quanto particular[36]. Desse modo, a Seção de Pedagogia da USP foi adaptada ao padrão federal. E em 1942, de acordo com o novo padrão, foram diplomados os primeiros licenciados em Pedagogia.

Dentro do padrão estabelecido foi mantida a duração de três anos para os cursos, porém, foi reservado um ano especialmente para a formação pedagógica, num total, portanto, de quatro anos. Estabeleceu-se a distinção entre bacharel e licenciado. O título de bacharel era destinado àqueles que realizassem apenas o curso fundamental de três anos e o de licenciado àqueles que, além deste, também realizassem o curso de Didática.

Deste modo o Curso de Pedagogia contava com as seguintes disciplinas: 1° ano: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional; 2° ano: Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Higiene Escolar; 3° ano: História de Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação. 4° ano: (Curso de Didática) Didática Geral, Didática Especial, Administração Escolar e Educação

[36] CARVALHO, Anna M. P. & COLTRI, Maria Inês P (Orgs.). *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: catálogo institucional.* São Paulo: 1997, p. 12.

Comparada, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação[37].

Até 1963, embora tendessem à unidade, os cursos de Pedagogia e de Didática estavam organizados de forma independente. Então, nesta data, visando integrar os estudos no campo da educação, foi criado o Departamento de Educação[38], compreendendo quatro setores: Administração Escolar e Educação Comparada, História e Filosofia da Educação, Metodologia Geral do Ensino e Orientação Educacional. Desde sua criação, o Departamento de Educação assumiu a responsabilidade pela orientação geral do curso de Pedagogia, reformou sua estrutura e procurou dar unidade aos estudos realizados no campo educacional na Faculdade de Filosofia.

Contudo, mesmo com a incorporação do Curso de Pedagogia à Faculdade de Filosofia, não lhe era reconhecida a devida importância. O tempo de formação pedagógica ao invés de aumentar, diminuiu. E os professores incorporados,

> em sendo efetivos, tornaram-se os primeiros catedráticos da Faculdade de Filosofia (em que vigia a *moratória de cátedra*). Isto criará situações, no mínimo, desconfortáveis do ponto de vista acadêmico e administrativo – catedrático sem formação superior ombreando-se com mestres estrangeiros[39].

Isso provocou o desprestígio da Seção de Pedagogia. Os "filósofos", que se achavam superiores, passaram a conflitar e protestar contra o poder adquirido pelos "pedagogos" dizendo que, em função da cátedra, adquiriram acento cativo na Congregação sem comprovação de mérito atestado em concurso. O conflito evoluiu a tal ponto que foi

---

[37] *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. I, 1939-1949, p. 21.

[38] MACHADO, Nilson José. O lugar da Educação. In: *Revista Estudos Avançados*. Vol. 8 – nº 22, setembro / dezembro, 1994. p. 374. Cf. também, *GUIA* da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 1965, p. 34.

[39] FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. Op. Cit. p. 369. Fétizon refere-se a Roldão Lopes de Barros (Prof. de Filosofia e História da Educação), Antonio de Almeida Júnior (Prof. de Biologia Educacional) e Fernando de Azevedo (Prof. de Sociologia Educacional), Milton da Silva Rodrigues, Onofre de Arruda Penteado Júnior e Ernestina Jordano, dentre outros, que, em 1938, com a incorporação do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia, sem realizar concurso, tornaram-se professores catedráticos.

Nas faculdades, escolas e institutos, a unidade fundamental era constituída pela cátedra, possuindo o seu detentor poderes quase que absolutos e ilimitados. A idéia de propriedade de cátedra vem desde 1827, com a criação dos cursos jurídicos. Em 1915, Carlos Maximiliano reorganiza o ensino secundário e superior e através do decreto 11.530, instituiu a figura do professor catedrático. A cátedra ganha força com a Constituição de 1934 e é sacramentada com a de 1946, sendo extinta em 1968, com a Reforma Universitária. A extinção da cátedra também constava das propostas de Rudolph Atcon. Cf. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Op. Cit. p. 50-52; CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã*. Rio de janeiro: 1986, p. 188.

proposta à Congregação a eliminação das disciplinas pedagógicas, mas não chegou a acontecer. Depois de algum tempo cada seção acabou assumindo as matérias básicas de seus cursos. Alguns professores catedráticos até conquistaram privilégios e prestígio ao se incorporar a alguma seção originária, todavia perderam sua identidade educacional.

Durante o Regime Militar instaurado em 1964, Paulo Duarte fez duras críticas ao regime de cátedra e defendia a sua extinção dizendo que elas impediam a renovação da universidade, pois, "os catedráticos tendiam a manter fora da carreira os verdadeiros pesquisadores, não permitindo-lhes o ingresso na carreira ou barrando-lhes a ascensão". Duarte comparou os catedráticos aos rinocerontes e dizia que as cátedras eram verdadeiras "ações entre amigos", destinadas a beneficiar e manter o controle dos professores assistentes. E apesar da liberdade de cátedra que gozava e lhe permitia fazer tais críticas, acabou sofrendo um processo administrativo que ficou conhecido como "o processo dos rinocerontes"[40]. Ele não estava sozinho nessa crítica. Tanto professores ligados à esquerda (Florestan Fernandes, Aziz Ab'Saber), quanto conservadores (Saldanha da Gama) e até favoráveis ao governo militar (Paulo Sawaya), dentre outros, também eram favoráveis a extinção do regime de cátedra. Em 1968, com a Reforma Universitária foi extinto.

Com a criação da USP, havia sido atribuída à FFCL uma importante função em relação à manutenção do *status* de universidade.

> Para cumprir sua função de asseguradora do nível universitário da USP, via integração e qualidade, a Faculdade de Filosofia fora dotada de equipamentos e corpo docente que lhe permitissem produzir ampla diversidade e alta qualidade de pesquisa, assumir as cadeiras gerais ou básicas de todas as demais unidades, e subsidiar a formação e o aperfeiçoamento dos respectivos corpos docentes[41].

A centralização da FFCL provocou a reação das outras faculdades, principalmente, de Direito, de Medicina e da Politécnica. Desse modo, sem ter conseguido realizar a função a que estava destinada, a Faculdade de Filosofia ficou praticamente reduzida aos cursos de bacharelado, voltados para a pesquisa básica. Além disso, desde sua origem, sempre ficou descomprometida com os estudos de educação e não realizou qualquer reestruturação para incorporar a Pedagogia. "A pedagogia simplesmente se acrescentou à estrutura original

[40] Mais tarde, em 1969, em razão de suas críticas, Paulo Duarte foi "contemplado" na segunda lista de aposentadorias compulsórias, resultado do Ato Institucional nº 5, decretado no ano anterior, em 1968.

como adendo anódino que em nada alterou os procedimentos didáticos. A Vocação, o projeto e as práticas eram os bacharelados. (...) As licenciaturas foram o oportuno recurso de sobrevivência"[42].

Com a Reforma Universitária, Lei 5.540/68, e, com a elaboração dos novos Estatutos da Universidade de São Paulo, em 16 de dezembro de 1969, foi criada a Faculdade de Educação, que Roque Spencer ajudou a realizar, passando a funcionar como uma unidade autônoma no dia 1° de janeiro de 1970. Como veremos adiante, ao participar da Comissão de Reestruturação da USP, Roque Spencer defendia que, ao invés de faculdades, a universidade deveria ser organizada em institutos e departamentos. No entanto, isso não ocorreu.

8.3 – A CADEIRA DE HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A cadeira de Filosofia e História da Educação foi criada em 1933, no extinto Instituto de Educação. Em 1938, em meio a um regime discricionário, foi transferida para a FFCL, quando foi extinto o IE e foi criada a Seção de Educação. Com a extinção do IE, a Faculdade de Filosofia passou a ser uma escola de caráter profissionalizante e encerou-se, assim, a experiência de um núcleo integrador da Universidade. A partir daí, a tendência profissionalizante acabou predominando na FFCL. Em 1940, a cadeira de Filosofia e História da Educação passou a fazer parte da Seção de Pedagogia criada com a reforma da Faculdade Nacional de Filosofia. Em 1942, mudou o nome para História e Filosofia da Educação.

Inicialmente, a Cadeira foi assumida pelo seu fundador, o Prof. Roldão Lopes de Barros e seu 1° assistente, o Licenciado José Quirino Ribeiro que, em 1948, foi substituído pelo Licenciado Laerte Ramos de Carvalho. Com a morte de Roldão Lopes de Barros, o Prof. Ramos de Carvalho, que inclusive, já havia sido professor de Roque Spencer Maciel de Barros no Colégio Paulistano, foi nomeado, interinamente, para reger a Cadeira de História e Filosofia da Educação. Em 1951, Ramos de Carvalho convidou Roque Spencer, que já era professor Extra-numerário, para ser Assistente[43].

---

[41] FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. Op. Cit. p. 370.
[42] FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. Op. Cit. p. 371.
[43] Atendendo aos insistentes pedidos dos professores e diretores, a função de Assistente foi criada em 1941, na FFCL da USP. Eram considerados auxiliares de confiança dos catedráticos ou dos professores que os haviam escolhido para a função. Se por um lado era considerada uma honra, por pertencer aos quadros da

Ambos eram muito ligados a Mesquita Filho. Roque Spencer relata:

> O Dr. Júlio de Mesquita teve uma influência muito grande tanto sobre mim quanto sobre o Laerte. Eu acho que comigo teve uma influência mais jornalística (...) e ele foi o meu mestre de ética jornalística [...]. Mas com o Laerte ele teve influência intelectual e afetiva. Não sei se porque o Laerte perdeu o pai muito cedo, eu tenho a impressão que ele via no Dr. Júlio um pouco do pai. Então a ligação afetiva era muito grande, e como o Dr. Júlio tinha criado a Faculdade de Filosofia, o Laerte nunca se afastou dessa concepção[44].

Contudo, até nesse momento, a orientação da Cadeira, mais do que pesquisar, estava voltada para a aquisição de obras sobre os historiadores antigos, como Tito Lívio, Tucídedes, Heródoto, obras de Filosofia, História da Filosofia, História da Educação e obras de importância na História da Educação e da Pedagogia. Porém, Ramos de Carvalho começa a desenvolver trabalhos e pesquisas acerca da história da educação brasileira. Embora Cruz Costa estivesse mais vinculado a Caio Prado Jr. e ao materialismo, acabou influenciando até mesmo alunos que, inclusive, seguiam outras perspectivas ideológicas, como é o caso de Ramos de Carvalho, que era liberal. Cruz Costa orientava seus alunos para que fizessem levantamentos de dados e pesquisas para conhecer minuciosamente a realidade brasileira. Assim, segundo Roque Spencer,

> Laerte introduziu uma nova metodologia e uma nova visão em matéria de tratamento da História das Idéias. Em primeiro lugar, ele procurou tanto quanto possível ver essas idéias na sua coerência e na sua conexão internas, naturalmente sem desligá-las do ambiente e do local em que elas haviam aparecido. Em segundo lugar, ao invés de partir para uma valorização deste ou daquele pensador, a preocupação fundamental dele foi a compreensão desses autores [...]. Procurou compreender o pensador dentro de sua situação, do seu tempo, da sua história. Em terceiro ele acrescentou uma coisa que me parece essencial: foi a preocupação em determinar com precisão as fontes utilizadas por nossos pensadores[45].

---

universidade, por outro, além de ter que prestar serviços gratuitos, não tinham nenhuma garantia de carreira, estabilidade e aposentadoria. Podiam ser demitidos a qualquer momento. Mas tinham que manter a qualidade dos cursos, a diretriz do mestre, sua metodologia, programas e planos. O catedrático era uma espécie de todo poderoso; convidava quem ele quisesse, mas também podia demitir quando bem entendesse. Com o passar do tempo, esta passou a ser a forma "natural" para ascender na careira universitária. Somente nos anos 60 é que esta forma passou a ser criticada e sofrer resistências, até ser eliminada na Reforma Universitária. Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. pp. 74-82.

[44] Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. p. 60..

[45] Idem. p. 88.

É importante destacar que quando se refere ao "ambiente", ao "local", "dentro de sua situação, do seu tempo, da sua história", não significa que compreende as idéias como produto da relações sócio-históricas de produção, mas como resultados da relação interna entre as idéias.

Roque Spencer também recebeu a influência de Ramos de Carvalho. Seguindo sua orientação, juntamente com José Aderaldo Castelo estiveram no Recife e na Bahia em busca de material para a pesquisa que Roque Spencer estava fazendo sobre *O Ocaso do Império e a idéia de universidade* que, mais tarde, resultaria na sua Tese de Livre-docência denominada *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*[46]. Enquanto assistente, Roque Spencer também ministrou cursos sobre *O sentido da pedagogia isocrática, Os problemas do ensino da História e Filosofia da Educação na Universidade de São Paulo, A ética e a pedagogia de Kant*, um curso comemorativo do bi-centenário da publicação do *Emílio e do Contrato Social* e cursos de *Ética e Educação*, dentre outros[47]. Na Cadeira de História e Filosofia da Educação era dado um destaque maior ao pensamento grego e à filosofia liberal, ficando a educação brasileira num segundo plano.

Com relação ao programa e ao conteúdo da Cadeira de História e Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia, para termos uma idéia do que era desenvolvido, tomamos como referência o programa de 1960. A História da Educação era ministrada no 2°, 3° e 4° anos e a Filosofia da Educação no 3° e 4° anos, organizado da seguinte forma: *História da Educação*: 2° ano: A Educação Antiga e o Ideal Retórico. 1) a antiga e a nova educação ateniense. A sofística. Sócrates. A Filosofia entre a matemática e a retórica. Platão. 2) A retórica isocrática: formação e desenvolvimento. A sistematização da teoria retórica: Aristóteles. Demóstenes. 3) O helenismo. A escola helenística. Filosofia e retórica no mundo helenístico. 4) Da Roma antiga à Roma Helenística. Educação antiga e educação nova. A nova escola romana. 5) A evolução da retórica romana: Plotius Gallus. A lei Licínia. A Retórica a Herennius. 6) Cícero e a teoria do orador ideal. 7) A retórica no Império. As Controvérsias e Suasórias de Sêneca o Rétor. 8) Filosofia e retórica: Sêneca e

[46] De acordo com Antonio Paim, Roque Spencer foi o primeiro brasileiro a inventariar a idéia de universidade. Cf. PAIM, Antonio. O legado de Roque Spencer Maciel de Barros. *O Estado de S. Paulo*. 15/05/99.

[47] Cf. *GUIA* da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 1952, pp. 243-244.

Quintliano. Tácito: o Diálogo dos Oradores. 9) Conclusões. 3° ano: A Educação Moderna. 1) A dissolução da escolástica. Os novos ideais da cultura. Humanismo e Renascimento. A crise religiosa: reforma e contra-reforma. A reflexão pedagógica. Montaigne, Rabelais, Erasmo, Melanchton, Comenius, Vives. A educação popular. 2) O advento do pensamento científico. As duas direções da especulação filosófica: racionalismo e empirismo. Descartes e os cartesianos. A pedagogia de Port-Royal. Locke. 3) Natureza e educação. As novas tendências do pensamento pedagógico. Os enciclopedistas: Hume e Kant. Rousseau e os seus epígonos: Pestalozzi, Herbert e Froebel. 4) Ciência, técnica e cultura. A educação como tarefa política. Liberalismo e socialismo. As lutas sociais. Stuart Mill e Spencer. Positivismo e naturalismo. Dilthey. 5) Problemas e direções da pedagogia contemporânea. 4° ano: Seminários: A educação brasileira contemporânea. A renovação educacional no Brasil e particularmente no Estado de São Paulo. *Filosofia da Educação*: 3° ano: I – A educação como problema filosófico. 2) Natureza e limites do conhecimento científico da realidade educacional. 3) O conhecimento da realidade. 4) Fundamentos e métodos da educação científica. 5) O problema da realidade. 6) Realidade e sentido, realidade e valor. 7) Valores e fins. II – O problema dos fundamentos da pedagogia. 2) Meios e fins da educação. 3) A Filosofia da Educação e as ciências da educação. 4) Ética e educação. 5) A liberdade. 6) Os fundamentos éticos da teoria da educação. 4° ano: Curso sobre O problema ético e a educação[48].

O fato de tomarmos como referência o programa da cadeira de História e Filosofia da Educação de 1960, não significa que os conteúdos permaneceram sempre os mesmos. Aliás, a medida que iam sendo feitas pesquisas, quer por Ramos de Carvalho e pelo grupo de professores que coordenava, quer por Roque Spencer e pelos pesquisadores ligados a ele, em torno da educação brasileira, seus resultados eram incorporados aos programas e conteúdos da cadeira. Todavia, ainda que não esquadrinhemos ano a ano as atividades desenvolvidas por esses pesquisadores, pode-se afirmar que não ocorreram grandes mudanças.

No programa da Cadeira de História e Filosofia da Educação fica clara a ênfase dada às questões e aos autores que permitem ressaltar a concepção liberal, de acordo com a

[48] *GUIA* da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 1960, pp. 309-311.

orientação que eles e seus auxiliares: Maria de Lurdes S. Machado e João Eduardo R. Villalobos seguiam.

O interesse pela História da Educação Brasileira como objeto de pesquisa e mesmo como disciplina é muito recente. A História da Educação começa a aparecer nos currículos da Escola Normal a partir da reforma empreendida por Anísio Teixeira através do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932. Em São Paulo, ela passa a figurar nos currículos das Escolas Normais em 1933, com a reforma realizada por Fernando de Azevedo, através do Decreto 5.846, de 21 de fevereiro de 1933.

Assim, ao lado da Psicologia, da Sociologia e da Biologia, começava a aparecer a História e a Filosofia da Educação como uma disciplina voltada para a formação de professores, com uma concepção um tanto pragmática. Em 1939, foi criado o Curso de Pedagogia e a disciplina de História da Educação foi incluída em seu currículo, adquirindo, assim, maior importância e despertando maior interesse pela mesma. Até então, a História da Educação representava uma espécie de capítulo da História da Educação Geral.

Leonor Maria Tanuri afirma que, segundo a professora Tirsa Regazzini Peres, ex-aluna de Pedagogia da USP dos anos 50, o programa da disciplina de História da Educação, então a cargo do professor Roque Spencer Maciel de Barros, nem sequer contemplava os conteúdos referentes ao Brasil[49]. Segundo Tanuri a disciplina de História da Educação Brasileira era pouco contemplada nos currículos e só adquiriu maior destaque a partir dos anos 70.

Entretanto, de acordo com a realidade apontada pelos *Guias* e *Anuários* da FFCL, bem como pelo programa citado acima, a parte correspondente à História da Educação é mais extensa do que a de Filosofia da Educação. Com relação à História da Educação Brasileira, ainda que não receba tanta ênfase quanto a História Geral da Educação e a Filosofia da Educação, ela aparece em diversos cursos oferecidos pelos professores responsáveis pela disciplina, além das pesquisas que realizavam e que também acabavam se transformando em conteúdo para as discussões em sala de aula.

Através dos *Guias* da FFCL, por exemplo, observa-se que em seus cursos, em 1957, Maria de Lourdes Machado trata das tendências do pensamento pedagógico e da situação

[49] TANURI, Leonor Maria. História da Educação brasileira: uma contribuição para o seu estudo na década anterior à da instalação dos cursos de pós-graduação. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *História da educação brasileira: formação do campo*. Col. Fronteiras da Educação, 1999, p. 151.

do ensino brasileiro até 1930, da renovação educacional no Brasil e do Manifesto dos Pioneiros; em 1958, Roque Spencer discorreu várias vezes sobre temas e questões relacionadas à sua tese de livre-docência e, em 1959, Maria de L. Machado novamente abordou temas relacionados à situação e às tendências do pensamento pedagógico brasileiro até 1930, os meios de estudar o pensamento pedagógico brasileiro, o movimento de reforma e a renovação educacional ocorrido antes de 1932, o Manifesto dos Pioneiros e suas conseqüências, o Manifesto "Mais uma vez convocados" de 1959, a Declaração em defesa da democracia, elaborado nesse ano por Florestan Fernandes, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases elaborado em 1948, o substitutivo Carlos Lacerda e o substitutivo da Comissão de Educação. Em 1960, como demonstra o programa apresentado acima, a educação brasileira também aparece. Ou seja, as questões relacionadas à educação brasileira não só aparecem como também refletem o momento histórico da própria educação da época.

Em 1962 é fixado o primeiro currículo mínimo do Curso de Pedagogia através do Parecer 251 do Conselho Federal de Educação (CFE), que determinava que a disciplina de História da Educação deveria 'ser entendida como uma apreciação coerente dos fundamentos históricos que explicam a educação moderna, e, dentro desta orientação, conterá uma divisão especial dedicada à História da Educação Brasileira'[50]. Apesar desta orientação estimular a preocupação com a História da Educação Brasileira, as pesquisas ainda eram escassas, o que empobrecia a disciplina. Por isso, até o final dos anos 60, ainda aparecia de forma marginal no programa de História da Educação Geral. E nos anos 70, surge nos cursos de pedagogia como uma disciplina específica.

Nos anos 50, a História da Educação Brasileira começa a adquirir maior expressão com as pesquisas realizadas pelo grupo de professores liderados por Laerte Ramos de Carvalho. Dentre eles, aparece com destaque Roque Spencer Maciel de Barros, que junto com aquele, é apontado por Leonor Maria Tanuri como um dos pioneiros nas pesquisas educacionais, principalmente sobre a questão da universidade. Como vimos na primeira parte do trabalho, Miguel Reale ressalta que as pesquisas realizadas por Roque Spencer foram muito importantes para o aprofundamento das idéias educacionais no Brasil e,

[50] Idem. p. 152.

particularmente, para a História da Educação[51] e Jorge Nagle, por sua vez, chama atenção para o incansável rigor com que Roque Spencer realizava seu trabalho[52]. Em torno de Laerte Ramos de Carvalho, além de Roque Spencer também encontrava-se José Mário Pires Azanha, Heládio César Gonçalves Antunha, João Eduardo Villalobos, Maria de Lourdes Mariotto Haidar, Casemiro do Reis Filho, Rivadávia Marques Júnior, Jorge Nagle e Tirsa Regazzini Péres. Cada um dedicava-se à pesquisa de uma determinada temática educacional, cobrindo principalmente os períodos imperial e republicano. Apesar de serem estudos focalizados, sobre questões ou figuras (autores) individuais, o coordenador tinha a intenção de elaborar uma espécie de "história completa" da educação brasileira.

Esta informação pode ser confirmada pela carta endereçada por Ramos de Carvalho, em 1962, a dez doutorandos que, sob sua orientação, realizavam pesquisas sobre a História da Educação Brasileira no Período Republicano. Desta convocatória – conforme cópia cedida por Jorge Nagle a Bruno Bontempi Júnior – consta o nome dos professores e os temas que cada um dos pesquisadores desenvolvia: Casemiro do Reis Filho, *A Organização do Sistema Paulista de Ensino (1890-1900)*; Maria Alice Azevedo Fonseca, *A fundação da Universidade de São Paulo*; Regina Célia Bicalho Monteiro da Silva, *Um estudo dos ideais e da educação no Brasil através da literatura romântica*; Jorge Nagle, *A revolução e a educação (A história da educação brasileira no período de 1930 a 1934)*; Maria da Penha Villalobos, *Didática e Epistemologia*; Heládio César Gonçalves Antunha, *A história do ensino normal no Estado de São Paulo*; João Eduardo Villalobos, *O problema das Diretrizes e Bases da Educação Nacional do projeto Clemente Mariani e a aprovação de 1961 – movimentos de idéias e a realidade nacional*; Maria de Lourdes Mariotto Toniolo (sic), *O ensino primário no início da República*; Tamás Szmrecsányi, *Educação e desenvolvimento econômico*; Rivadávia Marques Júnior, *A influência de Dewey no Brasil*[53].

Nos anos 50, principalmente, na segunda metade, Roque Spencer envolveu-se nas discussões em torno do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tramitava no Congresso Nacional desde 1948. Preocupava-se com as questões referentes ao papel do Estado em matéria de educação, à liberdade de ensino, às delimitações de

[51] Cf. REALE, Miguel. Minhas memórias da USP. In: *Revista Estudos Avançados*. Vol. 8 – nº 22, setembro / dezembro, 1994, p. 35.
[52] Cf. NAGLE, Jorge. Al trajetória da pesquisa em história da Educação no Brasil. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *História da Educação Brasileira*. Ijuí – RS: Unijuí, 1999, p. 97.
[53] Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. pp. 241-242.

competências entre os poderes federal e estaduais, à centralização x descentralização, à relação entre a religião e a educação. Além disso, iniciava seus estudos sobre o positivismo no Brasil através da pesquisa sobre *A evolução do pensamento de Pereira Barreto e seu significado pedagógico*.

Em Pereira Barreto o cunho pedagógico estava na defesa que fazia da educação do povo pelas ciências positivas como forma de solucionar os problemas do país. Como ele mesmo diz, 'a solução geral viria pela educação séria e positiva do povo'. 'A reforma, portanto, reduz-se a uma questão de educabilidade do povo'[54]. Mas, como diz M.L.C. (?),

> cometer-se-ia realmente um equívoco se se buscasse entre as diversas atividades exercidas por Pereira Barreto, ação pedagógica no sentido estrito e corrente. Ele não é somente (...) o médico, o viticultor, o pensador ou o político. 'Nenhuma destas atividades o absorve, nenhuma o explica. Ele é político, viticultor, médico ou pensador em função de um fim mais alto. Estas atividades são para ele apenas meios para a objetivação do alvo que persegue: integrar o país no estado positivo da humanidade. Por intermédio de todas elas, Barreto procura, num sentido nobre e amplo, educar o país, torná-lo consciente de suas possibilidades e limitações – libertá-lo enfim"[55].

Do positivismo de Barreto Roque Spencer depreende que é preciso agir sobre a inteligência do povo e despertá-la do conformismo, da inércia e superar as crenças do passado para atingir "o nível do século". Em função disso, Roque Spencer chama Barreto de pedagogo – "o educador Pereira Barreto. (...) que é, senão educador, o homem que anela despertar o país, erguê-lo e dar-lhe consciência de si próprio, para que este cumpra seu papel histórico reservado a todos no estado positivo da mentalidade humana"[56].

Para o autor, pereira Barreto é um pedagogo no sentido amplo do termo, enquanto alguém que se empenhou em desenvolver as condições que poderiam apressar a marcha para o estado definitivo, procurando auxiliar o país a vencer as etapas anteriores e alcançar o estado positivo.

Mais tarde, em 1973, Roque Spencer publica *A significação educativa do romantismo brasileiro: Gonçalves de Magalhães*, que também não trata da educação no

---

[54] Cf. BARROS, Roque S. M. de. *Evolução do Pensamento de Pereira Barreto.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1967, pp. 55, 62, 68,73., 76, 112, 134, 175, 203, 205, 222, 253.
[55] M.L.C. Pedagogia. Jornal *O Estado de S. Paulo.* 26.01.57.
[56] BARROS, Roque S. M. de. *Evolução do Pensamento de Pereira Barreto.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1967, p. 203.

sentido estrito. Nesta obra chama Magalhães também de educador em função do caráter pedagógico de sua obra e de sua preocupação em educar o povo para formar nele uma consciência nacional[57]. Magalhães, como um

> 'poeta lírico, poeta épico, ensaista, discutidor de idéias filosóficas, moralista, teatrólogo, o que ele realmente pretende é mais do que fundar uma literatura nacional: é abarcar a existência humana, na multiplicidade de seus aspectos e lançar os alicerces (...) de uma forma nacional de sentir, de querer e de pensar'. (...) Pretende, construir um projeto de vida e de formação humana capaz de nortear os destinos do Brasil[58].

Segundo Roque Spencer, Barreto e Magalhães estavam preocupados em resolver o problema do atraso nacional. Ambos orientam suas preocupações no sentido de plasmar uma educação capaz de "acelerar" a passagem da situação de atraso e atingir "o nível do século".

Coincidentemente com esse espírito ou não, a seu modo, Roque Spencer também preocupa-se em "educar o povo", quer através da academia, dos jornais ou dos livros para repelir o "totalitarismo" e defender a concepção liberal de sociedade.

No momento em que Roque Spencer reescreve sua obra sobre Pereira Barreto, à luz de seus estudos posteriores, sobretudo, de sua obra *A ilustração brasileira e a idéia de universidade* e de seus estudos sobre o romantismo ele aprofunda sua reflexão sobre a questão educacional na obra de Barreto[59].

Através destas obras Roque Spencer procura mostrar como Barreto e Magalhães estavam preocupados em educar o povo para superar o atraso em que o país se encontrava, com vistas à elevar o país "ao nível do século". Com o primeiro, inicia seus estudos sobre as idéias positivistas no Brasil e, através do segundo, procura compreender o movimento romântico e mostrar o papel educativo que ele exerceu na formação de uma identidade nacional. Em *A ilustração brasileira e a idéia de universidade* procura compreender os conflitos e os choques ocorridos entre os diversos grupos (liberais clássicos, cientificistas,

---

[57] Cf. BARROS, Roque S. M. de. *A Significação Educativa do Romantismo Brasileiro: Gonçalves de Magalhães*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1973, p. 103, 246. Com esta obra concorreu ao título de Prof. Titular da Faculdade de Educação.

[58] RODRIGUES, Geraldo Pinto. Romantismo e Educação. *Jornal da Tarde*. 19/03/74.

[59] Tanto *A ilustração brasileira e a idéia de universidade* quanto a *Evolução do pensamento de Pereira Barreto*, receberam resenhas elogiosas pela Revista Brasileira de Filosofia (RBF), dirigida por Miguel Reale. Cf. Vol. 13, fascículo 49, de 1963 e Vol. 17, fascículo 67, de 1967, respectivamente.

católicos e positivistas), que teriam sido os responsáveis pelo atraso na criação da Universidade no Brasil. Através das pesquisas nos arquivos, nos livros e nos documentos, Roque Spencer tinha a preocupação de "levantar a consciência nacional", procurando compreender como ela se inseria no contexto da cultura universal. Inclusive, foi através da preocupação com a pesquisa sobre o pensamento brasileiro, com Gonçalves de Magalhães e Pereira Barreto, que chegou à História da Educação. A partir deles, começou a interessar-se mais por ela.

As pesquisas realizadas por Roque Spencer sobre a História da Educação no Brasil, como vimos, mereceram destaque, por exemplo, de Jorge Nagle, Miguel Reale, Antonio Paim, Fernando Henrique Cardoso, Luiz Carlos de Menezes, Leonor Maria Tanuri, dentre outros.

Após situar a relevância de Roque Spencer na historiografia da educação brasileira, é importante compreender sua concepção de Filosofia da Educação. Como se percebe, ele vai da Filosofia, em que faz sua graduação, para a História e Filosofia da Educação. Mas sua preocupação principal continuou sendo com a Filosofia e os Fundamentos Filosóficos, tendo em vista a concepção de vida, de homem, de sociedade e de mundo que defendia. Isto pode ser verificado nos cursos que ministrou como professor de História e Filosofia da Educação, no programa da Cadeira, na entrevista que concedeu a alguns alunos depois de se aposentar e através da quantidade de escritos sobre o liberalismo.

Antes de prosseguir e vermos a relação entre História e Filosofia da Educação, bem como, sua preocupação e sua concepção de Filosofia, fazemos uma digressão para compreendermos um pouco sobre o contexto filosófico da época.

Já vimos que a primeira Faculdade de Filosofia foi criada em 1908, no Mosteiro São Bento e a segunda, em 1933, no *Sedes Sapientiae*.

A partir da Reforma Capanema[60] o ginásio passou a ser de quatro anos e, em lugar do curso complementar, foi criado o colégio com duração de três anos, subdividido em curso científico e clássico. A partir dessa reforma, depois de ter desaparecido do ginásio em

[60] Em 1942 foi realizada a Reforma Capanema. Sob a inspiração da ideologia do nazi-fascismo, adotada com o Estado Novo em 1937, foram decretadas as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Secundário, Comercial, Primário, Normal e Agrícola, além de criar o SENAI e o SENAC. O Estado desobriga-se de seu dever de garantir a educação de acordo com a Constituição de 1934 e passa a limitar-se a uma ação supletiva "à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares". Cf.

1931, a Filosofia passou a ser novamente obrigatória no colegial. Assim, mesmo fora da universidade a Filosofia começava a ganhar espaço. O curso científico tinha um ano de Filosofia, na 3ª série, com 4 aulas semanais e o clássico dois anos, na 2ª e 3ª séries, cada uma com 3 aulas semanais. Tratava-se de uma espécie de curso enciclopédico que envolvia Psicologia, Lógica, Ética, Estética, Filosofia Geral (Metafísica), História da Filosofia e Filosofia do Brasil. O programa, geralmente, era extraído do *Manual de Filosofia* de Armand Cuvillier e da *História da Filosofia* do Pe. Leonel Franca.

Porém, diz Roque Spencer, se por um lado, com a obrigatoriedade a Filosofia ganhava espaços, por outro, geralmente, ficava em segundo plano. Mas, ressalta que, no Colégio Paulistano, onde foi aluno e professor antes de ser Assistente na FFCL, por recrutar professores nessa Faculdade, tinha um bom nível de ensino[61].

Em 1954, por proposta do Prof. João Cruz Costa, a Cadeira de Filosofia da FFCL foi desmembrada nas disciplinas de Introdução à Filosofia, Filosofia Geral, Ética, Lógica e Estética. Nesse momento foi criado o Departamento de Filosofia[62], reunindo duas cadeiras: Filosofia, com as disciplinas mencionadas e História da Filosofia. Depois, de acordo com a proposta do Departamento de Filosofia, o Reitor extinguiu a Cadeira de Filosofia e, em sua substituição, criou a Cadeira de Teoria Geral da Filosofia, com as seguintes disciplinas: Filosofia Geral e Metafísica, Lógica e Teoria das Ciências, Teoria do Conhecimento, Ética e Antropologia Filosófica e Estética. Desse modo, com pequenas alterações, o Curso de Filosofia manteve a mesma estrutura desde a sua criação até praticamente a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, quando recebeu nova configuração.

A orientação didática da Cadeira de Filosofia estava voltada para a importância da história dos sistemas e dos problemas filosóficos. Aliás, como diz o Anuário da FFCL,

> nada mais se fez do que seguir a orientação que lhe imprimira o Sr. Prof. Jean Maugé que, assim se expressava sobre o ensino de filosofia mais apropriado à nossa situação: 'Chegou a hora, para o Brasil, de filtrar a sua imaginação

---

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 8ª edição, Petrópolis: Vozes, 1986, pp. 131-154.

[61] BARROS, Roque S. M. de. O ensino secundário da Filosofia no Brasil. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 103.

[62] O Departamento de Filosofia estava instalado no edifício da Rua Maria Antônia, 294, onde também estava instalada a biblioteca, a sala de consulta e o gabinete de trabalho para os docentes.

> espiritual. E eis a razão pela qual consideramos que a base do ensino de Filosofia no Brasil é a História da Filosofia. (...) Naturalmente a história não é erudição. O professor deverá constantemente traduzir o sentido da obra que estudar em termos atuais. (...) a primeira necessidade do estudante brasileiro é adquirir o sentido, o tato histórico"[63].

Lívio Teixeira chamava a atenção para que os professores se concentrassem no estudo dos grandes filósofos, os Pré-socráticos, Platão, Aristóteles, Descartes, Spinoza, Kant, Bergson, dentre outros, que constituem os grandes pilares da Filosofia. Mas, diz ele,

> conhecer a História da Filosofia como puros historiadores, isto é, só para dizer com mais ou menos exatidão o que tal filósofo ensinou, seria de todo inútil. A História da Filosofia deve ser feita com espírito filosófico. Deve ser um esforço de inteligência e não de memória[64].

O estudo da História da Filosofia deve servir para "conhecer-nos a nós mesmos", isto é, para conhecer o país e a realidade. Ao contrário do que muitos afirmam que a Filosofia não serve para nada, que "é uma ciência tal que com a tal ou sem a qual, o mundo fica tal e qual", os "verdadeiros filósofos, longe de serem teóricos distantes da vida real, sempre foram os que levantaram os grandes problemas fundamentais de cada época"[65], dizia Lívio Teixeira.

Para os idealizadores da Universidade, a educação é tida como o meio de superar o estágio em que as sociedades brasileira e paulistana se encontravam. Seguindo o surto nacionalista iniciado a partir da Primeira Guerra Mundial, a ênfase no conhecimento da história do país enfatizava a necessidade de filtrar as idéias importadas e dar um rumo próprio para o país. Isto, numa aparente contradição, pois, em grande parte se fazia com o auxílio de professores e autores importados. Em seus cursos, o Prof. Maugé, dentre outros, privilegiava Platão, Spinoza, Kant, Hegel, Comte e Bergson. A aparente contradição desfaz-se à medida que se percebe que o modelo a ser perseguido é o dos países que já teriam ultrapassado a fase em que o Brasil se encontrava. Por isso, era preciso conhecer a

---

[63] *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949, pp. 442-443.
[64] TEIXEIRA, Lívio. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1948, da FFCL da USP. In: *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949, p. 294. Neste ano, Roque Spencer concluiu seu Bacharelado.
[65] Ibidem.

história para se integrar ao grande todo da humanidade e, a partir daí, construir um caminho próprio.

Em 1942, por indicação deste professor, o Licenciado Lívio Teixeira foi nomeado 1° assistente e, depois, com o retorno de Maugé para a Europa, assumiu a direção da Cadeira de História da Filosofia como substituto e, posteriormente, como professor interino desta Cadeira. Mas, como se pode perceber há uma preocupação mais ou menos comum desses professores em torno da História da Filosofia e de seu objeto de estudo.

Após esta digressão retornemos ao pensamento de Roque Spencer, que compreende que a História da Educação não pode ser concebida isolada da Filosofia. Para ele, a disciplina de História só ganha sua real dimensão à luz da Filosofia e esta tem na História uma espécie de laboratório. "Juntas, História e Filosofia, formam um substrato intelectual, o núcleo, de uma autêntica História da Educação e da Cultura, entendidas ambas no seu sentido formador"[66].

Apesar de considerar relevante a história das instituições escolares, diz que, "por temperamento e formação, nunca chegou a seduzir-nos". Como professor de História e Filosofia da Educação, não reduz suas preocupações ao sentido estrito da história nem da pedagogia, como teoria de métodos de aprendizagem ou história das instituições escolares. Acredita que

> a Pedagogia é algo inteiramente incompreensível se desligada dessas perguntas fundamentais sobre a existência, sobre o destino do povo, que se exprimem, de forma diversa mas com grande semelhança, na obra do filósofo, na criação do artista, nas decisões do político, nas buscas do cientista, enfim, na grande aventura da cultura humana[67].

Sua preocupação principal estava nos fundamentos. Ao ser questionado por alunos se dava filosofia da educação quando era professor na FE/USP, deixou claro que em seu trabalho subordinava as demais áreas à Filosofia. Respondeu que "dava aulas de filosofia da educação, mas, para dar filosofia da educação efetivamente tratava antes de filosofia. Depois, dentro da filosofia, chegava particularmente à ética e a filosofia política e na última

---

[66] BARROS, Roque S. M. de. Laerte Ramos de Carvalho (Quinze anos após a sua morte). In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 209.
[67] BARROS, Roque S. M. de. *A significação educativa do romantismo brasileiro: Gonçalves de Magalhães*. São Paulo: Grijalbo, Ed. da USP, 1973, p. xx.

aula tirava as conseqüências"[68]. Isto talvez explique o fato da professora Tirsa Regazzini Peres dizer que nos programas de Roque Spencer, os conteúdos referentes à História da Educação Brasileira eram pouco contemplados. De qualquer forma, entre História e Filosofia, a prioridade sempre ficava com a Filosofia e, entre elas e a Pedagogia, a prioridade ficava com aquelas. Para ele, porém, o fundamental era a Filosofia, ou melhor, os fundamentos da educação, os fins e os valores.

Em depoimento, Roque Spencer afirma que

> a Filosofia da Educação e a História da Educação eram muito interligadas, inclusive a Filosofia da Educação vinha como uma reflexão que dependia demais da História [...]. A Filosofia da Educação era o miolo; ela e a História da Educação eram, por assim dizer, a espinha dorsal do curso de Pedagogia [...]. Havia um peso maior, em volume de matéria, da História da Educação; esta era vista sob o prisma filosófico. A História da Filosofia vinha sempre acompanhando a História da Educação. A História da Educação aparecia fundada em uma cultura filosófica[69].

Confirmando isso, dois anos depois de se aposentar, após dedicar-se por mais de 33 anos à educação, dizia que sua principal preocupação sempre foi com a filosofia e que a educação foi um mero acidente de percurso na sua vida. "A educação não é meu interesse central", dizia ele, "nunca foi. São mais as contingências da sorte que me levaram a trabalhar com educação. Meu interesse é filosofia; nem é filosofia da educação; filosofia da educação é acidente de percurso"[70]. A preocupação com a filosofia também pode ser atestada pela sua incansável defesa do liberalismo; com a busca dos seus fundamentos, com a depuração dos conceitos, com a construção de uma concepção articulada e coerente e com a afirmação de que o liberalismo se constitui na melhor, senão na única alternativa para organizar a "boa sociedade".

Para o autor, a Pedagogia não tem autonomia, nem pode ser considerada de forma isolada; dependia da História do Pensamento e da História da Filosofia. Sua principal preocupação recaía sobre os fins da educação, sobre a concepção de homem, de mundo e de

---

[68] Entrevista realizada por alunos do Curso de Pedagogia da FE/USP com Roque Spencer após sua aposentadoria. Cedida pelo professor Antonio Joaquim Severino.
[69] Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. p. 237.
[70] Cf. BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.* 2ª edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1997, p. 46.

sociedade liberais, a Pedagogia propriamente dita, suas técnicas e as questões práticas da educação, acabavam ficando em segundo plano, subordinadas àquelas questões.

> A História da Educação deveria ser vista num prisma filosófico, pois a gente entendia a História da Educação não apenas como História da Pedagogia, mas quase como História da Cultura, como ideais gerais de formação, onde entravam a literatura, a ciência, enfim, todos os ramos da cultura, para esclarecer por que a Pedagogia era daquele jeito, que tipo de indivíduo se pretendia formar dentro daquele contexto cultural, numa determinada época. A idéia de formação era o eixo da Pedagogia[71].

Roque Spencer dizia que o professor e o filósofo da educação em particular devem insistir muito na formação da personalidade do indivíduo para que ele encontre formas de resistir aos valores hedonistas que imperam na sociedade de massas em que vivemos, que acabam transformando o indivíduo simplesmente num instrumento, num meio para se obter outras coisas. Opõe-se a instrumentalização do indivíduo e sua transformação num meio, pois de acordo com sua concepção de ética, o indivíduo deve ser sempre e necessariamente concebido como um fim em si mesmo, como algo sagrado. Para ele uma das funções da educação é esta: dar aos alunos uma formação humanística; atuar na formação do caráter dos indivíduos para permitir que reajam ao hedonismo e "sejam eles mesmos" e não simplesmente "maria-vai-com-as-outras".

No campo da filosofia, busca sua inspiração básica em kant. Mas, confessa que também tem um forte parentesco em John Rawls, Jürgen Habermas, Karl Otto Apel e Karl Popper. Porém, quanto à definição de filosofia, Roque Spencer afirma que prefere aquela dada pelo filósofo alemão Wilhelm Dilthey[72] (1833-1911).

---

[71] Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. p. 237.

[72] Na História da Filosofia Wilhelm Dilthey é situado no campo do espiritualismo. Um movimento que, no final do século XIX e início do século XX, desencadeou uma reação generalizada contra o positivismo que pretendia derivar os valores a partir do ser e rechaçava as questões éticas e metafísicas, consideradas como próprias da imaturidade do homem, típicas das idades pré-científicas. Contra isto, esse movimento apresentava a visão espiritualista como a única forma de responder a estas questões. Lembremos que Roque Spencer considerava o positivismo no campo do totalitarismo e a ética como uma de suas principais preocupações. É provável que seja este o motivo de sua preferência pela concepção de filosofia de Dilthey. Também é importante mencionar que é com base em Dilthey e H. Rickert que Max Weber constrói a categoria metodológica ideal tipo. Para eles, no campo da epistemologia toda a realidade apresenta-se multifacetada, apresentando, assim, dificuldades quanto às possibilidades de conhecimento. Porém, ao contrário de Roque Spencer, Dilthey afirma que não é possível manter neutralidade diante dos valores, pois, eles sempre irão influir no raciocínio. Daí a construção de modelos ideais para compreender os fenômenos sociais, permitindo atingir a "objetividade". Cf. GIANNAZI, Carlos Alberto. *A Faculdade de Filosofia da*

> Dilthey dizia que a filosofia é uma auto-reflexão do espírito sobre seus valores teóricos e práticos assim como uma concepção de universo. Poderíamos acrescentar uma concepção geral do homem também, não só do universo, mas, principalmente, uma concepção do homem. O que abrange, por assim dizer, os vários aspectos da filosofia, os aspectos teóricos-práticos, isto é, o aspecto epistemológico e lógico de um lado; de outro o aspecto prático, isto é, ético, estético, bem como as aplicações filosóficas, incluindo a filosofia da ciência, a filosofia do direito, a filosofia da educação (...)[73].

É esta a concepção de filosofia, definida como uma concepção de vida, de homem, de sociedade e de mundo que Roque Spencer adota. Para ele, o caminho para chegar à filosofia, tal como o fora para os gregos, ocorre através do "espanto". "De repente", diz ele

> o indivíduo se descobre, percebe que está no mundo, mas que não é o mundo: não pode existir sem o mundo, mas é diferente do mundo, e procura entender esse mundo, esse mundo que envolve não apenas objetos, as coisas, mas principalmente, antes de tudo, as outras pessoas. É aí que nasce a filosofia, e isto como um processo racional, não como mera opinião sem base procurando encontrar razões, fundamentos para isso. É o que leva, em geral, as pessoas, em lugar de seguir uma direção prática, como ser engenheiro, se médico etc., ser cidadão útil ... (risadas), leva um indivíduo a tornar-se professor de filosofia, refletindo, sem cuidar da utilidade prática (mais risadas)[74].

Veja-se que Roque Spencer carrega por toda a vida a *imago mundi* e a *imago homini* que formulou em sua juventude. Para ele, de certa forma, a filosofia coincide com a condição de liberdade e de ser humano que define como sendo a condição de transcendência, através da qual, o homem se diferencia do mundo, das coisas e dos demais animais. Desta forma, entende-se porque atribui tanta importância à filosofia; porque em sua atividade profissional ela ocupa o lugar central e porque, para ele, as demais áreas do conhecimento são subordinadas a ela.

Nesta concepção

Universidade de São Paulo e o golpe militar de 1964: as dificuldades para a manutenção da liberdade de cátedra antes e depois do Ato Institucional Nº 5. São Paulo: 1995. Dissertação de Mestrado. FE/USP. Vol. II, pp. 448-450.

[73] Entrevista realizada por alunos do Curso de Pedagogia da FEU/SP com Roque Spencer, após sua aposentadoria. Cedida pelo professor Antonio Joaquim Severino.

[74] Ibidem. Esta concepção tem a ver com suas impressões heracliteanas e com sua experiência em Caieiras enquanto esperava o resultado do vestibular, em que diz ter descoberto a *imago mundi* e a *imago homini* que o acompanharia por toda a vida.

> o homem, afinal, é um animal, só que dotado de razão, o que permite *domesticá-lo*, no sentido de que ele perceba que não está sozinho no mundo, que existe o outro, que ele tem obrigações, deveres em relação aos outros e que deve procurar determinados fins *enquadrando-se dentro de uma sociedade* que busque a dignificação do homem[75].

Diante disso, o papel da filosofia deve ser o de procurar desenvolver nos indivíduos as potencialidades que eles têm e, ao mesmo tempo, procurar "domesticar esse animalzinho que é o homem", para que aprenda viver em sociedade, isto é, para que, dentro dos princípios do liberalismo, saiba que sua liberdade vai até onde começa a do outro e que sua ascensão social depende apenas de seus méritos e dons, não das condições do meio. Noutras palavras, para que, compreendendo que a sociedade fundada no liberalismo constitui-se na "boa sociedade", não se rebele contra ela e não a subverta.

Para Roque Spencer a filosofia é uma concepção como foi expressa acima e não uma ciência. Para ele, ela se situa no campo dos valores e da análise qualitativa, enquanto que a ciência se situa no das análises matemáticas, mensuráveis, quantitativas e neutras. Com a finalidade de defender sua concepção liberal de mundo e de um determinado tipo de educação adequado a ela, na segunda metade dos anos 50, envolve-se intensamente na Campanha em Defesa da Escola Pública, como veremos a seguir.

[75] Ibidem.

9 – A LUTA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

Após tratarmos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e da trajetória de Roque Spencer junto a ela, vejamos como foi sua inserção na Campanha em Defesa da Escola Pública (CDEP), iniciando por compreender como ocorreu a tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) elaborado em 1947.

Interessa-nos, sobretudo, abordar mais demoradamente a trajetória histórica do projeto aprovado pela Câmara em 1957 e a Campanha em Defesa da Escola Pública. Além disso, consideramos relevante tratar dos conflitos entre os defensores da Escola Pública e os defensores dos interesses privatistas, travados em torno da forma de organização e administração do Sistema Nacional de Educação, da Liberdade de Ensino e da relação entre religião e educação. Enfim, interessa-nos evidenciar as lutas travadas em torno do projeto que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61.

9.1 – A TRAJETÓRIA DO PROJETO DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

A necessidade de dar ao sistema nacional de educação um caráter orgânico e integrado, de modo a submeter as tendências à diferenciação e à descentralização do ensino a um conjunto de objetivos comuns e a um mínimo de princípios diretores fundamentais, de acordo com os princípios defendidos pelos Pioneiros da Educação Nova, encontra amparo na Constituição de 1934.

A Constituição de 1891 era parcimoniosa em relação à cultura e o ensino; a União praticamente ausentava-se da responsabilidade daquilo que hoje parece ser um dever indeclinável dos Estados liberais e democráticos. Prevalecia a idéia de que cabia a eles voltar-se basicamente para a garantia dos direitos e das liberdades individuais, sem intervir no processo econômico e social, de acordo com a idéia liberal dominante à época. Só na Constituição de 1934 (conferir arts. 5 e 150), já sob a prevalência de outra concepção liberal, a União assume o compromisso de "traçar as Diretrizes da Educação Nacional" e "fixar o Plano Nacional da Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País"[1].

[1] Cf. VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ensino e liberdade.* São Paulo: Pioneira, 1969, p. 1.

Estes princípios foram mantidos na constituição de 1946, que também estabelece a competência da União para legislar sobre DBEN. Assim, entre 1947 e 1961, ocorreu um lento e longo processo que culminou na aprovação da LDB, Lei nº 4.024/61, do qual passamos a nos ocupar.

Tendo em vista a disposição do art. 5º, inciso XV, alínea *d*, da Constituição de 18 de setembro de 1946, em 29 abril de 1947, Clemente Mariani (UDN[2]), então Ministro da educação do Governo de Eurico Gaspar Dutra (PSD), constituiu uma comissão de educadores – comissão de notáveis – e lhes atribuiu a incumbência de preparar o esboço de um projeto de lei, um anteprojeto que foi encaminhado ao Congresso em outubro de 1948, iniciando o percurso ou o drama do projeto de LDB, que logo no início já encontrou oposição por parte do Deputado Gustavo Capanema (PSD). Em conseqüência disso o projeto foi engavetado. Só em 1957, sob a pressão dos educadores, o clamor da opinião pública mais esclarecida e a exigência das circunstâncias, a discussão foi retomada e passou a tramitar com maior rapidez pela Comissão de Educação e Cultura (CEC). Nesse percurso, um amplo conjunto de forças privatistas e confessionais opostas ao caráter laicista e liberal do projeto, "uniram-se" em torno dele provocando morosidade na sua tramitação e imprimiram um novo rumo nas discussões. Em dezembro de 1958, o Deputado Carlos Lacerda[3], que se torno líder da ala direita da UDN e que há muito tempo havia se

---

[2] Inicialmente a União Democrática Nacional – UDN – compunha-se de antigos tenentes, católicos, socialistas e comunistas. Depois este dois grupos logo abandonaram o partido. O Partido Social Democrático – PSD – reunia oligarquias situacionistas, polarizadas pelos prefeitos e interventores. O Partido Trabalhista Brasileiro – PTB – era formado basicamente pela burocracia sindical.

[3] Em função da intensa participação que Carlos Frederico Werneck de Lacerda teve no processo de tramitação do projeto de LDB, apresentamos uma breve biografia do autor, que nasceu no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no dia 30 de abril de 1914 e acabou sendo conhecido como o "demolidor de presidentes". Iniciou o Curso de direito em 1932 e abandonou em 1934. Visando lutar contra o integralismo, o imperialismo e o latifúndio, participou da articulação da Aliança Nacional Libertadora (ANL), fundada em 1935. Nesse ano casou-se com Letícia Abuzzini de Lacerda, com quem teve três filhos. A partir de 1938, passou a dedicar-se a atividades jornalísticas e, em 1939, rompeu com os comunistas. Em 1947, foi eleito vereador pelo Distrito Federal na legenda da UDN. Em 1949 fundou a Tribuna da Imprensa, instrumento de propaganda udenista, para fazer oposição à política getulista. Com esta mesma finalidade, em 1953, fundou o Clube da Lanterna. Em 1954, foi alvo do atentado ocorrido na Rua Toneleiros, em Copacabana, do qual saiu ferido no pé. A partir daí intensificou seus ataques a Vargas, que viria a suicidar-se no dia 24 de agosto. Tramou contra a posse de Jucelino e Goulart. Não conseguindo obter êxito, posteriormente, passou a fazer severas críticas ao presidente. Em diversos momentos colaborou com *O Globo* e *O Estado de S. Paulo*, dentre outros. Em 1959, participou da articulação de Jânio Quadros à presidência. Em 1960, assumiu o cargo de governador do Estado da Guanabara. Distanciou-se de Jânio e dos setores liberais e passou a fazer uma violenta campanha anticomunista. Após a instauração do golpe militar de 1964, participou da reunião com Costa e Silva quando foi decidido o apoio a Castelo Branco à presidência da República. Depois, viajou para a Europa divulgando os objetivos do novo regime. Em 1965, afastou-se do governo da Guanabara e, no ano seguinte, dos militares. Nesse ano, juntamente com Jucelino e Goulart, seus antigos inimigos, fundou a Frente Ampla para combater a

distanciado dos princípios da Aliança Nacional Libertadora (ANL), que ajudara fundar para combater o imperialismo e o fascismo, baseado nas teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino ocorrido em 1948, apresentou um substitutivo e converteu-se no principal porta-voz dos interesses dos proprietários de escolas particulares, leigas e confessionais. Os defensores desse projeto e de seus interesses foram tão ousados que, de certa forma, contribuíram para que se desencadeasse um amplo movimento social contrário a eles reunindo forças diversas a favor da chamar-se de *Campanha em Defesa da Escola Pública* (*CDEP*).

Uma das primeiras reações coletivas ao substitutivo foi a publicação do "Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados", redigido por Fernando de Azevedo e assinado por "Pioneiros" como Anísio Teixeira, Almeida Júnior, Hermes Lima, Paschoal Lemme, Joaquim Faria Goes Filho, por intelectuais como Caio prado Júnior, Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Álvaro Vieira Pinto, por pesquisadores como Cesar Lattes, José Arthur Giannotti, Darcy Ribeiro, Fernando Henrique Cardoso, Ruth Cardoso, por escritores como Cecília Meireles, dentre muitos outros[4].

Segundo Laerte Ramos de Carvalho[5], inicialmente a discussão girou em torno da interpretação do projeto de LDB elaborado pela comissão de notáveis escolhidos pelo Ministro Clemente Mariani e sua relação com o texto constitucional. De um lado, estavam as forças favoráveis à centralização, herdeiras da Carta de 10 de novembro de 1937 e, de outro, as que defendiam o espírito republicano, liberal, democrático e federativo-descentralizador, apoiados na Carta de 1946. Na segunda fase, depois de mais de dez anos de quase estagnação, o projeto foi restaurado e se seguiu uma nova fase a partir da apresentação dos substitutivos do Deputado Carlos Lacerda, que acabaram deslocando o

---

ditadura. Em abril de 1968, foram proibidas as atividades da Frente Ampla. Um dia depois da decretação do AI 5, Lacerda foi preso e libertado oito dias após. Em 30 de dezembro teve os direitos políticos suspensos por dez anos. Faleceu no Rio de Janeiro, no dia 21 de maio de 1977.

[4] Cf. BARROS, Roque Spencer M. de. *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Pioneira, 1960, pp. 57-82.

[5] Muitas das referências sobre o percurso histórico do projeto de Diretrizes e Bases da Educação tem como base o artigo *Diretrizes e Bases: breve história*, de autoria de Laerte Ramos de Carvalho, publicado no livro *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, organizado por Roque Spencer Maciel de Barros em 1960. Sobre a trajetória do projeto também pode-se consultar WILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ensino e liberdade*. São Paulo: Pioneira, 1969; SAVIANI, Dermeval. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do Ensino*. 3ª edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1996; BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2ª edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1997 e CUNHA, Luiz Antônio. *Universidade Crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

eixo das disputas para a luta contra "o monopólio estatal", em favor dos interesses das instituições de ensino privadas, contra a escola pública. Para entendermos melhor esse processo é importante recuperar a acidentada trajetória percorrida pelo projeto de diretrizes e bases até sua aprovação pela Câmara dos Deputados.

As preocupações centralizadoras que se manifestaram a partir de 1930, foram atenuadas entre 1934 e 1937 e voltam com intensidade a partir desse ano com a instauração do regime autoritário do Estado Novo de forte inspiração fascista. O sistema educacional também sofreu a influência do novo regime político e passou a se orientar de acordo com os moldes ideológicos do Estado centralizador; a escola e os programas passaram a ser organizados com base em rígidos padrões federais, implantados em todas as regiões do país, sem nenhuma flexibilidade adaptativa.

O fim do Estado Novo, a restauração da República, o espírito federativo, o regime representativo e as liberdades democráticas estabelecidas pela Carta de 1946, representavam uma forte oposição à uniformidade e à centralização. De acordo com a nova organização constitucional os sistemas de ensino deixariam de ser rigidamente fixados pela União do topo à base e passariam a ser fixadas pela União e pelos Estados (arts. 170 e 176). Porém, ficava reservada à União a competência precípua de fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelecer os critérios exigidos para a habilitação das profissões técnico-científicas e liberais (art. 5º, XV, d, p).

Como dissemos, o Ministro Clemente Mariani constituiu uma comissão de educadores que ficou incumbida de elaborar um projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de acordo com os preceitos da Carta constitucional de 1946. A presidência da Comissão, composta por 16 membros, ficou sob a responsabilidade do Professor Manuel Bergstron Lourenço Filho, então Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação e foi integrada pelos seguintes educadores e especialistas: Subcomissão de ensino primário – Prof. Antônio Ferreira de Almeida Júnior (Presidente), Prof. Antônio Carneiro Leão, Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas, Dr. Celso Kelly, Coronel Agrícola da Câmara Lôbo Bethlem; do ensino médio – Prof. Fernando de Azevedo (Presidente), Prof. Alceu de Amoroso Lima, Dr. Artur Filho, Dr. Joaquim Faria Goes, Drª Maria Junqueira Schmidt; do ensino superior – Prof. Pedro Calmon Moniz de Bittencourt (Presidente desta e Vice-presidente da comissão geral), Dr. Cesário de Andrade, Dr. Mário Paulo de Brito, Padre

Leonel Franca e Dr. Levi Fernandes Carneiro. O Prof. Fernando de Azevedo, apesar de ter ajudado o Prof. Almeida Júnior na elaboração do projeto para o ensino médio, ficou impedido de assumir a presidência desta subcomissão, que foi ocupada pelo Coronel Agrícola Bethlem. Dos trabalhos das subcomissões e da comissão geral resultou o anteprojeto que, com algumas alterações propostas pelo Ministro Clemente Mariani, transformou-se no projeto de DBEN que foi enviado à Câmara dos Deputados em 1948. Depois de distribuído para as comissões de Educação e Cultura e de Finanças, em 14 de julho de 1949 o Deputado Gustavo Capanema emitiu seu parecer como relator do projeto.

Após isso, ficou arquivado durante dois anos. No dia 27 de julho de 1951, foi aprovado na Câmara um requerimento da CEC solicitando o desarquivamento e a remessa à referida comissão. Mas a Câmara Alta respondeu dizendo que o projeto havia sido extraviado. Então a mesa da Câmara solicitou que o projeto fosse reconstituído. No dia 12 de fevereiro do ano seguinte o projeto novamente foi distribuído a vários relatores, a saber: Coelho de Sousa (educação pré-primária e primária), Nestor Jost (educação secundária), Antônio Peixoto (cursos profissionais), Carlos Valadares (cursos de formação de docentes para o ensino primário), Otávio Lôbo (ensino superior), Eurico Salles (direito à educação, fins da educação, administração da educação e sistemas de ensino) e Nelson Omegna (disposições gerais e transitórias do projeto). Em 22 de abril de 1952, o Deputado Antônio Peixoto sugeriu que o projeto de origem governamental fosse substituído pelo projeto elaborado pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Posteriormente, no dia 7 de maio, foi aprovada a proposta do Deputado Lauro Cruz para que fossem analisados em conjunto o projeto oficial e o da ABE. A seguir, a CEC convidou os Profs. Roberto Acioli, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Almeida Júnior para debater o projeto. Após as discussões, afirmando que a Constituição não era clara a respeito dos sistemas de ensino, Otávio Lôbo solicitava que antes de se examinar os relatórios especiais fosse analisado o parecer do Deputado Gustavo Capanema. A partir daí, durante os anos de 1953 e 1954, o projeto andou lentamente em função das divergências em torno da interpretação do sistema de ensino, das polêmicas sobre centralização X descentralização, das manifestações contrárias à sua aprovação por parte do Deputado Gustavo Capanema e da apresentação do projeto 4.132/54, de autoria do Deputado Nestor Jost. Em 1955, o Deputado Carlos Lacerda apresentou o projeto 419/55, tentando fazer com que o

andamento ocorresse de modo mais rápido e, no dia 13 de abril, por indicação do Deputado Lauro Cruz, foi aprovada uma proposta que fixava o prazo de um mês para a apresentação de emendas por parte dos membros da comissão. Além disso determinava a organização de uma subcomissão composta por três membros para elaborar o parecer sobre o projeto e analisar as emendas. Também sugeria que a primeira hora de cada reunião fosse destinada às discussões e votação do projeto. No dia 11 de maio, a subcomissão foi constituída pelos deputados Lauro Cruz, Nestor Jost e Coelho de Sousa. Mais adiante, no dia 14 de novembro de 1956, a CEC aprovou o parecer da subcomissão. Finalmente, no dia 12 de fevereiro de 1957, a Câmara dos Deputados aprovou o parecer e as emendas e mais 14 documentos do projeto de Diretrizes e Bases da Educação que recebeu o nº 2.222/57.

Além das disputas entre forças partidárias diferentes, a demora na tramitação do projeto ocorreu, como afirma Almeida Júnior, devido às discussões em torno da questão centralização X descentralização. O ponto nevrálgico do projeto estava na interpretação do texto constitucional relativo à competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação e à competência dos Estados para organizar os respectivos sistemas de ensino.

Segundo Ramos de Carvalho, o projeto de 1948, elaborado na gestão do Ministro Mariani não consubstanciou aspirações descentralizadoras extremadas.

> O projeto deveria traduzir, de acordo com as condições do regime então recentemente instaurado, a 'unidade no objetivo e a variedade nos métodos', descentralizando, por força do imperativo federativo, o sistema educacional, substituindo o 'falso princípio da *uniformidade pedagógica*' pelo princípio da '*equivalência pedagógica*': 'A *unidade na variedade*, afirmava Clemente Mariani, esta a fórmula vencedora e a única compatível com a federação e a vida nacional ...'[6].

O projeto deveria expressar uma atitude intermediária entre os excessos centralizadores e os extremos autonomistas, pois a comissão pensava que a adoção de diretrizes flexíveis para a educação e a articulação de todos os ramos do ensino asseguraria a democratização da educação.

No entanto, o Deputado Gustavo Capanema, ligado aos que defendiam o peso maior à centralização, não entendia da mesma forma. Para ele, o ensino

> 'não pode ser excluído da competência legislativa da União. À União compete legislar sobre as suas bases e diretrizes, isto é, sobre os seus meios e fins, sobre os termos gerais de sua organização e sobre as condições e finalidades de seu funcionamento. A legislação federal não esgotará a matéria pedagógica. Apenas disporá sobre o essencial dela, sobre aquilo que, por constituir termo estrutural da organização do ensino ou diretrizes essenciais do funcionamento escolar, tem caráter nacional e deve constituir um sistema geral, que não pode deixar de ser coerente na sua estrutura, e harmônico e seguro na sua filosofia'[7].

Para os defensores da Escola Pública, o depoimento de Capanema enfatizava as preocupações uniformizadoras e centralizadoras do projeto, em prejuízo da descentralização, o que contribuía para a construção de um supersistema de ensino fundado na Constituição de 1937 e não na de 1946, que estava em vigor à época. Como se pode perceber em torno do projeto de LDB era reeditada a antiga questão do conflito entre centralização e descentralização, que segundo Roque Spencer, também havia provocado o atraso na criação da universidade no Brasil.

Depois da demorada e acidentada tramitação, depois de ser amplamente debatido no interior da CEC por educadores e deputados, no dia 29 de maio de 1957, o projeto foi levado a um plenário desinteressado, quando oito deputados manifestaram-se. Mas o processo ainda não estava finalizado. Após o encerramento da discussão o projeto voltou à CEC com as emendas e os substitutivos apresentados pelos deputados Nestor Jost, Coelho de Souza, Martins Rodrigues, Gurgel do Amaral e Antunes de Oliveira. Em novembro, a pedido do ministro, durante 10 dias, os professores Pedro Calmon, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Faria Góes e Anísio Teixeira elaboraram um substitutivo no qual resultaram tantas alterações que a Comissão julgou mais prático redigir um novo documento, do que oferecer emendas ao projeto original.

Dentre as alterações destacaram-se duas, que acabaram se transformando nos principais pólos das discussões desencadeadas daí em diante. Uma acentuava o direito primordial da família de promover e acompanhar de perto a educação. No substitutivo Carlos Lacerda este dispositivo transformar-se-ia no "direito inalienável e imprescritível da família" de educar seus filhos. Dessa forma, a função educativa do Estado ficaria reduzida meramente à assistência oferecendo suprimento de recursos técnicos e financeiros à

---

[6] CARVALHO, Laerte Ramos de. Diretrizes e Bases: breve histórico. In: BARROS, Roque Spencer Maciel. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, pp. 208-209.

iniciativa privada, ferindo, assim, o princípio já defendido pelos liberais e por outros grupos de que o Estado deveria arcar com a educação. A outra alteração em relação projeto de 1948, dispunha sobre os recursos destinados à educação e estabelecia percentual de 2% a ser destinado ao ensino primário, 3% para o ensino médio, 4% para o superior e 1% para serviços administrativos e culturais.

A partir do substitutivo ministerial a subcomissão relatora elaborou um parecer que foi aprovado unanimemente pela CEC e, em junho de 1958, foi enviado à Mesa do Congresso. No dia 26 de agosto foi colocado na ordem do dia e, no dia 4 de novembro foi votado em primeira discussão. Em 8 de novembro foi abrerta uma segunda discussão quando os deputados Fonseca e Silva, Rogê Ferreira e Ulisses Guimarães apresentaram emendas. O Deputado Carlos Lacerda, por sua vez, teceu uma crítica mordaz ao projeto aprovado e prometeu apresentar um novo substitutivo, que ocorreu no dia 26 por intermédio do Deputado Perilo Teixeira. No dia 29 de novembro, o substitutivo foi publicado e colocou em xeque o projeto da CEC. No dia 9 de dezembro, essa comissão apresentou o seu parecer sobre o projeto. Nesse momento, o projeto que havia sido apresentado em 1948, já havia sofrido uma considerável alteração e os interesses das escolas particulares passam a predominar, tendo como principal representante o Deputado Carlos Lacerda, que era ligado a proprietários de escolas do Rio de Janeiro. Mesmo assim, após isso, foram apresentados dois novos substitutivos. Um no dia 15 de janeiro, de autoria do Deputado Carlos Lacerda e outro no dia 4 de junho, de autoria do Deputado Celso Brant. Este foi elaborado pelos professores A. de Almeida Júnior, José Augusto Bezerra de Medeiros, Fernando de Azevedo, Raul Bittencourt, A. Carneiro Leão, J. de Faria Góes, M. B. Lourenço Filho, Abgar Renault e Anísio Teixeira e recebeu mais 56 emendas. Voltando à Comissão de Educação e Cultura pela terceira vez, seu presidente procurou entendimento com os partidos, nomeou uma subcomissão relatora composta pelos deputados Aderbal Jurema, Manuel de Almeida e Dirceu Cardoso (PSD), San Tiago Dantas (PTB), Paulo Freire (PSP), Carlos Lacerda e Lauro Cruz (UDN). Depois de 29 reuniões, o projeto foi aprovado pela CEC e, finalmente, pela Câmara Federal em Janeiro de 1960. A reviravolta da proposta, em grande parte foi provocada pelos substitutivos apresentados pelo Deputado

[7] Idem. p. 210.

Carlos Lacerda em 26 de novembro de 1958 e em 15 de janeiro de 1959 e pelas disputas partidárias.

Em seus substitutivos o Deputado Carlos Lacerda estabeleceu a "liberdade de ensino" e o "direito inalienável e imprescritível dos pais" em relação à educação de seus filhos, reduzindo a escola a um órgão supletivo e colaborador da família. Sem disfarçar as reservas em relação à Escola Pública, Lacerda dizia que a função do Estado não é de oferecer escolas, mas sim de dar a escola que os pais quiserem dar aos seus filhos. No art. 70 de seu substitutivo Lacerda estabelecia que, "além dos recursos orçamentários destinados a manter e expandir o ensino oficial, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o do Ensino Médio e o do Ensino Superior proporcionarão recursos, previamente fixados para a cooperação financeira da União com o ensino de iniciativa privada em diferentes graus". E no art. 71, estabelecia que a cooperação financeira entre a União, os Estados e os Municípios far-se-ia de duas formas. Uma, "sob a forma de financiamento de estudos através de bolsas concedidas a alunos, na forma da lei presente" e a outra "mediante empréstimos para construção, reforma e expansão de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos". Dessa forma, o substitutivo Lacerda acabava por privilegiar a assistência financeira às escolas privadas.

De acordo com Luiz Antônio Cunha, como Campos e Capanema deram forma legal à política educacional autoritária e não contavam com os recursos públicos suficientes para multiplicar as escolas secundárias destinadas à formação das elites dirigentes e ao preparo dos quadros da burocracia do Estado em intenso crescimento e diferenciação, atraíram a iniciativa privada para que, subsidiada, promovesse a expansão do ensino secundário[8].

O projeto de Lacerda cumpria esta função. Com isso, o rumo dos debates era alterado e aumentavam as preocupações dos defensores da Escola Pública. A disputa, que antes girava em torno da natureza constitucional do projeto, passou para o segundo plano e, em seu lugar, surgiram as discussões ligadas aos valores, à concepção de mundo, à religião, à ética, o financiamento da educação e à relação entre escola pública x interesses privados. Ou então, como diz Dermeval Saviani, deslocou-se "o eixo das preocupações do âmbito político partidário, mais próximo da esfera da sociedade política, para o âmbito de uma luta

[8] Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989, p. 119.

ideológica que envolveu amplamente a sociedade civil"[9]. Assim, por um lado, o projeto acabou por contribuir para que se desencadeasse uma ampla mobilização social em defesa da "Escola Pública", dos princípios republicanos e dos ideais democráticos e liberais e, por outro, como diz Florestan Fernandes, revelou o descaso e o divórcio entre os mandatários do povo e os interesses educacionais desse mesmo povo.

> Sem abusar das palavras, podemos dizer que os mais torpes arranjos foram entabulados com desenvoltura. Os depoimentos, que acabariam esclarecendo essa tenebrosa página de nossa história política, revelam que alguns deputados lutaram, com maior ou menor denodo, contra a influência ilegítima de forças poderosíssimas, reconhecidamente empenhadas na defesa sem quartel do afã de lucro e do mais completo obscurantismo em matéria de educação. Entretanto, prevaleceram o descaso pela educação popular, a irresponsabilidade política e a indiferença perante os destinos da Nação[10].

Mesmo depois de quase 13 anos de tramitação do projeto de LDB muitos deputados nem sequer tomaram conhecimento do mesmo, tal era o descaso em relação à educação. Veja-se que, desde a formação da Comissão de Notáveis até sua aprovação final, em 1961, o projeto percorreu um longo, lento e acidentado trajeto, durante o qual passaram pelo governo 8 presidentes: Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1951), Getúlio Vargas (1951 – 1954), Café Filho (1954 –1955), Carlos Luz e Nereu Ramos (1955 – 1956), Jucelino Kubitschek (1956 – 1961), Jânio Quadros e João Goulart (1961).

Apesar da intensa luta que vinha sendo travada nas universidades, nas escolas, nos sindicatos, pela imprensa, nas associações de classe e na sociedade em geral, contrária ao projeto, em janeiro de 1960, depois de treze anos de debates, a Câmara dos Deputados aprovou o projeto de Diretrizes e Bases encaminhado pela CEC, fazendo com que se acentuasse ainda mais a CDEP.

9.2 – A CAMPANHA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

Seguindo as pegadas dos Pioneiros da Educação Nova, no decorrer dos anos 50 e, principalmente no final destes, em 1959, antecedendo à promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorreu o mais intenso movimento em defesa da

[9] SAVIANI, Dermeval. Op.Cit. p, 38.

Escola Pública já presenciado no país até então. Esse movimento, além de envolver intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Antônio de Almeida Júnior, João Eduardo Rodrigues Villalobos, Moysés Brejon, Nelson W. Sodré, João Cruz Costa, Antonio Cândido, Wilson Cantoni, Oracy Nogueira, Carlos Corrêa Mascaro, Hermes Lima, Cesar Lattes, Mario Casassanta, Wilson Martins, Miguel Reale, Frederico de Barros Brotero, Laerte Ramos de Carvalho, Celso de Rui Beisiegel, Paulo Duarte, Ruy de Andrade Coelho, Joel Martins, Sérgio Buarque de Holanda, Abgar Renault, Cecília Meirelles, Fernando Henrique Cardoso, Rute Cardoso, Darcy Ribeiro, Aziz Simão, José Arthur Giannotti, Caio Prado Júnior, Perseu Abramo, Florestan Fernandes e Roque Spencer Maciel de Barros, dentre muitos outros, também provocou o envolvimento e a mobilização de parte da sociedade: estudantes, escritores, sindicalistas, associações diversas, jornalistas, etc. Alguns dos intelectuais haviam sido signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e também do Manifesto dos Educadores "mais uma vez convocados", ambos escritos por Fernando de Azevedo[11]. O movimento era supra partidário; nem todos os envolvidos compartilhavam dos mesmos ideais, das mesmas filosofias e concepções de mundo, de sociedade e de homem. Mas, viam na defesa da Escola Pública um motivo de unidade suficiente para deixar de lado, ao menos momentaneamente, as diferenças que os separavam.

Segundo Paulo Ghiraldelli, três grupos participavam da CDEP. Um reunia intelectuais ligados a Anísio Teixeira, inspirados na filosofia liberal-pragmatista; outro reunia Roque Spencer, Laerte Ramos de Carvalho, João Villalobos, dentre outros, que se pautavam por uma filosofia liberal-idealista, que afirmavam a educação como sendo um direito do homem, em termos absolutos, independentemente das possibilidades históricas

---

[10] FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 218.

[11] O Manifesto dos Educadores, redigido pelo Prof. Fernando de Azevedo e assinado por 189 educadores, foi publicado pela primeira vez no dia 1° de julho de 1959, simultaneamente, no *O Estado de S. Paulo* e no *Diário do Congresso Nacional*. Posteriormente, foi reproduzido no *Diário de Notícias* e no *Jornal do Comércio*, ambos do Rio de Janeiro, bem como no *Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de S. Paulo* e na *Revista de Estudos Pedagógicos*. Também foi publicado no livro *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* organizado por Roque Spencer. Paulo Ghiraldelli Jr. republicou no livro *História da Educação* (1990). Mas, não se sabe porque motivo, dentre os signatários do Manifesto, não consta o nome de Roque Spencer. Chamamos atenção deste fato porque, ao menos em tese, o Manifesto não carrega uma filosofia e uma concepção de educação diferente da dele. Além disso, nesse momento, estava muito envolvido na campanha em defesa da Escola Pública.

da sociedade. Segundo Ghiraldelli, para ambos os grupos a escola pública era colocada acima da sociedade, como um local de apaziguamento dos conflitos sociais e como promotora da harmonia social. O terceiro grupo, que denomina de socialista, vinculado a Florestan Fernandes, procurava defender a escola pública como uma possibilidade de socializar a cultura[12]. Mas não estava em jogo a construção de uma educação socialista. Aliás, o próprio Florestan reconhece isso.

Assim, intelectuais de diferentes tendências juntaram-se na luta a favor da *Escola Pública*. Esse movimento teve o grande mérito de ajudar a difundir a idéia de que a defesa da Escola Pública não é uma responsabilidade exclusiva dos estudantes e professores ou dos profissionais diretamente envolvidos, mas também dos sindicatos, das lideranças comunitárias e da sociedade em geral. Dessa forma o movimento contribuiu para estender a luta para além dos muros da universidade, para tornar a educação um assunto de interesse público e não apenas de especialistas.

Pode-se dizer que o início ocorreu em 1948, quando Clemente Mariani enviou à Câmara Federal um anteprojeto de LDBEN de acordo com a orientação estabelecida na Constituição de 1946. O anteprojeto havia sido elaborado por uma comissão de notáveis, tendo como relator Antonio de Almeida Júnior, professor e educador da Faculdade de Direito da USP, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação e do Manifesto dos Educadores. Contrapondo-se à centralização imposta pelas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, o anteprojeto despertou a discussão sobre a descentralização e a organização dos sistemas estaduais de ensino. Em decorrência disso, o Deputado Carlos Lacerda que, como jornalista, inclusive havia sido colaborador do *Jornal da Tarde* junto com Roque Spencer, encaminhou dois substitutivos ao anteprojeto, redirecionando as discussões. A partir daí os embates passaram a ocorrer em torno dos princípios do "direito inalienável e imprescritível da família" em relação à escolha da educação dos filhos, defendido por Lacerda e os que defendiam a Escola Pública, a prioridade e obrigatoriedade do Estado em matéria de educação.

Como diz José Mario Pires Azanha, "era a luta que se reiniciava, mais uma vez, entre os interesses confessionais e privatistas em educação e a visão republicana da escola

[12] Cf. GHIRALDELLI, Paulo jr. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990, pp. 114-115.

democrática, laica e gratuita"[13]. Nesse quadro nasceu a *Campanha em Defesa da Escola Pública*, democrática, laica e gratuita, que envolveu professores, estudantes, sindicatos, lideranças comunitárias, espalhou-se através da imprensa e consolidou-se tendo como epicentro a antiga FFCL, marcada por um forte cunho liberal, tanto na intenção de seus idealizadores, quanto na concepção política de grande parte de seus docentes. A campanha encontrava forte respaldo por parte da imprensa paulistana, sobretudo do *O Estado de S. Paulo*, de propriedade da Família Mesquita. Júlio de Mesquita Filho, que foi um dos principais idealizadores do projeto da USP e da FFCL, via na Escola Pública mais um passo na consolidação da democracia liberal.

São Paulo, talvez devido ao fato de ser a mais rica cidade e a mais industrializada do país; talvez por ser a mais avançada culturalmente, por ter experimentado diversas lutas no passado e, sobretudo, pelo significado social que alguns intelectuais atribuíam à educação, tornou-se o centro irradiador desse movimento.

Roque Spencer, que além de professor da FFCL da USP, também colaborava intensamente com *O ESP* foi um dos docentes que se destacou nessa Campanha, inclusive participando ativamente como membro da Comissão Estadual em Defesa da Escola Pública.

Como defensor e seguidor da tradição liberal clássica desde a adolescência, nessa campanha procurava "desmistificar" a suposta liberdade de ensino que, segundo o Deputado Carlos Lacerda, embasava seus substitutivos. Azanha afirma que o autor "tinha clara consciência de que a invocação do conceito de liberdade de ensino para combater a escola pública era, no mínimo, sem raízes nos clássicos do liberalismo" [14].

Amparado em Stuart Mill, que defendia que, 'em questão de educação é justificável a intervenção do governo, porque o caso não é daqueles nos quais o interesse do consumidor seja garantia suficiente da bondade da mercadoria'[15] e do princípio de que "o Estado é neutro", sem considerar as determinações de classes e os condicionamentos materiais, Roque Spencer defende que cabe ao Estado democrático ser eminentemente

---

[13] AZANHA, José Mário Pires. Roque Spencer Maciel de Barros: defensor da escola pública. In: *Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação e Pesquisa.* São Paulo: V. 25, nº 1, jan./Jun. 1999, p. 167.
[14] Idem. p. 168.
[15] Ibidem. Cf. também BARROS, Roque Spencer M. de. O Estado educador. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* São Paulo: Pioneira, 1960, p. 25.

educador e garantir a liberdade de pensamento, pois só ele é capaz de conduzir a educação sem fazer proselitismo ideológico ou confessional, sem ambição de lucro.

Como parte de sua luta em defesa da liberdade de ensino e da Escola Pública, o autor reuniu textos de intelectuais como Antônio de Almeida Júnior, Carlos Corrêa Mascaro, Fernando de Azevedo, Fernando Henrique Cardoso, João Eduardo Rodrigues Villalobos, Laerte Ramos de Carvalho, Luiz Fernandes Carranca, Maria José Garcia Werebe, Moysés Brejon, Florestan Fernandes, Wilson Cantoni e de sua própria autoria e organizou o livro *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1960), que se transformou numa referência de consulta obrigatória para todos os interessados na educação, na sua história e, sobretudo, na compreensão da LDB, Lei nº 4.024/61.

Uma questão que suscita inquietação é a unidade na heterogeneidade, isto é, como foi possível reunir em torno da defesa de um projeto de LDBEN intelectuais pertencentes a tendências tão diversas: liberais, social-democratas, socialistas? Wilson Martins diz que o que os unia era a defesa do ideal republicano e democrático em matéria de educação[16]. É provável que a defesa desse ideário explique a união que se criou e justifique as mobilizações de setores diversos em torno da defesa da Escola Pública. Diz o autor:

> Não me parece que a opinião do País esteja mobilizada na discussão de 'assuntos pedagógicos', mas na *afirmação de certos princípios gerais que configuravam o Estado republicano e o sistema democrático de vida.* O que está em jogo não é apenas a sobrevivência da escola pública, nem mesmo o desvio inconstitucional e criminoso das verbas orçamentárias: o que está em jogo é o caráter, a natureza profunda, das nossas instituições, é o desperdício de esforços de numerosas gerações brasileiras que, através da história, vieram estabelecendo e consolidando, no embate com as vicissitudes conhecidas, uma democracia que corre o risco de se perder nas mão da geração atual[17].

Para Martins a CDEP tornou-se o motivo através do qual, intelectuais, sindicalistas, políticos e populares, de diversas tendências, canalizavam suas lutas. Para além da "defesa da Escola Pública" lutavam pela defesa da "democracia" e do ideal republicano, que eram defendidos desde o século XIX.

Porém, não havia unanimidade de objetivos em todos os envolvidos na CDEP; a defesa da Escola Pública e do ideal democrático promoviam a unidade na diversidade. As

[16] MARTINS, Wilson. Ideário democrático. *O Estado de São Paulo*. 01.06.61.

diferenças cediam lugar ao "interesse comum". Florestan Fernandes, por exemplo, afirma que se vê numa situação incômoda de ter que defender princípios que até considerava retrógrados.

> Participam da Campanha de Defesa em Escola Pública pessoas de diferentes credos políticos. Pois bem, nenhum de nós deu precedência às suas convicções íntimas sobre o objetivo comum. Limitamo-nos a defender idéias e princípios que deixaram de ser matéria de discussão política nos países adiantados. Tudo se passa como se o Brasil retrocedesse quase dois séculos em relação à história contemporânea daqueles países, e como se fossemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução Francesa! *É uma situação que seria cômica, não fossem as conseqüências graves, que dela poderão advir.* A nossa posição pessoal pesa-nos como incômoda. Apesar de socialista, somos forçados a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo e que são, sob certos aspectos, retrógradas. Coisa análoga ocorre com outros companheiros, por diferentes motivos. Pusemos acima de tudo certas reivindicações que são essenciais para a ordem democrática no Brasil. Essa ordem constitui um requisito para qualquer desenvolvimento tecnológico, econômico, político, social, etc. – da sociedade brasileira. Ela deve ser, por conseguinte, o objetivo central de todos os que pretendem, por uma via ou por outra, enveredar o Brasil na senda da civilização moderna[18].

Em função dos objetivos comuns e do que poderia significar a aprovação do projeto de LDB, Florestan Fernandes coloca momentaneamente como que entre parênteses suas convicções políticas, sua luta pelo socialismo e articula-se com pessoas e grupos dos quais diverge politicamente, mas o faz em função do atraso em que o país se encontrava.

Em 1959 foi criada a Comissão Estadual do Movimento de Defesa da Escola Pública composta por *Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho, João Eduardo R. Villalobos e Fernando Henrique Cardoso, que foram responsáveis pela elaboração do Roteiro para a Defesa da Escola Pública,* aprovado na 1ª Convenção de Defesa da Escola Pública realizada nesse ano. Laerte Ramos de Carvalho elaborou a primeira parte, intitulada *O projeto é contrário à tradição republicana*; João Eduardo R. Villalobos a segunda, chamada *O projeto é antiliberal;* e Fernando Henrique Cardoso e Roque Spencer a terceira, denominada *O projeto é antidemocrático*[19]. O Roteiro e a

---

[17] Ibidem. Nosso destaque.
[18] FERNANDES, Florestan. Op. Cit. p. 220. Nosso destaque.
[19] Cf. BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 436.

Declaração de Princípios demonstram que a preocupação do movimento não se restringia à defesa da Escola Pública. Seus objetivos iam além. A introdução do Roteiro diz que

> a Campanha em Defesa da Escola Pública não é um movimento político-partidário e nem tampouco tem o propósito de combater crenças religiosas e doutrinas filosóficas. Nele se integram homens de convicções diversas que não raras vezes têm posição definida sobre matéria de fé. Não são entretanto estas convicções pessoais e o credo particular de cada um que definem o sentido comum e os objetivos da Campanha em Defesa da Escola Pública. Se nos unimos, apesar de possíveis divergências de ordem doutrinária, é porque julgamos que a escola pública se encontra ameaçada com a apressada aprovação, pela Câmara Federal, do projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nossa cartilha é a Constituição da República que nos assegura o direito de livremente opinar, como cidadãos sobre todos os problemas de interesse nacional. Sobre o texto constitucional firmamos em convenção memorável a nossa Declaração de Princípios. Combatemos o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por várias razões: 1° porque ele pretende inaugurar uma orientação contrária ao ensino público, sem precedentes, em toda a nossa história republicana; 2° porque ele é antiliberal; 3° porque ele é antidemocrático, e não traduz, na conjuntura atual, as exigências mais instantes do desenvolvimento econômico, nem integra a escola no progresso deste mesmo desenvolvimento[20].

Depreende-se, portanto, que para além da defesa da Escola Pública, a Comissão estava preocupada em defender os princípios da Constituição de 1946 e os ideais republicanos, liberais e democráticos nos quais ela estava fundada. Em função disso, quase todos os envolvidos criticavam o caráter anti-republicano, antiliberal e antidemocrático do projeto, o que nos leva a crer que a luta em defesa da Escola Pública se constituía num meio para a defesa e afirmação desses princípios, que nem sempre ficavam explícitos.

Os defensores da Escola Pública, em geral não eram contra a escola particular. Aceitavam-na, porém, dentro dos parâmetros estabelecidos pela Constituição de 1946 que, no artigo 167 estabelecia que "o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulam". Não aceitavam que a iniciativa particular utilizasse artifícios para garantir privilégios para si, em prejuízo da Escola Pública. Segundo Florestan Fernandes, "o nosso Estado, por ser democrático, consagra a liberdade da escola particular, protegendo-a em seus direitos legitimamente

[20] BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, pp. 436-437.

estabelecidos. Ele a reconhece e protege, assegurando-lhe condições de existência e livre desenvolvimento. Apenas, a recíproca não é verdadeira"[21].

Os interesse das escolas particulares também nem sempre ficavam explícitos no projeto. Em geral, eram camuflados como no caso do artigo 6º do substitutivo Lacerda que estabelecia o "direito paterno de prover, com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e o dos particulares de comunicarem aos outros os seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino". Isto, por um lado, induzia à interpretação de que o Estado exercia o monopólio do ensino, quando não era verdade e, por outro, aproveitando-se dos artifícios como a defesa da "democracia" e da "liberdade de ensino", reivindicavam privilégios à escola privada.

Aliás, Roque Spencer diz que foi na manutenção das subvenções e auxílios públicos às escolas privadas que o projeto mostrou-se mais omisso em relação aos reclamos da opinião democrática.

> Depois de proceder com felicidade ao aumentar para 12 por cento os recursos federais destinados ao ensino (...) reservou 30% desse total para o ensino privado. (...) Nota-se, em primeiro lugar, que não fica excluída das benesses governamentais qualquer escola, ainda que puramente comercializada: a preferência do texto apenas não lhes assegura tratamento prioritário. Em segundo lugar, não se fala em escolas sem fins lucrativos, mas apenas em escolas mantidas por entidades sem fins lucrativos, o que é completamente diferente. A grande maioria das escolas confessionais, por exemplo, têm fins lucrativos, embora não os tenha as entidades mantenedoras[22].

Segundo o autor é incompreensível que o poder público abra mão de uma considerável parcela de seus recursos em favor das escolas privadas, que não são "neutras" em termos de ideologia e concepção de ensino. Contudo,

> se tais escolas desempenharem papel efetivamente relevante, (...) não se justifica é a participação da iniciativa privada no erário, num momento em que o Estado deve concentrar todos os recursos possíveis – até bem mais de 12% – na expansão e no aprimoramento da rede de estabelecimentos públicos de ensino

[21] FERNANDES, Florestan. Op. Cit. p. 220.
[22] BARROS, Roque S. M. de. Diretrizes e Bases da Educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XXXVI, julho – setembro, nº 83, 1961, p. 311..

> de todos os graus, cobrindo a nossa carência e aumentando substancialmente o parco rendimento escolar das unidades existentes[23].

Para o autor, a manutenção dessas medidas constituía atitude antiprogressista, rançosa, antidemocrática e não atendia às exigências do momento.

No artigo *Porque é preciso dizer não ao projeto de Diretrizes e Bases*, aprovado pela Comissão de Defesa da Escola Pública, Roque Spencer afirmava que,

> a Constituição, sem tolher a iniciativa particular, desta exigindo apenas a conformidade com a lei, estabeleceu claramente que a educação é primordialmente uma atribuição do Estado, a que o particular não está proibido de dedicar-se. O Estado, dentro desse espírito, deve oferecer educação para todos, absolutamente gratuita no seu grau elementar, gratuita em certos casos nos graus ulteriores; o particular pode também oferecer essa educação, naturalmente remunerada, em todos os graus (...) o particular só fornece educação mediante retribuição elevada. O que quer dizer que o Estado e particular cumprem de forma totalmente diversa o dever da educação: enquanto para o primeiro a educação é realmente um encargo, para o segundo é um negócio[24].

Segundo o autor a iniciativa privada e o Estado têm interesses diferentes em relação à educação. A Constituição estabelece que a educação é, primordialmente, uma atribuição do Estado, ficando livre a iniciativa privada para oferecê-la, respeitadas as leis. Contudo, a gratuidade que defende refere-se, prioritariamente, ao grau elementar.

Florestan Fernandes também vê na educação uma importância fundamental. Defende a intervenção do Estado na educação como condição necessária à superação do atraso do país. Aliás, a respeito disso, assume uma dura e decidida posição. Dizia que,

> tanto na centralização quanto na descentralização do ensino precisamos ter a coragem de aceitar uma intervenção decidida e eficaz do Estado. Aí, não há meio termo. Ou o Estado democrático assume todas as suas responsabilidades educacionais, e saímos de nosso atraso educacional ou pomos a educação a serviço da expansão da ordem social democrática, do desenvolvimento econômico e do progresso cultural, ou acatamos as expectativas dos círculos reacionários das camadas conservadoras, mas pagamos o preço pela submissão

---

[23] Idem. p. 312.

[24] BARROS, Roque S. M. de. Porque é preciso dizer não ao projeto de Diretrizes e Bases. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 191.

> – continuaremos atados ao passado, aos influxos invisíveis do 'antigo regime', à estagnação econômica, política e social[25].

Como sociólogo, Florestan Fernandes reconhecia suas limitações para tratar de certas questões educacionais, mas via no desenvolvimento educacional a condição para a democratização do país e para a superação do atraso político, econômico e social; via na democracia o requisito fundamental para a afirmação da normalidade, condição para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Para o autor, a prosperidade dependia da consolidação da democracia e essa dependia da progressiva normalização do país. Ambas, porém, dependiam da ampliação e do desenvolvimento educacional. Além disso, dizia ele, "precisamos formar um novo horizonte cultural, que promova a revolução moral exigida pela revolução política republicana, a qual não se completou até hoje porque os homens sucumbiram ao peso de uma tradição sufocante"[26]. A educação não é vista apenas como forma de renovação, mas também de regeneração. Nesse cenário, através do Estado, a educação

> poderia ser uma *medida inicial de higiene* para livrar o homem das ligações com um passado destituído de sentido no presente. E constitui o *único meio* eficaz de que dispomos para regenerar o caráter básico dos brasileiros, ajustando-o a uma ordem moral na qual a lei consagra a igualdade dos cidadãos[27].

Ao invés disso, os defensores dos substitutivos, contrários à Escola Pública, rejeitavam tenazmente a política educacional de intervenção direta e crescente do Estado no ensino inaugurada pela República. Para estes setores, o Estado deveria ser "neutro", favorecendo, assim, a expansão do ensino privado. Florestan Fernandes diz que

> essas correntes repudiam o liberalismo, ou como filosofia social, ou como doutrina e prática econômica. Repelem abertamente os princípios educacionais do liberalismo, que exigem uma compreensão secularizada da educação e a autonomia da pessoa; rejeitam o liberalismo econômico, porque pretendem a um intervencionismo estatal às avessas, comprometendo assim a independência dos estabelecimentos de ensino particulares como 'livre-empresa'; não se ligam ao liberalismo radical do após-guerra, porque não buscam fortalecer o Estado democrático contra o totalitarismo mas, ao inverso, enfraquecê-lo para dominá-

[25] FERNANDES, Florestan. Op. Cit. 223.
[26] Idem. 224.
[27] Idem. p. 225. Nosso destaque.

> lo e pervertê-lo, dando-lhe o caráter de meio organizado de manipulação do poder pelas 'elites'[28].

Apesar de se afirmar como socialista, Florestan Fernandes revela uma certa simpatia pelo liberalismo e até mesmo pelo positivismo, não por princípio, é claro, mas por força das circunstâncias, como ele mesmo diz, pois no momento estava envolvido na defesa da Escola Pública, laica e democrática e via na luta contra ela a restauração das forças do "antigo regime", que no passado defendiam os privilégios aristocráticos e senhoriais em detrimento da democracia e das políticas educacionais republicanas[29].

Entretanto, ao contrário do que defendem os liberais e os privatistas afirma que, por ser democrático, o Estado não é neutro em matéria de educação, deve ser um Estado-educador por excelência. Nesse processo, vê a educação com uma dupla significação.

> De um lado, ajusta o horizonte cultural do homem às exigências materiais e morais da ordem social democrática (...). De outro, serve como um poderoso instrumento de correção paulatina da distribuição desigual da riqueza, do poder e da cultura. Por seu intermédio, é que o homem adquire a capacidade para realizar a árdua transição do mundo pré-democrático para uma sociedade democrática[30].

Para Florestan Fernandes, que se tornou um dos principais líderes do Movimento de Defesa da Escola Pública e democrática[31], a democratização da educação significava a expansão das oportunidades educacionais ao conjunto da população. Dizia que,

---

[28] Idem. p. 228.

[29] Florestan Fernandes (1920-1995) é uma figura impar. Possuía uma forte crença nas possibilidades da ciência e no valor da democracia. Dedicou sua vida às causas sociais, à luta pela democracia e a construção do socialismo. Contudo, apesar de se poder afirmar que sua vida é sinônimo de luta, não é possível dizer que sua trajetória intelectual é marcada do nascimento à morte pela militância socialista. Em determinados momentos aproxima-se do estruturalismo, do funcionalismo, do liberalismo e do marxismo. Cf. *Revista de Estudos Avançados* da Universidade de São Paulo. *DOSSIÊ Florestan Fernandes.* nº 1, março/maio, 1996.

[30] FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 231.

[31] Segundo Roque Spencer, Florestan Fernandes foi um dos principais líderes do movimento de defesa da escola democrática, que levou para todos os cantos do Estado de São Paulo e também para outras unidades da Federação os esclarecimentos sobre os defeitos e perigos do projeto aprovado na Câmara dos Deputados. Florestan fez uma "autêntica peregrinação cívica e pedagógica" e proferiu dezenas e dezenas de conferências tornando-se credor da admiração e simpatia de todos os que lutam pela causa da educação nacional, diz Roque Spencer. A dimensão de sua participação pode ser melhor entendida observando-se as próprias palavras de Florestan: "Em quase cinco dezenas de debates, no município da Capital de São Paulo, em outras comunidades do interior do nosso Estado e em várias 'grandes cidades' brasileiras, consegui estabelecer um diálogo, por vezes de natureza polêmica, com representantes dos diferentes círculos e correntes sociais da

BIBLIOTECA [illegible]AL
SEÇÃO CIRC[illegible]

> através desse conceito, pretende-se assinalar coisas que são distintas, como a universalização de certas oportunidades educacionais, a transformação das técnicas e dos métodos pedagógicos ou uma interação aberta e construtiva da escola com as necessidades e interesses sociais dos círculos humanos que ela sirva. Em termos sociológicos, o aspecto do processo de democratização do ensino está na distribuição eqüitativa das oportunidades educacionais. Um país tende a democratizar seu sistema de ensino quando procura atenuar ou abolir as barreiras extra-educacionais que restrinjam o uso do direito à educação e o convertem, aberta ou disfarçadamente, em privilégio social[32].

Para Florestan Fernandes, portanto, a democratização do ensino consistia em possibilitar o acesso de todos à educação; entendia que a educação poderia se converter num fator de dinamização da ordem democrática e abrir os caminhos ao progresso intelectual, material e social das coletividades humanas.

Para o autor a democratização da educação poderia alterar a triste realidade de São Paulo que, em 1950, por exemplo, tinha 43% da população de 7 a 14 anos analfabeta e, no país, essa média chegava a 52%, sendo que atingia até 70% em algumas Unidades da Federação e 82% nem sequer tinha a escolaridade primária.

Ao invés disso, enfatiza Florestan Fernandes, o projeto de LDB aprovado contrariou as expectativas e revelou-se inconsistente, falho e omisso, sem condições de preparar o homem para a vida social exigida pela sociedade democrática. Em função disso, com a aprovação do projeto de LDBEN, o Movimento de Defesa da Escola Pública ampliou-se ainda mais. Muitos artigos foram publicados pela imprensa, assim como foram realizadas muitas conferências e mobilizações na tentativa de esclarecer a opinião pública sobre os problemas do projeto e sensibilizar os deputados e senadores na tentativa de alterar o documento.

No dia 4 de maio de 1960, no salão de conferências da Biblioteca Municipal de São Paulo, foi realizada a *1ª Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública*, presidida por Júlio de Mesquita Filho, diretor do *O ESP*. Ao seu lado estava o professor e escritor Paulo Duarte, diretor da Revista *Anhembi*, que também estava envolvida na Campanha. Várias delegações vindas do interior do Estado participaram da conferência, destacando-se a da

---

sociedade brasileira contemporânea". Cf. MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira* (1933-1974). 6ª edição, São Paulo: Ática, 1990, pp. 192-193.

Faculdade de Filosofia de Araraquara. Dentre outros estavam professores Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e João Eduardo Villalobos. Nessa Convenção foram apresentadas cinco comunicações que discutiam aspectos diversos do projeto de Diretrizes e Bases. Almeida Júnior discorreu sobre *A Escola Pública e a Escola Particular*, Fernando de Azevedo sobre *O projeto em acusação*, Florestan Fernandes sobre *A democratização do ensino*, Fernando Henrique Cardoso sobre *Educação para o desenvolvimento* e João Eduardo Villalobos sobre *A liberdade de ensino*. Ao final da Convenção foi extraída a "Declaração de Princípios" para a defesa da Escola Pública, que inicia afirmando os princípios liberais. Diz a Declaração: "A 1ª Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública afirma a sua absoluta, intransigente fidelidade ao princípio da liberdade de pensamento e de expressão"[33]. E dentre outras coisas, seus 15 princípios afirmam que a educação é um direito de todos e que o poder público é obrigado a ministrar o ensino, ficando livre a iniciativa particular para ofertá-lo, respeitadas as leis que o regulam; que se reorganize totalmente o ensino adequando-o às exigências modernas; que seja oportunizado o acesso e a freqüência seja facilitada igualmente a todas as camadas, sem distinção; que se reorganize a educação de modo que se impeça a interferência de ordem política partidária ou religiosa para não prejudicar o ensino; que o dinheiro público seja todo ele aplicado na manutenção e desenvolvimento da Escola Pública.

Apesar das intensas lutas travadas pelas universidades, sindicatos, imprensa e por diversas associações e categorias, na sociedade e no parlamento, o projeto aprovado pela Câmara além de não avançar, acabou por comprometer determinadas conquistas educacionais já realizadas. "O lado dramático de tudo isso", afirma Florestan Fernandes desapontado,

> está em que perdemos algumas das conquistas educacionais, feitas com a implantação da República, e ficamos com um projeto de lei que representa um retrocesso, mesmo em confronto com a Constituição de 1946. De fato, os artigos constitucionais sobre educação estão impregnados de um liberalismo-democrático autêntico, ostentando de forma clara uma consciência educacional que não teve forças para vingar e se impor na fase decisiva, de verdadeira prova, vivida pela Câmara dos Deputados. Esta cobriu-se de vergonha e lançou

[32] FERNANDES, Florestan. A democratização do ensino. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 154.
[33] Declaração de Princípios. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 127.

> sobre a Nação um desafio que deve ser aceito por todos os que concebem a educação como um fator de normalidade e de aperfeiçoamento da Democracia[34].

Segundo o autor, o projeto não preservou nem as conquistas obtidas com a Proclamação da República; representou um atraso histórico de mais de meio século. Daí o amplo movimento que se formou em torno da "defesa da Escola Pública", para além dos interesses e ideologias individuais. Na relação de forças, porém não foi possível fazer predominar os interesses deste movimento.

Durante a CDEP os conflitos entre o público e o privado na educação apareceram sob diversas formas. Uma delas pode ser evidenciada através da análise da organização e administração do Sistema Nacional do Ensino.

9.3 – A ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DO ENSINO

Durante a Campanha em Defesa da Escola Pública, freqüentemente, apareciam críticas aos aspectos anti-republicanos, antiliberais e antidemocráticos do projeto. E no que diz respeito à organização e administração dos sistemas nacional e estadual do ensino, os defensores da Escola Pública acusavam o projeto aprovado pela Câmara de ter uma inclinação amplamente favorável aos interesses privatistas. Isto fica bastante claro nos artigos 8, 9 e 10. O primeiro estabelece que:

> O Conselho Federal de Educação será constituído de trinta membros, nomeados pelo Presidente da República, com mandato de três anos, podendo ser reconduzidos uma vez. A cada unidade da Federação caberá indicar um representante, sendo os demais de livre escolha do Presidente da República. A escolha ou a indicação deverão recair em pessoa de comprovada idoneidade e de notória competência em assuntos de educação. § 1° - Cada unidade federativa escolherá um representante e respectivo suplente, mediante indicação, em lista tríplice, do Conselho Estadual de Educação. O suplente substituirá o titular em seus impedimentos, e a ele sucederá, em caso de vaga, até a tramitação do mandato. § 2° - O Conselho Federal de Educação se dividirá em Câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino

[34] FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 219.

> primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre assuntos de caráter geral.

Apesar do Conselho Federal de Educação (CFE) ser constituído por trinta membros, com representantes de cada unidade da federação, para os defensores da Escola Pública isso não garantia que fossem defensores dos interesses públicos. Diziam que o Presidente da República poderia exercer um poder quase que absoluto, quer através da livre escolha de alguns membros, quer através da escolha de um integrante da lista tríplice indicada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Somava-se a isto o fato de que a escolha poderia recair sobre representantes da iniciativa privada. O artigo 10°, por sua vez, estabelece que

> a lei estadual organizará Conselhos Estaduais de Educação, constituídos de membros de livre nomeação do Poder Público e de representantes escolhidos pelos educadores que integrem o ensino público e privado dos diferentes graus. § 1° - Enquanto não estiverem constituídos os Conselhos Estaduais de Educação, o representante da unidade federativa que deveria ser indicado será de livre nomeação do Presidente da República, em caráter provisório. § 2° - A indicação do representante da unidade federativa afastará automaticamente o ocupante do cargo, nomeado em caráter provisório.

Aqui aparece novamente a possibilidade de interferência do Presidente da República e dos interesses privados na administração da educação pública não só através da representação no CEE, mas também da possibilidade de fazerem parte do CFE, que era composto por uma representação mista sem restrição à proporcionalidade, conferindo às escolas particulares o direito de intervir na gestão da "coisa pública" através do mais alto grau do Ministério da Educação, diz Florestan Fernandes. Para ele,

> as atribuições do Conselho Federal de Educação são extensas e, para dizer tudo numa palavra, tremendas. (...) dadas as omissões, indecisões e complacências do legislador, todo o poder para *traçar as verdadeiras diretrizes* do nosso ensino, com *significação doutrinária ou de caráter técnico*, foi transferido para esse órgão. Da mesma maneira, a ele *caberá todo o poder na esfera financeira.* A política de distribuição financeira dos recursos oficiais ficará em suas mãos, quer se trate da manutenção do sistema de ensino público, quer das subvenções às escolas particulares ou das dotações para bolsas de estudos[35].

[35] FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 264. Nosso destaque.

As extensas atribuições, prerrogativas e poderes atribuídos ao CFE tornavam-no uma espécie de poder absoluto, com liberdade para traçar diretrizes e com poder para decidir sobre a aplicação dos recursos financeiros no ensino público e no privado. Junto com o exposto nos artigos mencionados acima, o artigo 9° fixa os poderes do CFE, deixando ainda mais explícita a possibilidade de ingerência que a iniciativa privada poderia alcançar em relação à concepção, organização, direção, financiamento e administração do ensino. Dentre outras, o art. 9° conferia as seguintes atribuições ao CFE:

> *a*) *decidir* sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares; *b*) *decidir* sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos; *c*) *pronunciar-se* sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores; d) *resolver* sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino após verificação da existência de recursos orçamentários; *e*) *indicar* disciplinas obrigatórias para o sistema de ensino médio e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no art. 70; *f*) *elaborar* anualmente o plano de aplicação dos recursos federais destinados à educação e os quantitativos globais das bolsas de estudos e dos financiamentos para os diversos graus de ensino, a serem atribuídos a cada unidade da Federação; *g*) *fixar* condições para a concessão de financiamento a qualquer estabelecimento de ensino; *h*) *promover* sindicância, por meio de comissões especiais, em qualquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei; *i*) *elaborar* seu regimento, a ser aprovado pelo Presidente da República; *j*) *conhecer* dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles; *l*) *sugerir* medidas para organização e funcionamento do sistema educacional de ensino; *m*) *promover* e *divulgar* estudos sobre os sistemas estaduais de ensino; *n*) *adotar* ou *propor* modificações e medidas que visem à expansão e aperfeiçoamento do ensino; *o*) *emitir* pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa, que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura; *p*) *manter* intercâmbio com os Conselhos Estaduais de Educação; *q*) *analisar* anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares[36].

Como se pode perceber o projeto estava marcado pelo caráter centralizador, garantindo poderes quase que soberanos, com amplos espaços para a interferência da

[36] Colocamos em destaque os verbos para ressaltar o poder e a força que o CFE poderia exercer.

iniciativa privada. Para os defensores da Escola Pública, isso equivalia a dizer que o projeto era anti-constitucional, antiliberal, anti-republicano e antidemocrático.

Para Laerte Ramos de Carvalho, por exemplo, o Conselho foi "esdruxulamente constituído". Pois, além de ficarem sob seu arbítrio matérias que indiscutivelmente são de ordem legislativa[37], as funções atribuídas ao Conselho possibilitavam ampliar imensamente o poder da iniciativa privada e sua ingerência sobre a "coisa pública". E, como a fome dos privatistas é insaciável, poder-se-ia concluir que, aprovado o projeto, o dinheiro público seria devorado por eles. Além disso, ao ampliar o poder dos particulares e reduzir o do Ministro, ele passaria a ser uma figura quase que decorativa, enquanto que o CFE adquiria *status* de super-poder. Nesta mesma direção, Carlos Correa Mascaro diz que se fossem aprovadas essas atribuições do Conselho Federal de Educação,

> desfuncionaliza-se o Ministério e anula-se o Ministro da Educação e Cultura, auxiliar do Presidente da República a que o projeto de lei de Diretrizes e Bases pretende fixar posição e atribuições de natureza diferentes das que a Constituição Federal estabelece para os colaboradores diretos e imediatos do Chefe do Poder Executivo Federal, titulares das demais pastas ministeriais[38].

A extensão dos poderes do CFE e a desproporção em relação aos do Ministério de Educação podem ser verificadas analisando-se as quase 40 funções atribuídas ao CFE. Além disso, ao longo dos 119 artigos, o Ministro é citado apenas 9 vezes, enquanto que o CFE aparece 40 vezes. Isto, somado à possível composição do CFE, fazia com que os temores dos defensores da Escola Pública não fossem em vão e que temessem não apenas pela sobrevivência desta e pelo uso indevido dos recursos destinados à educação, mas também pelos privilégios que os interesses privatistas e confessionais católicos poderiam garantir, bem como pelos ideais republicanos, liberais e democráticos, que diziam estar jogo.

Júlio de Mesquita Filho, considerando que a LDB deveria significar um avanço em direção aos ideais republicanos, democráticos e liberais, também criticava o projeto aprovado na Câmara. Diz ele:

---

[37] CARVALHO, Laerte Ramos de. O projeto e a organização das universidades. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 406.

> A escola democrática é uma conquista da República brasileira. E ela encontrou sempre, nos próceres paulistas, o mais decisivo e intransigente apoio. Nessas condições não se compreendia, de fato, que São Paulo, representado pela sua mocidade, não se pusesse à frente desse movimento, *no instante em que o reacionarismo levanta a cabeça e, considerando-se já meio vitorioso, estabelece uma luta decidida, que nos levaria, no caso de vitória desses elementos, a retroceder de quarenta anos na nossa evolução política e social*[39].

Nos discursos dos defensores da Escola Pública era praticamente unânime a compreensão de que o projeto representava uma ruptura em relação ao processo de desenvolvimento dos ideais republicanos, liberais e democráticos. Por isso, junto com a bandeira da defesa da Escola Pública, encontrava-se a luta pela afirmação destes ideais. A defesa da Escola Pública, de certa forma, era entendida como uma condição para a realização deles. Daí a frustração, uma vez que, a organização do ensino e a estrutura administrativa proposta pelo projeto, contrariavam estas possibilidades e, ao invés de fortalecer a Escola Pública, conduziam ao seu enfraquecimento e ao fortalecimento da escola privada, principalmente da escola confessional católica. À época, isto era visto como um retrocesso aos tempos pré-republicanos, pré-liberais e pré-democráticos.

Os motivos da luta em defesa da Escola Pública ficam mais claros no posicionamento de Fernando de Azevedo. Para ele,

> ou o governo porá ombro à tarefa tremenda que desafia a capacidade de homens de Estado, de construir com audácia o sistema de organização educacional, substituindo as escolas de uns pela escola de todos; integrando no meio social as instituições educativas (...) ou terá de se resignar a debater-se inutilmente, sob um solo minado na maré montante de problemas cada vez mais graves e complexos cujas soluções permanentes estão condicionadas às grandes reformas econômicas e educacionais. *Não há meio de evitar as revoluções nas ruas senão realizando a revolução nos espíritos nem possibilidade de termos a democracia na*

---

[38] MASCARO, Carlos Correa. O projeto e a administração e o financiamento do ensino. In: In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 354.

[39] FILHO, Júlio de Mesquita. Pronunciamento realizado na abertura da sessão solene da I Convenção em Defesa da Escola Pública. *O Estado de S. Paulo*. 06/05/60. Cf também FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 266. Nosso destaque.

> *vida social e nas instituições políticas, enquanto não a tivermos no sistema educacional, organizado e estruturado com espírito e em bases verdadeiramente democráticas*[40].

Fernando de Azevedo reforça as preocupações de Antonio Carlos que dizia: "Façamos a revolução antes que o povo a faça" e também as de Júlio de Mesquita Filho que, através da educação, pretendia implantar definitivamente a democracia no Brasil. Ou seja, a preocupação de estender a educação para todos, através da Escola Pública, não se devia simplesmente ao fato de acreditarem que ela é um direito de todos, nem porque viam nela a condição para possibilitar o acesso de todos aos conhecimentos historicamente acumulados. Fazia parte, isso sim, de um projeto de país, de construção da unidade nacional, de consolidação da democracia e dos ideais republicanos e liberais. Noutras palavras, o acesso à educação era concebido como meio de promover uma "revolução" tranqüila, silenciosa, sem sobressaltos, tida como condição para o desenvolvimento econômico e social, para a consolidação do capitalismo no país.

Ramos de Carvalho afirmava: "o Estado não pode cruzar os braços, sem nada fazer no campo da educação".

> Nas condições presentes, torna-se indispensável a intensificação de um programa de recuperação educacional em todos os setores da instrução pública, pois dele depende o desenvolvimento econômico, o bem-estar e a própria segurança nacional[41].

Diante dessas exigências, afirma o autor, o Estado não pode permanecer alheio e indiferente em relação aos problemas educacionais. Cabe-lhe a obrigação de criar e manter o sistema de ensino e zelar pela provisão de recursos para que a educação possa ser um instrumento de progresso econômico, de estabilidade social e política.

Segundo Florestan Fernandes, a forma como foi organizado o sistema de ensino e sua administração, ampliando demasiadamente os poderes do Conselho Federal de

---

[40] AZEVEDO, Fernando. Discurso de encerramento da 5ª Conferência Nacional de Educação. In: *A educação e seus problemas*. 3ª edição, São Paulo: Melhoramentos, 1953, p. 22. Cf. também FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 268. Nosso destaque.

[41] CARVALHO, Laerte Ramos de. Da liberdade de ensino. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 4.

Educação em detrimento dos do Ministro, converte o Estado num aliado dócil aos interesses privatistas, favoráveis à mercantilização do ensino.

> Em nome de uma excêntrica compreensão da natureza e atribuições da iniciativa privada em matéria de ensino, o legislador forjou um esquema esdrúxulo, no qual a cooperação financeira oficial se converte, francamente, em favoritismo a ser negociado através do Conselho Federal de Educação e a contribuição particular se eleva à posição de dignitária do quarto poder educacional da República[42].

Os super-poderes do CFE faziam com que os defensores da Escola Pública temessem que os proprietários das escolas particulares se locupletassem com os recursos públicos e que os donos das escolas católicas transformassem-nas em verdadeiras trincheiras em defesa da fé católica e de sua concepção de mundo, de natureza e de homem. Se após a Proclamação da República passou-se a defender que o Estado deveria assumir cada vez maior responsabilidade e ingerência em relação ao ensino público, a aprovação desse projeto representava o contrário: a iniciativa privada adquiria cada vez mais poder e passava a intervir cada vez mais no ensino oficial, chegando a disputar com ele a preferência em relação aos recursos públicos. Para Florestan Fernandes isso era inadmissível, pois defendia que "ao criar, manter e desenvolver um sistema próprio de ensino, o Estado persegue fins na democratização da cultura, na educação popular e no desenvolvimento da civilização que não podem ser alcançados pelo ensino privado"[43].

Segundo este autor, o interesse na partilha dos recursos públicos não se deve ao interesse da iniciativa particular pela educação, muito menos pela sua democratização, mesmo porque, por sua natureza, ela está ligada ao lucro e só oferece educação se for lucrativa. Uma prova disso é que, na época, "só 10% das unidades escolares e 12% das matrículas no ensino primário vão para as escolas particulares; enquanto isso, essas porcentagens se elevam, respectivamente; para 68% e 67% no ensino médio; 60% e 45%, no ensino superior"[44]. Diana Couto Pinto mostra que, em 1950, 78% do total de matrículas no ensino secundário estavam nas escolas particulares. Já em 1959 a porcentagem caia para

---

[42] FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 278.
[43] Idem. 294.
[44] Idem. p. 298.

66%. Como diz a autora, isso explica em parte a luta que as escolas particulares travaram contra a escola pública, que se disfarçou sob a bandeira do "monopólio do ensino"[45]. Semelhantes dados poderiam ser verificados também em relação ao ensino no meio rural, onde a escola privada pouco se faz presente. Isso significa que o poder público tem que arcar praticamente sozinho para manter e expandir o ensino primário e rural; que o poder público e a iniciativa particular têm interesses diferentes em relação ao ensino. No entanto, diz Maria José G. Werebe,

> são eles (particulares) que, defendendo o projeto de Diretrizes e Bases, pretendem obter dos cofres públicos subvenções para suas escolas, em nome dos direitos das famílias brasileiras (...), de interesses do ensino, quando, de fato, a iniciativa privada contribui tão pouco ou quase nada para o desenvolvimento da educação popular[46].

Por miséria, ignorância ou falta de escolas, a esmagadora maioria das famílias brasileiras nem sequer têm podido oferecer a educação primária aos seus filhos, nem escolher o tipo de educação, diz a autora. Daí a exigência de uma intervenção cada vez maior do Estado na Educação. A iniciativa particular oferece educação onde e quando proporciona-lhe lucro e a democratização do ensino não combina com lucro. Era isso que Fernando Henrique Cardoso denunciava à época. Assim, ampliar a participação da iniciativa particular na partilha dos recursos públicos e diminuir a participação do ensino oficial, significa não apenas impedir a democratização do ensino, mas condenar o país ao atraso sócio-econômico e cultural, perpetuando a velha estrutura oligárquica no poder.

Para Werebe, a interferência dos grupos privados na esfera estatal sempre foi nociva aos interesses educacionais das camadas populares. A aprovação desse projeto de Diretrizes e Bases viria consolidar justamente a política e os interesses desses grupos e representaria o abandono das massas em benefício de uma reduzida elite. Essa lei, enfatiza a autora,

> representa um sério retrocesso da educação brasileira. Quando justamente começou a despertar, em nosso país, a consciência das mais diversas classes sociais, mesmo das mais modestas, em relação à importância da educação,

---

[45] PINTO, Diana Couto. Evolução do Ensino superior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). A universidade ontem e hoje. São Paulo: Ibrasa, 1984, p. 96.
[46] WEREBE, Maria José Garcia. O projeto e o ensino primário. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960., p. 377.

> quando o nosso ensino estava tendendo à democratização progressiva, em todos os níveis, propõe-se uma reforma escolar que pretende impedir o progresso, colocando barreiras aos processos sociais em desenvolvimento, com veleidades a restaurar no país a idade do ouro, em que os esforços educacionais eram reservados para a formação aprimorada de uma elite intelectual recrutada nas classes mais favorecidas[47].

Ou seja, o projeto de LDB ia de encontro à Constituição de 1946, rompia com o processo de desenvolvimento e com as transformações que estavam ocorrendo no país; ia ao encontro de uma minoria privilegiada, ciosa de satisfazer suas ambições e interesses particulares. Nessa perspectiva Fernando Henrique Cardoso e Roque Spencer assumiam uma posição tenaz contra as escolas particulares. Afirmam que

> o projeto atende, na prática, aos interesses privatistas e confessionais, distorcendo o espírito da Constituição brasileira que, liberal como é, vê na instrução popular através da *escola pública* organizada, mantida e controlada pelo Poder Público, a condição fundamental para que o ensino seja assegurado a todos os cidadãos, e para que possam existir cidadãos, isto é, pessoas que partilhando de valores comuns sintam-se membros de uma nação democrática[48].

Entretanto, afirmavam eles, o fundamental não é mostrar que o projeto de LDBEN tem um cunho marcadamente privatista, mas sim compreender que esta orientação privatista é antidemocrática. "O ensino não é um negócio", reforçavam. Entretanto,

> ao invés de aconselhar a inversão de todos os recursos públicos na educação pública, por meio de um plano que eliminasse a carência de escolas no País, num segundo momento, instituir a gratuidade em todos os graus de ensino (...) o projeto concorre para a inevitável postergação da gratuidade, encontrando uma nova forma de dividir os recursos já insuficientes do Estado[49].

Assim, dividindo-se os já minguados recurso públicos entre o ensino oficial e o privado, não se concorre para a democratização do ensino através da expansão do sistema de educação pública e gratuita. Enquanto que, o nosso dever, dizem os autores, é de "lutar

---

[47] Idem. p. 380.
[48] CARDOSO, Fernando Henrique e BARROS, Roque Spencer M. de. Roteiro para a defesa da Escola Pública: o projeto é antidemocrático. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 447. Nosso destaque.
[49] Idem. p. 451.

com todas as armas contra a existência da pobreza. E uma dessas armas, a fundamental dentre elas, é a escola para todos, *obrigatória e gratuita*"[50].

> Numa nação pobre, para que a instrução se estenda ao maior número de pessoas, nos vários níveis de ensino, é preciso evitar o desperdício de recursos. Ora a pulverização dos recursos públicos através da rede privada de ensino constitui um verdadeiro desperdício em termos de expansão da rede de ensino. A escola particular, como empresa econômica que é, concorre onde os lucros são compensadores, duplicando esforços inutilmente, e não se instala onde não haja esperança de lucros. (...) eis o quadro de ensino tornado negócio. Socorrer a rede privada de ensino com verbas públicas significa apenas, consolidar a situação[51].

Fernando Henrique, aliás, defende posição semelhante em seu outro artigo denominado *Educação para o desenvolvimento*. Para deixar clara sua posição favorável à Escola Pública, somente neste artigo, repete quatro vezes que "educação não é um negócio". Ressalta:

> Como, entretanto, a educação não é um negócio, nem a instrução mera técnica para permitir a prosperidade dos negócios, cabe ao Estado, nas sociedades capitalistas democráticas, financiar a expansão da rede escolar, cuidar da sua administração e das condições de ministração do ensino. *Nesse sentido a escola democrática é a escola pública*, a escola que visa estender o ensino a todos visando a extensão da instrução independentemente das vantagens econômicas que dela possam advir[52].

Depois de chamar a atenção dizendo que o Brasil é um país subdesenvolvido e de ressaltar a importância da defesa da Escola Pública como meio para superar o atraso econômico e promover o desenvolvimento social, FHC finaliza o artigo com um forte apelo dizendo: "É por isto, senhores, que nesta campanha insistimos tanto que a educação não é privilégio, e o ensino não é negócio e o dinheiro público deve ser usado na escola pública"[53].

---

[50] Idem. p. 452. Destaque no original.
[51] Idem. p. 454.
[52] CARDOSO, Fernando Henrique. Educação para o desenvolvimento. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 172. Cf. também pp. 171, 174, 176. Destaque no original
[53] Idem. p. 176.

Veja-se que a posição de FHC nos anos 50 era muito diferente da prática que implementou enquanto esteve na presidência da República (1995 – 2003) e pediu para esquecer o que havia escrito. Mas, comparar sua posição nestes dois momentos e analisar porque, ao contrário da Escola Pública que defendia, foram as escolas privadas que cresceram estrondosamente enquanto que a educação pública foi sucateada durante seu governo, não é objeto deste trabalho.

Voltando aos anos 50, João Eduardo R. Villalobos diz que o projeto traduz os interesses do que existe de mais rançoso na mentalidade conservadora nacional. Ressalta que,

> toda sua preocupação foi a de garantir a prosperidade das escolas particulares, mesmo que com o sacrifício das públicas, criando condições para o aumento da freguesia e atendendo com isso aos interesses dos que temem a escola oficial, seja porque concorre com a particular, tirando-lhe eventual clientela, seja porque o caráter leigo daquela não se compadece como os propósitos da confissão religiosa predominante no país, cujo programa se dispõe, como coisa da qual não pode abrir mão, a efetivação do monopólio das almas através das escolas[54].

Para Moysés Brejon, além do projeto conter dispositivos inconstitucionais e antiliberais, privilegia os interesses confessionais e privatistas e constitui-se num sério obstáculo à democratização do sistema educacional[55]. Todavia, a grande decepção dos defensores da Escola Pública era perceber que estava ocorrendo um retrocesso em relação à compreensão do papel que o Estado deveria assumir em matéria de educação. Pois após 1930, tinha sido aberto um caminho de renovação substancial nesta área. O próprio Manifesto dos Pioneiros defendia que cabia ao Estado o primeiro dever em relação à educação[56].

Essa expectativa estava sendo frustrada justamente no momento em que os poderes públicos começavam a assumir uma responsabilidade cada vez maior na educação da

---

[54] VILLALOBOS, João Eduardo R. O projeto e o ensino secundário. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, P. 390.

[55] BREJON, Moysés. O projeto e o ensino técnico. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p.. 400. Na mesma obra conferir também "O projeto e o problema da inspeção". p. 411.

[56] Cf. VILLALOBOS, João Eduardo R. A luta pela Escola Pública e seu significado histórico. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 430.

grande massa de analfabetos e semi-alfabetizados. A Igreja Católica, à medida que começou sentir-se abalada pela Escola Pública leiga, passou exigir subvenções do Estado e a evocar a "liberdade de ensino" como estratégia para garantir privilégios. Assim, unidos, os donos de escolas leigas e confessionais, que exploram "o negócio do ensino", acabaram por impor uma grande derrota ao ensino democrático.

O manifesto redigido por Wilson Cantoni e assinado pelos professores e alunos da Faculdade de Filosofia de Rio Preto, endereçado ao Presidente da República, classificava o projeto como ideologicamente retrógrado e tecnicamente inepto. Afirmava que era

> ideologicamente retrógrado porque, no momento em que as concepções liberais de educação se aperfeiçoam para poder competir, vitoriosamente, nas condições políticas do mundo atual, retroage a posições antiliberais em matéria de ensino. Tecnicamente inepto porque, além de apresentar-se como um amálgama confuso de normas gerais e regulamentos constitucionais, além de ignorar conquistas modernas de pedagogia e consagrar formas de ensino demonstradas obsoletas pela própria experiências brasileira, elimina a possibilidade de uma planificação racional dos recursos e objetivos nacionais em matéria de educação, medida indispensável para a superação do subdesenvolvimento cultural do povo brasileiro[57].

Ou seja, considerando que o projeto contrariava os princípios liberais de educação e as conquistas da pedagogia moderna e que, ao invés de resolver os problemas da educação e do desenvolvimento social, os adiava de maneira indefinida, os defensores da Escola Pública reagiram com indignação e frustração diante da ousadia dos donos das escolas privadas leigas e confessionais e de seus representantes no Congresso. Em função disso, eram multiplicadas as manifestações de repúdio, partindo de todos os meios.

Resguardadas algumas posições diferentes, o posicionamento geral dos defensores da Escola Pública e suas críticas podem ser sintetizadas nas palavras de Florestan Fernandes.

> No terreno da administração e da direção geral do ensino, as coisa vão de mal a pior (...) Regula e legitima o assalto aos cofres públicos e ao poder do Estado, para fins que só interessam à iniciativa privada e que são alheios à boa qualidade e à melhoria do ensino: o afã de lucro ou o desejo de converter o Estado, nas

[57] CANTONI, Wilson. Manifesto. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 196.

> questões de ensino, em prisioneiro e instrumento das correntes particularistas. No campo político, assistimos à mais completa subversão da política educacional republicana. Os poderes públicos passam a negligenciar suas responsabilidades na manutenção, melhoria e expansão da rede oficial de ensino; deixam de zelar pela autonomia do Estado na administração e na direção geral do sistema de ensino; concordam em pôr em leilão os recurso financeiros oficiais, destinados à educação; e fecham os olhos à necessidade de fortalecer a orientação, que vinha inspirando o Estado Republicano, no sentido de fixar uma política nacional de educação mais eficiente e de organizar o sistema nacional de ensino em consonância com a ordem social democrática. Em troca, cedeu parcela considerável de sua vontade e da sua autoridade aos representantes das forças privatistas, assegurando-lhes novas oportunidades para conseguir, instalando-os no seio do Poder Executivo pelo Conselho Federal de Educação, o que tivera pejo de assegurar ou de exigir dos legisladores[58].

Em suma, ao invés de resguardar os princípios básicos do Estado republicano e suas responsabilidades na defesa da Escola Pública, de defender um projeto que permitisse democratizar a educação e colocá-la a serviço do desenvolvimento tecnológico, do crescimento econômico e do progresso social para elevar o país "ao nível do século", foi aprovado um projeto contrário a isso, politicamente atrasado, antidemocrático e favorável aos interesses mercantis.

Apesar de concordar com Florestan Fernandes, Roque Spencer diz que através de algumas emendas que ajudou a elaborar e que foram enviadas ao senado, foi possível alterar um pouco os vícios existentes no projeto de Carlos Lacerda, apontados pela "consciência democrática do País". Mas, "infelizmente, nem tudo são flores", dizia ele.

> Por incrível que pareça, não se trouxe remédio para o problema da estrutura de ensino. O Estatuto da Educação Nacional, do senador Nogueira da Gama, acompanhando o Substitutivo da Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública (...) resolvia de forma inteiramente satisfatória o problema da articulação entre os três graus de ensino e entre os diferentes ramos do ensino médio, oferecendo os instrumentos reais para a dinamização de nosso ensino técnico, diretamente vinculado às escolas de formação profissional de nível superior[59].

---

[58] FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 304.

[59] BARROS, Roque S. M. de. Diretrizes e Bases da Educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XXXVI, julho – setembro, nº 83, 1961, p. 309.

O Estatuto da Educação Nacional, em seu artigo 29, procurava garantir o preparo dos alunos que ingressavam no curso superior. Porém, sabendo que nem todos chegavam ao ensino superior, procurava garantir que, já no final do ensino médio, os alunos tivessem uma profissão definida através dos cursos técnicos. Roque Spencer defendia que, de acordo com o mesmo espírito que havia animado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, os cursos profissionalizantes também deveriam fornecer uma formação básica a todos os alunos. Por isso, através da organização da estrutura do ensino procurava

> tornar comum aos cursos profissionalizantes *todas as disciplinas obrigatórias* do curso secundário, de forma a elevar sensivelmente seu nível e acentuar seu caráter realmente formativo. (...) Ao contrário disso, o Projeto da Câmara, (...), contenta-se com ridículas transformações nominais, dando aos cursos básicos o nome de ginásios técnicos e aos técnicos o de colégios técnicos, sem alterar nada sua função ou estrutura[60].

O autor acreditava que, alterando a estrutura do ensino e oferecendo determinadas disciplinas obrigatórias, uma espécie de curso básico a todos os alunos, poder-se-ia garantir que mesmo aqueles que não passassem pelo ensino superior receberiam uma formação e uma determinada concepção de mundo. Assim, submetidos às disciplinas obrigatórias, garantir-se-ia que todos os alunos, entrando na universidade ou apenas realizando os cursos técnicos, recebessem uma formação "à altura das necessidades do País". Dessa forma, as disciplinas obrigatórias nos cursos secundários exerceriam o papel que a FFCL exercia na universidade.

Vale lembrar que o Estatuto da Educação Nacional, na mesma linha do Substitutivo da Comissão de Defesa da Escola Pública, da qual Roque Spencer fazia parte, também procurava transformar em lei a idéia de se criar uma FFCL em todas as universidades, com a mesma função que havia sido pensada na USP, o que reforça a tese de que se pretendia construir um projeto de nação através da educação. O artigo 56 desse substitutivo estabelecia que "as disciplinas básicas nos domínios da filosofia, das ciências, das letras e da pedagogia, que integrem os cursos destinados à formação profissional, serão incorporados, nas universidades, às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras"[61].

---

[60] Idem. p. 309.
[61] Idem. p. 310.

Para Roque Spencer, assim conseguir-se-ia integrar de fato num todo único as diferentes escolas componentes das universidades e permitir-se-ia que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras realizassem inteiramente seu papel de órgão nuclear da universidade e evitar-se-ia a multiplicação de cátedras, a inútil duplicação e desperdício de recursos. Contudo, o sistema reinante foi mantido. Segundo o autor, isso era um convite à manutenção do *status quo*. Entretanto, dizia ele, "não era necessário elaborar-se uma lei de diretrizes e bases da educação nacional para dizer que se continua como dantes"[62].

Outra questão que volta à tona nos embates travados entre os defensores da Escola Pública e os defensores da Escola Particular é a liberdade de ensino.

9.4 – O PROJETO DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E A LIBERDADE DE ENSINO

As discussões e as lutas pedagógicas acerca da questão da liberdade de ensino travadas na sociedade brasileira não são recentes, como tivemos oportunidade de verificar ao tratar do surgimento tardio da universidade no Brasil. Com mais ou menos ênfase já constavam do programa dos liberais do século XIX, intensificaram-se no final desse século e no início do século XX, foram abrandadas durante um pequeno período de cerca de 15 anos, entre 1915 e 1930 e retornaram novamente no calor das discussões travadas em torno do projeto de Diretrizes e Bases da Educação no final da década de 40 e atingiram seu auge no final dos anos 50.

As discussões e as lutas travadas em torno da liberdade de ensino, de um lado, congregavam os que se reivindicavam defensores dos princípios republicanos, democráticos e liberais, tendo como referência mais próxima a Carta de 1946, na qual baseava-se o projeto de LDB elaborado em 1947 pela Comissão de Notáveis e, de outro, reunia os contrários a esses princípios, muitos deles favoráveis ao catolicismo. As discussões e disputas travadas no passado pareciam ressurgir no momento, porém, carregando consigo o acumulo histórico. Por isso, o momento exigia uma inadiável resolução do problema para se evitar que ocorresse uma "segunda questão religiosa".

De acordo com os defensores da Constituição de 18 de setembro de 1946, o projeto de Diretrizes e Bases da Educação que estava em discussão deveria garantir, efetivamente,

---

[62] Idem. p. 309.

o ensino público, a liberdade de ensino e o trato indistinto das várias religiões ou crenças religiosas. No entanto, não era bem isso que estava consubstanciado no projeto de número 2.222. Em relação ao caráter do ensino, ao invés da defesa do ensino público, afirmava a prioridade da família na escolha do tipo de educação a ser dado aos filhos e defendia os interesses da iniciativa privada. Em relação à liberdade de ensino defendia principalmente os interesses confessionais católicos e garantia, de forma privilegiada, o financiamento do poder público para as escolas privadas.

O conceito de liberdade de ensino, como vimos, não é unívoco e pode ser tomado de acordo com diversas acepções. Segundo os críticos do projeto, representando interesses particulares, Lacerda identificava a "liberdade de ensino" como a faculdade concedida a todos de abrir escolas, praticamente sem ingerência do Estado. Para Roque Spencer esta acepção não era a mais adequada ao ideal pedagógico liberal, pois exigia que o Estado abandonasse sua função educadora e estava intimamente ligada às doutrinas da livre-concorrência e aos princípios do liberalismo econômico[63]. Antes o autor era contra a intervenção estatal na educação, representada no "combate à centralização", entretanto, passa a justificá-la em nome da "função educadora" do Estado.

A não interferência do Estado na educação encontrava apoio em Mirabeu e nos diferentes planos pedagógicos dos Jacobinos que, nos tempos da Revolução Francesa, defendiam que se deveria deixar entregue as escolas à iniciativa particular, unicamente submetidas à lei da oferta e procura, sem ingerência do Estado; defendia-se uma concepção negativa do Estado, a sua exclusão do domínio pedagógico. Consagrava-se, assim, uma concepção de "Estado-gendarme", cuja função deveria restringir-se exclusivamente à garantia do cumprimento das leis, sem intervir nos negócios dos cidadãos, pois temia-se que o Estado absoluto, como o *Leviatã* de Hobbes, acabasse por dispor de seus membros como simples súditos e não como cidadãos, como fins em si mesmos. Nessa época, em seu famoso *Informe sobre a instrução pública*, Condorcet defendia uma posição contrária a esta, defendia a intervenção do Estado em matéria pedagógica. No final do século XIX, Stuart Mill também defendia a intervenção do Estado na educação. Dizia que,

---

[63] BARROS, Roque S. M. de. Análise dos fundamentos do projeto. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 308.

> 'pode-se admitir que a educação é uma daquelas coisas que, em princípio, um governo deve prover para o povo. Este é um daqueles casos a que não se estendem por necessidade ou de modo universal as razões do princípio da não-intervenção (...). Em questões de educação é justificável a intervenção do governo, porque o caso não é daqueles nos quais o interesse do consumidor seja garantia da bondade da mercadoria'[64].

Roque Spencer, assim como Condorcet e Stuart Mill, também admite a intervenção do Estado na educação. Defende que seja oferecida, gratuitamente, especialmente "no grau elementar" e "em certos casos nos graus ulteriores", de modo pontual ou circunstancial, por assim dizer.

As posições de Condorcet e de Stuart Mill acabaram por reconciliar o liberalismo com a intervenção estatal no campo pedagógico. Este, com mais ênfase, defende que a educação não poderia ser tratada de acordo com os princípios da doutrina econômica da livre-concorrência. FHC (nessa época) diz que "a educação não é um negócio". Historicamente, porém, os liberais passaram da defesa da livre-concorrência e foram convencendo-se cada vez mais da imprescindível necessidade de interferência e ingerência do Estado na educação. Nesse sentido, é exemplar o depoimento de Tavares Bastos justificando a atuação do Estado nesta área. Diz ele:

> 'Esqueçam-se as prevenções que o despotismo aliado aos jesuítas criara contra as tendências do ensino oficial. Depois que a democracia se apoderou do governo dos Estados, o ensino oficial revelou toda a sua eficácia. Afugentando o absolutismo que o envenenara, ele cessou de oferecer perigos à liberdade'[65].

Portanto, percebendo que ao invés de oferecer perigos à liberdade, a educação poderia ser um fator importante para implementar e garantir seu projeto social, os liberais passam a justificar a necessidade da interferência do Estado, com a graça de ser financiada pelo conjunto da sociedade. Roque Spencer diz que, a democracia não é imprescindível ao liberalismo, ainda que seja a forma mais adequada a elr e à defesa do capitalismo. Daí a defesa da democracia, como condição da defesa do liberalismo e do capitalismo. A intervenção do Estado (democrático) na educação era vista como a possibilidade de garanti-

[64] Idem. p. 309.
[65] Idem. p. 310.

los, de formar mentalidades e de produzir a "alta cultura", adequadas ao liberalismo e ao capitalismo.

A liberdade de ensino, em termos liberais, inicialmente foi concebida como a liberdade da iniciativa particular de criar escolas. Contudo, isso era defendido num momento histórico determinado, em decorrência da teoria liberal que defendia uma progressiva abstenção do Estado na sociedade, principalmente, na economia. Em conseqüência disso, no campo pedagógico, também aplicava-se o mesmo princípio acompanhando a doutrina econômica e o processo de desenvolvimento do capital. Na mesma linha de Tavares Bastos, Roque Spencer diz que,

> desde que essa situação histórica se modificou, com a democratização do Estado (é claro que nos referimos apenas ao Estado Democrático) e desde que se compreendeu a extensão indevida de um princípio econômico à educação, tal acepção do conceito de liberdade de ensino passou a ser secundária: sem negar a liberdade de iniciativa particular em assuntos pedagógicos, o liberalismo, ao mesmo tempo que passa a aconselhar a sua rigorosa fiscalização pelo Estado, a fim de que a liberdade de alguns não prejudique a liberdade dos demais, compreende agora que não é essa a essência da liberdade de ensino. (...) diríamos que essa 'liberdade de ensino' a que se refere (Condorcet) é essencialmente 'liberdade de cátedra'[66].

Da liberdade de criar escolas, portanto, o liberalismo passa à defesa da liberdade de cátedra, de opinião, de pensamento, à liberdade de consciência, já defendida nos primórdios do liberalismo e à defesa da intervenção nos assuntos educacionais, à defesa da Escola Pública. O liberalismo, diz Roque Spencer,

> não é doutrina econômica da livre-concorrência, com a qual muitos, ainda hoje, teimam em identificá-lo: ele é uma concepção ética autonômica da vida, contraposta à heteronomia dos totalitarismos. Como diz Croce, seguindo, aliás, a tradição de um Stuart Mill ou de um Hobhouse, o liberalismo 'pode perfeitamente admitir diferentes maneiras de regulamentar a propriedade e a produção da riqueza, porém com uma só condição e um só limite, tendente a assegurar o incessante progresso do espírito humano: nenhuma das formas que se escolham deverá poder impedir a crítica do existente, a busca e a invenção de melhoras, a realização dessas melhoras; nenhuma pretenderá fabricar o homem perfeito ou o autômato perfeito; nenhuma anulará no homem a faculdade de

[66] Idem. p. 310.

> errar e de pecar, sem a qual não é possível fazer o bem, o bem que cada um sente e se considera capaz de fazer"[67].

Da concepção de Croce e de Kant, que afirmam que o fundamento de todo o direito não é senão a liberdade de todos e a independência em relação ao arbítrio de outro, tido como *fim em si mesmo*, Roque Spencer, não admitindo as determinações materiais na vida social, rumando para o idealismo, afirma que

> no fulcro do liberalismo não se encontra, por conseguinte, a doutrina da livre-concorrência ou a concepção de um Estado absenteísta, mas a idéia ética mais profunda da liberdade de consciência. A organização econômica da sociedade e a estruturação política do Estado não são, em termos de uma autêntica filosofia liberal, ideais em si mesmos, mas meios, cuja justiça ou injustiça, cuja 'bondade' ou 'maldade', hão de ser julgados em função da eficácia ou ineficácia para a plena realização da liberdade de consciência[68].

Nesta perspectiva, segundo o autor, o Estado deve proporcionar condições para que o indivíduo, na expressão de Kant, passe da "animalidade à humanidade". Como os liberais justificam a propriedade privada dos meios de produção e as desigualdades como condição da liberdade e do progresso e estabelecem o "império da lei" como forma de coagir e evitar a subversão da "ordem social", então atribuem à educação a função de promover a realização humana e, mesmo assim, cada um por seus méritos. "Se compete ao Estado (democrático)", diz Roque Spencer,

> expressão comum de todas as consciências, a tarefa de instituir a ordem que permita a realização da liberdade de todos, e se a *educação* é um aspecto fundamental da possibilidade dessa ordem, é claro que ela é eminentemente uma função pública, uma tarefa do Estado. Sem desprezar os esforços privados, naturalmente supletivos, o Estado deverá então garantir a educação de todos, uma educação naturalmente democrática, inspirada na liberdade, já que o que pretende é precisamente a efetivação do princípio da liberdade de consciência[69].

Desta forma a educação exerce uma função social e, sendo uma responsabilidade prioritária do Estado, como retorno, compete a ela garantir as condições necessárias para viabilizar a sustentação do Estado. É neste quadro doutrinário que se chega à compreensão

---

[67] Idem. p. 311.
[68] Idem. p. 312.

do conceito liberal de liberdade de ensino que, segundo Roque Spencer, "implica, em primeiro lugar, a liberdade de pensamento, isto é, a liberdade de cátedra, *para o que ensina*, a independência da opinião, *para o que aprende*, em todos os assuntos sujeitos a controvérsias"[70].

De acordo com o autor, para garantir a liberdade do que aprende, é preciso exigir que o que ensina, o professor, tenha condições para o exercício da liberdade, que só o Estado pode oferecer. Assim, além de organizar um amplo sistema de ensino para atender à educação de todos, o Estado deve exercer uma rigorosa fiscalização da educação ofertada pelos particulares que, muitas vezes, preocupados apenas com o lucro e/ou com a imposição de determinadas crenças, desrespeitam a autonomia, a liberdade e os fundamentos da ética.

O art. 4° do projeto estatui: "é assegurado a todos na forma da lei o direito de transmitir seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino" e o art. 5° estabelece: "são assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados adequada representação nos Conselhos Estaduais de Educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados". No entanto, diz Roque Spencer, o projeto não atende as exigências liberais, apesar de dedicar um título à liberdade de ensino, pois, não traz nenhuma palavra sobre a liberdade de cátedra, garantida no inciso VII do art. 168 da Constituição de 1946. Contudo, revela a concepção de liberdade de ensino defendida pelos autores do projeto e seus defensores, que entendiam a liberdade apenas como a liberdade de abrir escolas com pouca ou nenhuma ingerência do Estado. Além de não admitir a fiscalização de seus estabelecimentos, o projeto garante o direito dos particulares concorrerem em pé de igualdade com o Estado na administração e no financiamento do ensino, dividindo os recursos públicos, já parcos, entre o ensino oficial e o particular.

Por ora, pode-se dizer que o projeto defende a liberdade entendida como liberdade de abrir escola, a liberdade de mercado, a não interferência do Estado e ausência da liberdade de pensamento. De acordo com Roque Spencer, consagrava-se o acidental, a liberdade de mercado em detrimento do essencial, a liberdade de consciência, contrariando os princípios da Carta de 1946.

---

[69] Idem. p. 312. Destaque no original.

Mas, afinal, que orientação filosófica o projeto segue? Além da concepção liberal, existem pelo menos outras duas concepções de liberdade de ensino: a positivista e a católica. Segundo o autor, de acordo com a positivista,

> o Estado deve renunciar a todo sistema completo de educação geral, permitindo que os representantes de todas as doutrinas, sem qualquer auxílio oficial, organizem livremente as suas escolas, até que triunfe, sem nenhuma coação da parte do poder e apenas em virtude de sua verdade intrínseca, uma filosofia definitiva, que seria precisamente o positivismo[71].

Portanto, o positivismo defende a liberdade de ensino não como fim, mas como meio de garantir o triunfo de sua concepção. Entretanto, não foi esta a concepção de liberdade de ensino apresentada no projeto; não estava preocupado em garantir a "transição orgânica" do atual estágio de desenvolvimento social para o estágio positivo. Isto porque no Brasil, naquele momento, o positivismo estava em decadência. Além disso, não admitia que o Estado subsidiasse escolas fundadas pelos particulares, as quais, no seu entender, deveriam ser sustentadas pelos proprietários. Já, de acordo com a concepção católica, a liberdade de ensino não poderia permitir a liberdade de cátedra e a liberdade de pensamento, pois poderia ficar "livre para ensinar o erro" e fugir da verdade que ela diz ser portadora. Portanto, a liberdade deve ser entendida de outra forma. Cabe à Igreja defini-la de acordo com sua verdade imutável.

> 'A liberdade como perfeição do homem, deve ter como objeto o verdadeiro e o bom; porém a razão do verdadeiro e do bem não pode mudar ao capricho do homem, mas se conserva sempre a mesma, com aquela imutabilidade que é própria da natureza das coisas' (...). Cabe à Igreja definir qual seja essa verdade imutável, dirimindo as dúvidas e as controvérsias entre os homens. Em outros termos, poder-se-ia dizer que a 'verdadeira liberdade" do homem é a submissão de sua consciência aos ditames da Igreja Católica: tudo o mais é erro e pecado e não se pode admitir a 'liberdade de errar e de pecar'. A liberdade confunde-se, assim, com a obediência que deveria produzir a unanimidade das crenças, sob a égide da Igreja[72].

---

[70] Idem. p. 312. Destaque no original.
[71] Idem. p. 314.
[72] Idem. p. 316.

A liberdade de ensino, portanto, consiste em ensinar a verdade e em evitar os caminhos que podem conduzir a "opiniões enganosas". E como a Igreja é obra de Deus, como partícipe de seu magistério, livre do erro, competia a ela ensinar de maneira segura a sua verdade inabalável. Assim, apesar de não defender explicitamente, estava implícito em sua teoria que, rigorosamente falando, a liberdade da Igreja excluiria a liberdade de todos os demais, já que ela se considera a única depositária da verdade e não admite "ensinar o erro e o pecado". Com isso, a Igreja reivindica para si o dever de estender sua missão educativa a todos os povos, sem limites, de acordo com o mandato evangélico: "ide a todos os povos e pregai ...". É nestes termos que se entende a liberdade de ensino defendida pela Igreja. Dessa forma, se o projeto de Diretrizes e Bases da Educação não defende a liberdade de ensino nem de acordo com a orientação liberal, nem positivista, então defende a liberdade de ensino nos marcos do catolicismo, nem sequer de acordo com outras religiões, pois como afirma a Encíclica *Divini Illius Magistri*,

> o Estado deve respeitar os direitos inatos da Igreja e da família à educação cristã, além de observar a justiça distributiva. Portanto, é injusto e ilícito todo monopólio educativo ou escolar, que force física ou moralmente as famílias a socorrerem-se das escolas do Estado, contra os deveres da consciência cristã ou ainda contra suas legítimas preferências[73].

Nestes termos, percebe-se que a Igreja Católica não condena todo e qualquer monopólio, mas sim o monopólio do Estado, ao passo que recebe de bom grado o seu próprio. Porém, não sendo possível defendê-lo explicitamente, condena aquele e exige a cooperação financeira do Estado de forma equânime.

Em síntese, pode-se dizer que, do ponto de vista católico, a liberdade de ensino é liberdade exclusiva de criar escolas e de propagar as crenças e doutrinas católicas. Não sendo possível este monopólio, a Igreja tenta tirar proveito atacando o "monopólio de Estado" em relação à aplicação dos recursos públicos na escola pública, ainda que de fato ele não exista.

Segundo Roque Spencer, esta é a concepção e a orientação dominante que está no projeto de Diretrizes e Bases aprovado pela Câmara dos Deputados, como se pode verificar no art. 2, que estabelece que "à família cabe escolher, com prioridade, o gênero de

[73] Idem. p. 318.

educação que deve dar a seus filhos", de acordo com o mandato da Encíclica acima mencionada e, no art. 5, que determina a entrega da própria administração do ensino à iniciativa privada. Como ela é predominantemente católica, significa que a própria Igreja estava preparando o caminho para realizar o ideal da escola católica e para exercer o seu monopólio do ensino. Assim, em vez de garantir a liberdade de ensino e a liberdade de cátedra (art. 168 da Carta de 1946) acaba por reforçar a discriminação, o preconceito e o privilégio de grupos confessionais; ao invés de se guiar pelos princípios constitucionais, o projeto norteia-se pelos princípios papais, ultramontanos. De acordo com o autor,

> na ânsia de favorecer o particular, em detrimento da Nação e do Estado, acabaram por confundir o sentido liberal e democrático de liberdade de ensino com uma anacrônica contrafação dessa liberdade ou até mesmo com a sua negação, implícita no conceito católico, e, o que é pior parecem pretender, novamente, encetar uma experiência que já fizemos e resultou completamente nefasta para o ensino"[74].

Em geral, todos os envolvidos na luta em defesa da escola pública lutavam para que não se interompesse o processo de desenvolvimento das idéias liberais que vinha acontecendo desde o final do Império, acentua-se nos anos 30, interrompe-se durante o Estado Novo e restabelece-se novamente no fim deste, com a entrada em vigor da Constituição de 1946. A crítica ao monopólio da Escola Pública, supunha que a Igreja Católica reivindicava o exercício desse monopólio ou pelo menos que tivesse privilégio, em detrimento das demais confissões religiosas, ideologias e grupos. De acordo com J. E. Villalobos,

> combatendo um pretenso monopólio do ensino por parte do Estado, o que a Igreja pretende, de fato, é estabelecer o seu monopólio. E como os fins justificam os meios, nos países onde não tem esse monopólio ou está em perigo de perdê-lo, a palavra de ordem é lutar pela liberdade de ensino para que, em conformidade com os seus princípios, não haja liberdade no ensino[75].

Ao contrário disso, o autor acrescenta que

---

[74] Idem. p.327.

[75] VILLALOBOS, João Eduardo R. A luta pela Escola Pública e seu significado histórico. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 434.

> é precisamente a escola pública que, por natureza, oferece condições para a liberdade de ensino (...). Que haja liberdade de criar escolas, mas que não se favoreça a expansão da rede de escolas públicas para que não haja liberdade na escola, eis a dupla verdade[76].

Portanto, no momento em que se reafirmavam os ideais liberais e democráticos no país, a posição da Igreja era considerada cada vez mais um retrocesso. O monopólio tal como a Igreja exerceu durante a Colônia e o Império, não mais era admitido. De um lado, criticava-se a Igreja Católica dizendo que, ao reivindicar privilégios, ao invés de defender a igualdade e a unidade nacional, ela não respeitava as leis do país, favorecia a discriminação e a divisão social. De outro, dizia-se que o Estado, sendo leigo, era neutro em matéria religiosa e, assim sendo, não poderia discriminar ideologias e/ou grupos por qualquer motivo que fosse, pois se o fizesse seria anticonstitucional, antiliberal e antidemocrático, incompatível com as exigências da civilização moderna e com o ideal ético da autonomia humana, bem como seria contra a tradição republicana. Dessa forma, diziam os defensores da Escola Pública: são infundados e insuficientes os motivos pelos quais os interesses privatistas reivindicam subsídios e privilégios para si e para suas instituições. Porém, não defendiam a liberdade de ensino da mesma forma que preconizavam as reformas de Leôncio de Carvalho e Rivadávia Correa, que defendiam o alheamento e o máximo de independência do Estado em relação à educação. Isso, diz Villalobos, não corresponde às necessidades da nação e, em última análise, contribui para que a paisagem escolar permaneça inalterável[77].

Mas, se não concordavam com as concepções de Leôncio e de Rivadávia, também não concordavam com a posição dos católicos, pois acreditavam que, além de contribuir para a manutenção do atraso, as instituições que se julgam representantes das verdades eternas, que somente admitem a liberdade dentro de seus dogmas, que falam de liberdade de ensino, mas não admitem a liberdade que implica na autonomia da consciência e da vontade, têm o propósito de mascarar seus reais propósitos e, de fato, querem exercer o monopólio do ensino para transmitir as suas verdades.

---

[76] VILLALOBOS, João Eduardo R. Roteiro para a defesa da Escola Pública: o projeto é antiliberal. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 443.

A questão da "liberdade de ensino" tratada no projeto aprovado pela Câmara, foi objeto de amplos estudos realizados por Laerte Ramos de Carvalho, João Eduardo Villalobos, Carlos Correa Mascaro, Douglas Teixeira Monteiro, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni e Roque Spencer Maciel de Barros, dentre outros. Eles demonstraram que a "liberdade de ensino" defendida no projeto se constitui num artifício para garantir privilégios aos proprietários das escolas particulares, em prejuízo da autonomia didática do professor, da formação democrática do aluno e da Escola Pública; mostraram que seus defensores pretendiam fazer do Estado um promotor da expansão da rede de escolas privadas, católicas e leigas, mas não aceitavam que o mesmo controlasse e fiscalizasse o rendimento, a qualidade e a aplicação dos recurso destinados a elas.

Como vimos, a liberdade de ensino não é um conceito unívoco; comporta diferentes posições e interpretações. Assim, tem sido defendida tanto pelos favoráveis à defesa do substitutivo Carlos Lacerda, quanto pelos partidários do anteprojeto elaborado pela Comissão de Notáveis em 1947 e pelos defensores do substitutivo elaborado pela Comissão de Defesa da Escola Pública apresentado pelo senador Nogueira da Gama.

De um lado, o de Lacerda, estavam os que entendiam a liberdade de ensino como a liberdade de poder criar escolas e poder propagar suas ideologias, suas verdades e dogmas. De outro, da Comissão, estavam os que defendiam a liberdade de ensino entendida como liberdade de cátedra, no sentido liberal do livre pensamento e escolha.

A luta contra o ensino confessional nas escolas inseria-se nestes embates. Não representava apenas a luta contra a adoção do catolicismo como religião oficial, que representava a "absoluta alienação", um "anacronismo" e que, de acordo com Wilson Martins, transformaria a administração civil num "braço secular" da administração religiosa, também significava um atraso técnico, científico e intelectual que, o Brasil, que estava lutando para superar o atraso, não poderia aceitar, sob pena de perpetuá-lo.

Quando os defensores da Escola Pública diziam que o projeto era inconstitucional e antidemocrático, quando afirmavam que, tecnicamente, representava um retrocesso e, programaticamente, um anacronismo, queriam dizer que feria o "espírito ideologicamente neutro da Constituição" e seu artigo 31, que proíbe subvencionar cultos religiosos ou

---

[77] VILLALOBOS, João Eduardo R. A luta pela Escola Pública e seu significado histórico. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 426.

estabelecer relações de aliança ou dependência com qualquer culto. Bem entendidas, as subvenções às escolas confessionais, diz Martins,

> *representam* financiamento não indireto, como se poderia pensar à primeira vista, mas direto e imediato, a cultos religiosos (...) e, por aí, a inconstitucionalidade corresponderia à própria *subversão do regime*, já que os princípios desse capítulo inicial da Constituição, juntamente com as disposições do artigo 141, *constituem o arcabouço do Estado republicano e os fundamentos da organização democrática.* Ora, é o artigo 141 que declara a liberdade de consciência e de crença e que resguarda os direitos políticos e civis dos cidadãos, quaisquer que sejam as suas convicções religiosas, filosóficas ou políticas[78].

Para os defensores da Escola Pública, a defesa realizada pelas escolas confessionais representava a violação da liberdade de consciência. Por isso, consideravam-na inconstitucional e antidemocrática, pois se a constitucionalidade verifica-se pela observância do artigo 31, a democraticidade só ocorreria pela observância dos dispositivos contidos no artigo 141. Assim, se por ventura, dever-se-ia adotar alguma religião como oficial, não deveria ser a católica, visto que era considerada como um atraso, o retorno ao medievalismo que, ao invés da liberdade, almejava o monopólio das consciências.

Com relação à escola, o ideal democrático pressupõe que compete ao Estado a responsabilidade pela organização técnica do ensino; a estruturação do ensino deve ser um monopólio do Estado democrático, uma função privativa do poder público. Neste sentido, o CFE deveria limitar-se a ser um órgão técnico, acima das injunções de interesses particulares.

> Daí porque o primeiro mandamento do ideário democrático em matéria de ensino é a escola laica, que significa (...) a *escola neutra.* O neutralismo da escola não é apenas de ordem religiosa: é também de ordem política, de ordem filosófica, de ordem social, de ordem econômica. A escola pública existe para fornecer um serviço técnico, qualquer que seja o seu grau[79].

Para Wilson Martins, serviço técnico seria, por exemplo, o ensino das primeiras letras e das quatro operações, a organização da cultura em disciplinas curriculares, as formas de transmissão do saber e assim por diante, um ensino "isento de ideologia". Como

---

[78] MARTINS, Wilson. Ideário democrático. *O Estado de S. Paulo.* 01/06/61. Nosso destaque.
[79] Ibidem. Nosso destaque.

as informações podem ser tendenciosas, as filosofias limitadas e as orientações confessionais, então, a escola deve se manter "neutra", numa atitude de objetividade científica.

Citando o *Informe sobre a instrução pública* de Condorcet, Roque Spencer diz que,

> 'um poder que impedisse de ensinar uma opinião contrária à que serviu de fundamento às leis estabelecidas, atacaria diretamente a liberdade de pensar e estaria em contradição com o fim de toda instituição social, – o aperfeiçoamento das leis, conseqüência necessária do combate das opiniões e do progresso das luzes'[80].

Sendo que a liberdade de consciência constitui-se no fundamento do liberalismo, então, para os liberais ela deve ser a diretriz que indica as possibilidades e os limites da ação. Portanto, cabe a ela nortear a escola e a educação. Segundo o autor, esta concepção opõe-se à liberdade entendida como liberdade mercantil de criar escolas e estabelecer a livre-concorrência de acordo com os princípios do liberalismo econômico; ela limita o alcance e restringe a significação do liberalismo, pois, compreende que não é possível submeter a educação aos interesses privados, uma vez que é vital para a formação dos cidadãos livres. E como o princípio da liberdade de consciência há de ser válido para todas as consciências, necessariamente exige a igualdade jurídica de todas elas. Portanto,

> cabe ao Estado a tarefa de zelar pela progressiva efetivação de uma ordem (...) que permita a plena realização da liberdade de todos os indivíduos enquanto fins em si mesmos, isto é, enquanto pessoas éticas. Ora, a primeira condição para que um indivíduo (...) converta-se num fim em si mesmo e participe do reino do direito é precisamente a *educação*[81].

Se compete ao Estado, expressão comum de todas as consciências, a tarefa de instituir a ordem que permita a realização da liberdade de todos e, se a educação é o elemento fundamental da possibilidade dessa ordem, então ela deve ser eminentemente uma tarefa do Estado, afirma o autor. À iniciativa privada compete atuar supletivamente e, mesmo assim, dentro dos princípios democráticos, respeitando a liberdade de consciência.

---

[80] BARROS, Roque S. M. de. Análise dos fundamentos do projeto. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 310.
[81] Idem. p. 312.

Portanto, "o exato conceito liberal de liberdade de ensino", diz Roque Spencer, "implica, em primeiro lugar, a liberdade de pensamento, isto é, a liberdade de cátedra, para o que ensina, a independência da opinião para o que aprende, em todos os assuntos sujeitos a controvérsias"[82]. Mas para que isto ocorra é preciso que o Estado zele pela rigorosa habilitação de quem ensina, fiscalize a educação dada pelos particulares para que não imponham crenças e não transformem as escolas apenas em agências interessadas no lucro.

Nesta perspectiva, afirma o autor, não há possibilidade de garantir a defesa da democracia em função de que a escola confessional sendo coerente com seus princípios, não pode favorecer o confronto de posições dissemelhantes. Por isso, a Lei não pode permitir a criação de escolas confessionais, sob pena não só de ser antidemocrática e anticonstitucional, mas também de implicar no desrespeito ao princípio da autonomia e da conduta ética.

Contudo, se se garante o direito da iniciativa privada criar escolas, diz Wilson Martins, não se pode permitir que confira graus. Pois ainda que a escola possa ser laica, só a escola pública pode ser "neutra" e o exame de estado é a única maneira que o poder público dispõe para cobrar objetividade e neutralidade técnica. Além disso, só a escola pública pode ser socialmente igualitária e economicamente gratuita. Aliás, diz ele, discordando de Roque Spencer, a gratuidade é o ideal do ensino democrático em todos os seus graus. Segundo Roque Spencer,

> é difícil compreender que representantes do povo se tenham posto contra a escola do povo, a única verdadeiramente livre, porque não impõe doutrinas e opiniões, porque congraça jovens de todos os credos respeitando-os todos; a única que é efetivamente aberta, porque não distingue rico ou pobre, amarelo, preto ou branco. E, sendo a única que é, de fato, livre e aberta, é a única que realiza integralmente o ideal democrático.
>
> O povo não se dispõe a aceitar que os sacrifícios que de bom grado faz sejam postos a serviço da prosperidade de algumas dezenas.
>
> Ao povo o que é do povo: recurso públicos apenas para a escola do povo![83].

---

[82] Idem. p. 312.

[83] BARROS, Roque S. M. de. Porque é preciso dizer não ao projeto de Diretrizes e Bases. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 195.

Com esta posição, sem rodeios, Roque Spencer finaliza seu artigo que trata dos motivos pelos quais se deve dizer não ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovado pela Câmara.

9.5 – RELIGIÃO E EDUCAÇÃO

Na Campanha em Defesa da Escola Pública novamente aparece o conflito entre a religião e a educação, que aliás, dentre as questões tratadas neste trabalho é a que aparece por primeiro na História do Brasil. Para Roque Spencer o "clericalismo" lhe incomodava. Vinte e cinco anos após o desfecho da CDEP, afirmava que o motivo que o havia levado a entrar "no duro" nessa Campanha, em grande parte, foi sua birra contra o clericalismo.

O projeto de LDB aprovado em 1957, de certo modo, trazia à tona a história da Igreja Católica, sua relação com o poder político e suas influências desde 1500, pois, de forma institucionalizada ou não, a influência da Igreja tem aparecido ao longo de toda a história do Brasil. Em parte já vimos isso ao tratar do surgimento tardio da universidade brasileira. Mas, vejamos algo mais. Algumas vezes, as relações entre a Igreja e o poder político foram tranqüilas e harmoniosas, outras, nem tanto. O primeiro grande conflito ocorreu por volta de 1759, quando redundou na expulsão dos jesuítas. O segundo ocorreu no final do Império, culminando na "Questão Religiosa" e na separação entre a Igreja e o Estado. Com a Proclamação da República e com o crescimento dos ideais liberais, a Igreja passou a ser vista cada vez mais, como sinônimo de atraso e arcaísmo. Por isso a religião passou a ser defendida apenas como uma questão de foro íntimo e não como uma doutrina oficial de Estado. Nos anos 30, iniciou-se um novo conflito quando os católicos tentaram fazer constar na Constituição de 34 a obrigatoriedade do ensino religioso[84]. Esse conflito prorrogou-se e intensificou-se no final dos anos 50 durante a CDEP. Os conflitos giraram em torno da questão do ensino livre, do financiamento do ensino e do binômio ensino público X privado (confessional). Isso opôs, de um lado, os grupos ligados à Igreja, que reivindicavam-na como possuidora exclusiva da verdade, portadora da missão de estendê-la universalmente a todos e, de outro, os defensores do ensino público, laico e gratuito.

Segundo Roque Spencer, a Igreja católica, tendo como preocupação exclusiva os seus interesses, apoiando-se especialmente na Encíclica *Divini Illius Magistri*, principal

documento pedagógico católico, exigia que o Estado favorecesse com "justos subsídios" a obra educativa da igreja e da família. Contudo, depois da Questão Religiosa ela perdeu os privilégios e passou a ter os mesmos direitos que as outras religiões. Então, diz o autor,

> num país em que há liberdade religiosa, em que não há religião privilegiada, entretanto, não poderia a Igreja defender, de forma direta, a tese da divisão dos recursos públicos destinados à educação entre o Estado e o catolicismo apenas. Taticamente, é levada, então, a esposar o princípio segundo o qual tais recursos devem ser divididos entre a escola pública e a particular, *em geral*, deixando para um segundo momento seus objetivos de controlar inteiramente a educação. Com isso, é claro, acaba por receber o apoio dos interessados no ensino particular, incluindo os representantes das escolas privadas leigas. O movimento que se cristaliza, então, em torno da exigência de recursos públicos para a iniciativa pedagógica privada, acaba por congregar, acidentalmente, todos os interesses particularistas[85].

Se ocorre a união circunstancial de diversos segmentos sociais em torno da defesa dos interesses privados (escolas confessionais – católica e protestantes –, escola laica) não significa que todos comunguem das mesmas aspirações e que o façam com os mesmos objetivos. Quanto às confissões religiosas não católicas, que não reivindicam o monopólio da educação, doutrinariamente não faziam qualquer objeção ao ensino laico nas escolas públicas. Mas, diz Roque Spencer, há uma união espúria entre a escola confessional católica e a escola privada leiga que precisa ser desfeita. Se é o caráter laico da escola oficial que faz com que seja vista com suspeita aos olhos da Igreja, então torna-se difícil compreender como essa mesma laicidade não a assusta quando, ocasionalmente, une-se aos donos das escolas leigas privadas.

A escola privada leiga não pode invocar qualquer razão doutrinária como justificativa para a partilha das verbas públicas destinadas ao ensino. Se ela é leiga, a escola oficial também é. Portanto, não pode invocar um preceito religioso, que não defende, para obter favores do Estado. Mas o que é que distingue uma da outra? Para o autor, "o que distingue, geralmente, a escola privada leiga da escola pública é apenas a maior eficiência e seriedade desta, a ausência, no seu seio, do privilégio, a sua gratuidade, em oposição às

---

[84] Cf. CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes Ltda, 1978.

[85] BARROS, Roque S. M. de (Org.). A análise dos fundamentos do projeto. In: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p.328. Destaque no original.

discriminações e ao alto custo, para o aluno, daquela"[86]. Então, pergunta ele, porque destinar altas somas de dinheiro para as escolas leigas privadas se os recursos são poucos até para as públicas? O interesse das empresas privadas é o lucro. Portanto, se elas se queixarem que os gastos são grandes, que têm prejuízos e não auferem lucros, o "remédio é simples", diz Roque Spencer, "é só mudar o ramo do negócio".

> Por definição mesmo o ensino público é um ônus, um encargo; por definição mesmo o ensino particular é um meio de vida, tem as características de *negócio*. Admitir que o Estado desvie um centavo daquele para favorecer a este é conceber desvirtuadas as suas funções; é pensá-lo, não como agente do bem geral, mas como instrumento de grupos ou facções. Se o Estado pode dar ensino melhor, mais amplo, mais extenso – e gratuito – do que o particular, é inconcebível que o deixe de fazer para benefício exclusivo deste e prejuízo geral da nação[87].

Portanto, não resta dúvida, nem para os próprios proprietários das escolas leigas, de que sua união com os católicos na defesa da divisão por igual entre as escolas particulares e públicas não ocorre por outro motivo senão na tentativa de aproveitar a oportunidade de enfraquecer a escola pública, ampliar os negócios e garantir maiores lucros. Assim, não se justifica o desvio dos recursos públicos para as escolas particulares leigas. Além do mais, diz Roque Spencer, "não é possível argumentar com quem, ao invés de cuidar de argumentos, se ocupa somente de orçamentos"[88].

Esclarecido o motivo desta unidade e desfeito esse nó, sob quais argumentos os representantes das escolas confessionais católicas defendem a partilha dos recursos públicos? O *Código de Direito Canônico*, promulgado em 1917, pelo Papa Bento XV, no Cânon 1.374 estabelece que

> as crianças católicas não devem freqüentar escolas acatólicas, neutras, mistas, isto é, abertas também aos que não são católicos. Só o Ordinário do lugar, de acordo com as instruções da Sé apostólica, pode decidir em que condições e por que meio de precauções, para evitar o perigo da perversão, a freqüência a essas escolas poderá ser tolerada[89].

---

[86] Idem. p.329.
[87] Idem. pp. 329-330. Destaque no original.
[88] Idem. p.330.
[89] Idem. p.330

Por ora, deixando de lado o caráter discriminatório, em flagrante contradição com a Carta de 1946, se admitida a instrução do *Direito Canônico*, todos os fiéis da Igreja Católica teriam o direito de abrir escolas na qual seus filhos poderiam freqüentar, diz Roque Spencer. Porém, deveriam abri-las às suas expensas, sem utilizar as verbas do Estado, pois estas deveriam ser totalmente destinadas à escola pública.

Outro argumento utilizado pela Igreja para defender a partilha dos recursos públicos destinados à educação, dizia que todos os cidadão pagavam impostos, mas como católicos não se beneficiavam deles, pois só podiam freqüentar escolas não católicas. Então, diziam que era preciso que parte desses recursos fosse revertida em favor da escola católica. Este argumento, segundo Roque Spencer, não tinha fundamento. Pois

> não é o Estado que impede o cidadão católico de desfrutar dos benefícios da escola pública – é o católico que, por convicções íntimas que não interessam à comunidade sócio-política, se recusa a servir-se de um benefício que lhe é oferecido tanto como a qualquer outro cidadão (...)
>
> Mas, o que é mais importante, não é como católico, como não é como espírita, protestante ou shintoísta, que se pagam impostos, mas como cidadão. Assim, o benefício recebido se-lo-á igualmente pelo cidadão e não pelo sectário de uma confissão. Esse 'neutralismo religioso' do Estado é condição essencial da existência da liberdade de consciência e da liberdade religiosa, consagradas na Constituição (art. 141, § 7º)[90].

Se o Estado não vir no indivíduo um cidadão, mas um membro de uma determinada religião, compromete a liberdade de consciência e de culto e abre espaço para a discriminação religiosa, como já aconteceu nos tempos do Império. Isso, porém, foi eliminado com a abolição da religião oficial do Estado e não se pode correr o risco de que isso aconteça novamente, diz Roque Spencer.

Desde o momento em que se aboliu a religião oficial, com a República, o Estado passou a ser "neutro" em assuntos religiosos, permanecendo a religião apenas como uma questão de foro íntimo. Portanto, o cidadão passou a ter a liberdade de optar e seguir a religião que melhor lhe aprouver ou de não seguir nenhuma. Ao Estado, pouco importa se o cidadão é católico, crente de qualquer tipo ou ateu, se é preto, branco ou amarelo, se é hetero ou homossexual. Por isso, enfatiza o autor, não se justifica o argumento de que o Estado deve subsidiar as escolas católicas porque os católicos pagam impostos e por isso

têm o direito de receber de volta parte dos impostos, especialmente, como católicos e não como cidadãos. O Estado, diz ele, enquanto guardião da lei, expressão dos anseios comuns, promotor do bem da comunidade em geral, não pode favorecer e fomentar o isolamento, a divisão, a discriminação, o sectarismo e o fanatismo. Deve garantir a liberdade de consciência. Por isso não pode permitir que o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, invocando a "neutralidade" da escola pública e direitos iguais, institucionalize teses equivocadas e defenda que o Estado financie as escolas católicas, nem permita a participação proporcional dos representantes dos interesses privatistas na administração do sistema de instrução pública.

Ao reivindicar para a família o direito de escolher, com prioridade, o gênero de educação que deve dar aos filhos e a obrigação do Estado em subsidiar com seus recursos esta educação, de um lado, revela a desconfiança e contesta a capacidade do Estado de oferecer educação de qualidade, mas de outro, exige que ele seja benevolente e generoso na distribuição de seus recursos. E sendo majoritariamente católica a sociedade, privilegiar a família em detrimento do Estado na escolha do tipo de educação para os filhos, além das conseqüências já mencionadas, significa renunciar ao espírito democrático da constituição.

Para os defensores da Escola Pública isso significava uma afronta. Representava mais uma "tática", um "oportunismo" dos católicos do que a defesa de um princípio, uma vez que, quando estavam no poder, como aconteceu durante o Império, os católicos recusavam-se a estender o direto aos subsídios a todas os grupos e confissões religiosas, ao passo que, quando os "liberais" estavam no poder exigiam privilégios ou, no mínimo, a participação igualitária em relação aos recursos estatais.

Para os liberais, o fato da Igreja Católica defender a liberdade de ensino, não significava que ela o fizesse por compactuar e compartilhar dos princípios liberais, democráticos e constitucionais, mas para se aproveitar da ambigüidade dos discursos e da linguagem para auferir vantagens próprias. De acordo com Roque Spencer,

> segundo a concepção liberal e democrática, voltada (...) para o problema da plena realização da pessoa, não é o Estado, como não é a família ou a Igreja quem tem o direto à educação, mas o indivíduo, enquanto 'projeto de pessoa', que passa, exatamente por intermédio do processo educativo do mundo natural ao cosmos ético-jurídico. A família e o Estado, enquanto entidades civis, têm o

[90] Idem. p.332.

> *dever* de promover a educação, não para moldar o indivíduo de acordo com um padrão heterônomo, mas para criar as condições adequadas ao desenvolvimento autônomo da personalidade. Toda legítima pedagogia moderna, aliás, não tem feito outra coisa senão atender a essa exigência do liberalismo e da democracia: a insistência na atividade do educando, na sua iniciativa, substituindo a passividade tradicional e a obediência cega, nada mais é do que um esforço diretamente inspirado pela 'prioridade da pessoa', proclamada pela filosofia liberal[91].

Portanto, de acordo com o caráter liberal da constituição somente o Estado, defendendo a Escola pública, poderia garantir uma educação voltada para o desenvolvimento do país e da personalidade de forma autônoma, para o respeito às leis e à igualdade jurídica, para o repúdio da discriminação e dos preconceitos. Além disso, num país em que mais de 50% da população era constituída de analfabetos, se fosse afirmada a prioridade da família na escolha do tipo de educação dos seus filhos, isso revelar-se-ia num entrave à própria educação, que só se explicaria e se justificaria em função dos interesses e das disfarçadas intenções confessionais e comerciais presentes no projeto. Diferente disso, diz Roque Spencer,

> o direito à educação há de ser efetivado, como se dizia no projeto de 1948, 'pela obrigação, imposta aos pais ou responsáveis, de proporcioná-la por todos os meios ao seu alcance, às crianças e jovens sob sua responsabilidade', pela instituição de escolas públicas de todos os graus, que possam atender a toda população em idade escolar, pela gratuidade do ensino, pela concessão de bolsas em escolas públicas aos *mais capazes*[92].

A luta em defesa da escola pública, de um lado, reuniu educadores, sindicalistas, jornalistas, escritores, membros da sociedade civil vinculados ao campo democrático e liberal e, de outro, os "antiliberais" e "antidemocráticos" inspirados em interesses privatistas e confessionais. Aqueles, viam na defesa do projeto aprovado pela Câmara dos Deputados um desrespeito aos ideais republicanos, democráticos e liberais fundados nas constituições de 1891, 1934 e 1946, bem como, da reforma constitucional de 1926 e viam na luta contra o projeto a possibilidade de restabelecer estes ideais e de elevar definitivamente o país "à altura do século". Ao passo, que estes viam na aprovação do

[91] Idem. p.342. Destaque no original.
[92] Idem. p.343. Nosso destaque.

projeto, a reconquista de um espaço perdido com a Questão Religiosa e com a Proclamação da República.

Assim, de certa forma, as discussões em torno do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação, reabriam a velha polêmica em torno da Questão Religiosa e da intromissão da Igreja sobre o poder Civil, ocorrida no final do Império. Isso era visto como perda da autonomia do Estado em relação a Igreja e a interferência de Roma sobre as questões nacionais. Uma vez aceitas as reivindicações dos católicos, de divisão por igual dos recursos públicos entre a Escola Pública e a particular e aceita a prioridade da família na escolha da educação dos filhos, num outro momento, diziam os defensores da Escola Pública, a Igreja/o Papa poderá obrigar que se ensine a religião católica em todas as Escolas Públicas. O fato da maioria do povo brasileiro professar a religião católica não significava, afirmavam eles, que tinham direito a privilégio em detrimento dos demais, pois diante do Estado e da constituição que garante a liberdade religiosa e de ensino, todos são iguais e têm os mesmos direitos.

Roque Spencer tinha um conflito não resolvido com a religião e com os padres. Muitos anos após a CDEP, analisando os motivos que o levaram a entrar nela com garra, dizia arrependido:

> Acho que o que me levou a entrar, 'no duro', na Campanha da Escola Pública, foi um pouco o meu liberalismo meio radical, uma birra especial contra o clericalismo (...) entrei naquela história maluca de fazer conferências sobre escola pública. Saía aí pelo interior fazendo conferência e outras coisas, brigava com padres (...) hoje não faria isso de jeito nenhum[93].

Para Roque Spencer, portanto, a defesa da "Escola Pública' serviu tanto para empreender sua luta contra o clericalismo como para afirmar e defender o liberalismo. Isto revela que não era a educação o principal motivo de sua intensa participação na CDEP. Percebia que se os interesses clericais fossem consolidados na LDB, ampliaria enormemente o alcance da igreja. Então sai em defesa do liberalismo utilizando-se para isso da emblemática "defesa da Escola Pública". Em 1986 afirmava que valeu a pena ter entrado na Campanha porque a LDB que resultou foi a mais discutida que houve no Brasil. "A lei

[93] Cf. BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.* 2ª edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1997, p.48.

que saiu não era nenhuma beleza mas, pelo menos, não foi obra de nenhum tecnocrata"[94], dizia o autor.

9.6 – PARA ALÉM DOS DISCURSOS

Durante a Campanha em Defesa da Escola Pública, a Escola Pública aparecia e era defendida como condição de sobrevivência dos ideais liberais e democráticos. Porém, escondia um debate maior, fortemente marcado pela geopolítica da Guerra Fria. A escola pública e a democracia ocultavam a luta travada contra o comunismo, a favor do capitalismo.

Analisando o vínculo entre o ideário liberal e a defesa da escola pública, Maria Elizabete Xavier afirma que

> a doutrina liberal, instrumento de luta da burguesia contra o Antigo Regime, fundava-se nos princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia. Opunha à ordem 'iníqua' que combatia, fundada na desigualdade 'herdada', a ordem capitalista que, respeitando as desigualdades 'naturais', se consubstanciava numa sociedade hierarquizada porém justa e para tanto 'aberta'. A noção de sociedade aberta, concebível apenas numa ordem econômica caracterizada por uma diversidade crescentemente complexa de tarefas, funções e papéis sociais, implicava a possibilidade de mobilidade social com base nos 'méritos' individuais. Daí, como conseqüência lógica, o pensamento liberal desembocou na defesa da 'Escola Pública, Universal e Gratuita', como condição indispensável para a garantia da igualdade de direitos e oportunidades que justificava, em última instância, a desigualdade social 'justa' porque 'natural'. As implicações educacionais da nova doutrina, portanto, ultrapassavam o âmbito das exigências do desenvolvimento técnico-científico, sustentando a própria legitimidade das novas instituições sociais e econômicas[95].

Pode-se dizer que a CDEP insere-se na defesa da democratização da educação, que implica a defesa da sobrevivência de acordo com os méritos individuais de cada um. Para a autora, não há dúvidas de que a Campanha traz de volta o discurso dos Pioneiros de 1932. "Volta em toda a sua fidelidade doutrinária, o que vale dizer, com toda a sua retórica

---

[94] Cf. Idem. p. 134.

[95] XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas – SP: Papirus, 1990, p. 60.

democrática e o seu aparente desprezo pelas contingências do real, que lhe conferiam significado e eficiência ideológica"[96].

O projeto não tinha nem o caráter extremamente centralizador e autoritário que seus críticos denunciavam, nem era demasiadamente aberto como denunciava o Parecer de Capanema. Entretanto, os interesses em jogo, faziam com que estes aspectos parecessem extremamente ampliados. Em linhas gerais, afirma Xavier, "excetuando-se a orientação descentralizadora moderada, enfatizada mais como expressão de repúdio político ao centralismo autoritário do regime anterior do que por exigência de adequação do sistema, o projeto repetia os vezos elitistas da legislação vigente"[97].

Do exposto acima, pode-se dizer que, apesar da "defesa da Escola Pública" aparecer como o principal motivo da mobilização, como diz Wilson Martins, por trás encontrava-se "a luta pelos ideais democráticos e republicanos", que diziam que estavam ameaçados. No entanto, tendo presente que, politicamente, o país vivia num período populista, não seria a educação e o projeto de LDB que conseguiriam ameaçar a democracia. Se observarmos que, no plano econômico, o capitalismo estava em vias de se consolidar no Brasil e que havia uma intensa disputa entre os "interesses nacionais" e os "interesses internacionais", pode-se dizer que os defensores da escola pública visavam a defesa da Escola Pública, mas sobretudo, estava em jogo a defesa da "democracia", dos ideais republicanos e liberais. Para Mesquita Filho era preciso dar mais um passo para "implantar definitivamente a democracia no Brasil"; para Fernando de Azevedo era preciso "evitar a revolução" e "pôr ordem no caos". No fundo, diria Florestan Fernandes: o que se pretendia era "fazer a revolução dentro da ordem", ou seja, garantir as condições mínimas para consolidar o capitalismo e elevar o país "ao nível do século", conforme a antiga aspiração das elites. Aliás, o próprio Florestan Fernandes diz que "a ordem democrática" se "constitui num requisito para qualquer desenvolvimento democrático, econômico, político, social, etc". Por isso, afirmava ele, sua defesa deve ser "o objetivo central de todos os que pretendem, por uma via ou por outra, enveredar o Brasil na senda da civilização moderna"[98]. Posição

---

[96] Idem. p. 119.
[97] Idem. p. 133.
[98] Cf. FERNANDES, Florestan. Análises Crítica do Projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 220. Se Florestan Fernandes envolve-se intensamente no Movimento de Defesa da Escola Pública, não significa que, como a maioria dos demais envolvidos, concebe a educação

semelhante também encontramos no Roteiro elaborado pela Comissão Estadual do Movimento de Defesa da Escola Pública e na Declaração de Princípios aprovada na primeira Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública, realizada em 4 de maio de 1960[99].

Ao final, o rumo tomado pelas discussões entre os defensores da escola pública e os defensores dos interesses privados e confecionais,

> pôs às claras os condicionamentos contextuais do sistema escolar, denunciando o equívoco da concepção de uma 'revolução educacional' à revelia de uma radical transformação da ordem econômico-social. Evidenciou ainda o engano da crença na 'vocação para o bem coletivo' das elites cultas, produzidas por um sistema de ensino cuidadosamente remodelado para cumprir a função de formar dirigentes 'progressistas' que conduzissem a reconstrução social do país[100].

Portanto, os resultados da Campanha revelam o equívoco da concepção elitista que apresenta a educação como panacéia para a resolução de todos os problemas. Da mesma forma revela o caráter abstrato da tão propalada democratização do ensino defendida pelos liberais e contribui para viabilizar a sociedade de classes e a reprodução do capital. Para eles a educação não é uma decorrência das relações capitalistas de produção, mas o inverso, a deficiência da educação era vista como causa do subdesenvolvimento. Assim como no positivismo, a educação aparece como fator de ordem pública, antídoto à subversão e asseguradora da paz social; como nos marcos do liberalismo aparece como fator de progresso e desenvolvimento ou, de acordo com as orientações iluministas, como fator de redenção social.

Apesar da intensa mobilização em favor da Escola Pública, pode-se dizer que mais do que uma exigência social/popular sua defesa era uma exigência política de sustentação do sistema e da ordem vigentes. Em termos gerais, a *inteligência* universitária de São

---

como instrumento de manutenção e reprodução das condições sociais. Prova disso é que, como veremos adiante, luta por uma autêntica reforma educacional, repele as arbitrariedades da ditadura militar e acaba sendo aposentado compulsoriamente e exilado. Ao contrário de outros defensores da escola pública que apoiam a ditadura e/ou tornam-se seus serviçais e até agentes da repressão.

[99] Cf. BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, pp. 436-437.

[100] XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961).* Campinas – SP: Papirus, 1990, p. 135.

Paulo, afastada do projeto nacional-popular, fez da defesa da democracia uma espécie de culto. Alfredo Bosi afirma que, para entender as razões profundas desse fenômeno,

> além de reconhecer a sua filiação (primeiro oligárquica, depois de classe média nobilitada pelo *status* na hierarquia docente); além de notar a sua desconfiança em relação a todo nacionalismo; além de verificar o seu descontentamento em face do poder, é preciso pôr-se nos meandros da sua prática intelectual. A Universidade fez ciência social nos moldes franceses e americanos, correndo, às vezes conscientemente, o risco de ser positivista e funcionalista, logo 'cientificamente' neutra[101].

Em razão da relação de forças envolvidas, o projeto aprovado não configurou nem uma posição radical que favorecesse ao centralismo nem a descentralização. Também não apresentou nenhuma posição extrema em favor dos defensores da escola pública nem dos interesses das escolas privadas e confecionais.

Apesar de intensa a mobilização ocorrida sob a bandeira da "defesa da Escola Pública", muitos intelectuais envolvidos na Campanha nem sequer estavam interessados propriamente na educação ou melhor, estavam interessados nela na medida em que por seu intermédio podiam defender seus projeto de sociedade e suas concepções de mundo, como transparece na própria Declaração de Princípios da Campanha.

A UNE, que havia participado das mobilizações em apoio a João Goulart, vendo sancionada pelo Presidente uma LDB contrária às propostas que defendia, lamentava:

> 'A UNE não pode esconder a sua decepção diante do sancionamento da atual Lei de Diretrizes e Bases, ainda privatista no seu estilo e forma, e por isso lesiva aos interesses populares que só poderão ser atendidos pela Escola Pública, gratuita e democrática. Sua Diretoria, no entanto, envidou todos os esforços para manter contatos com o Presidente da República para expor suas posições e expressar seu veto total a determinados itens do projeto. Não sendo atendida pelo Presidente no dia 19 de dezembro, a UNE não pôde expressar seu ponto de vista e, assim, viu sancionada no dia 20 do mesmo mês a atual lei, que repudiamos pelos motivos acima expostos. A UNE no entanto continuará sua luta pela democratização do ensino, pela Reforma Universitária e pela Escola Pública'[102].

---

[101] BOSI, Alfredo. Um testemunho do presente. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)*. 6ª edição, São Paulo Ática, 1990, p. vi.

Ao mesmo tempo em que expressava o repúdio e denunciava que a LDB sancionada legitimava as principais reivindicações dos interesses privatistas, camuflados na bandeira da "liberdade de ensino", a UNE indicava o caminho que seguiria.

Após a aprovação da LDB, Lei nº 4.024/61 e da desmobilização da CDEP que garantia a unidade na heterogeneidade, cada um dos integrantes ou grupos envolvidos passou a ocupar-se de suas lutas ou interesses. Enquanto Roque Spencer, por exemplo, nos anos 60, envolveu-se ativamente tanto na Reestruturação da USP, quanto na Reforma Universitária, ocorridas durante o regime de exceção implantado em 1964, outros enfrentavam as agruras e resistiam ao autoritarismo.

[102] Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989, p. 132.

10 – A FORMAÇÃO DO CIDADÃO, A REESTRUTURAÇÃO DA USP E A REFORMA UNIVERSITÁRIA

Antes de tratarmos da Reestruturação da Universidade de São Paulo e da Reforma Universitária é importante dizer que, ainda que Roque Spencer considere a universidade como a guardiã da "alta cultura", a responsável pela formação da "aristocracia espiritual", de que fala Karl Jaspers, que deve infundir as luzes sobre todos, afirma que é preciso pensar a educação no seu conjunto, como uma espécie de "escola única", digamos assim, que abarque da base ao topo da hierarquia educacional e esteja voltada para a formação do cidadão. Por isso, iniciamos vendo a formação do cidadão e como Roque Spencer compreende a educação e o ensino médio.

10.1 – A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Deslocando o centro das atenções do conjunto das relações sociais e da forma como a sociedade está organizada para o indivíduo, fazendo deste o responsável pelo que é e pelo que deixa de ser e fazer; defendendo que não é o ser social que determina a consciência, mas o contrário, Roque Spencer, assim como a maioria dos liberais, atribui à formação, à ilustração, à educação uma importância fundamental. Para ele, a educação tem a função de "arrancar, autonomamente, do ser do educando (aquilo que já está posto), permitindo-lhe desenvolver suas potencialidades" [1]. A educação está voltada para o interior do indivíduo.

> Educar é criar condições para uma escolha lúcida e autônoma do educando, é dirigir-se à sua inteligência e ao seu ser moral, despertar o espírito crítico, o gosto estético, em uma palavra, *formar o cidadão* autêntico que, para ser autêntico, deverá ser um homem capaz de decidir por si, na plenitude de sua liberdade, sem qualquer temor de assumir responsabilidades de suas opções livres[2].

Nesta perspectiva, portanto, cabe à educação inspirada numa filosofia liberal, é claro, formar o cidadão[3] para fazer frente à instrumentalização, à massificação, à barbárie,

---

[1] BARROS, Roque Spencer M. de. Fundamentos da Educação. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras*. 2ª edição, São Paulo: Pioneira, 2001, p. 32. Nosso parêntese.

[2] BARROS, Roque Spencer M. de. Massificação e educação. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 178. Nosso destaque.

[3] Roque Spencer não compreende o cidadão como o indivíduo portador de direitos humanos e sociais. Para ele, cidadão é um ser "espiritual" que se sobrepõe às contingências históricas, às vicissitudes do tempo e às contradições concretas, uma espécie de ser sagrado.

numa palavra, ao totalitarismo que, assim como a liberdade, também encontra-se na essência do homem. A educação é vista como a responsável pela solução de todos os problemas do país, quer sejam eles políticos, culturais, sociais ou econômicos.

A educação do cidadão é vista como um fator fundamental para a manutenção da democracia, que por sua vez, ancorada nos princípios liberais, constitui-se num fator fundamental à vigência da economia de mercado, do capitalismo e da sociedade de classes, que para Roque Spencer, constitui-se na "boa sociedade".

Assim, o imperativo é educar o povo. Segundo Roque Spencer, o que torna possível e necessária a educação é o fato do homem ser um ser que se transforma, que se modifica, que é capaz de superar sua "condição natural"; o fato de não ficar preso ao dado. "O animal vive como que encerrado no *presente*", diz ele,

> o homem, ao contrário, como que circula no tempo, aprisiona na memória o passado e revive, antecipa o futuro nos seus temores e esperanças. Preso ao mundo, numa condição de imanência, ao mesmo tempo dele se distingue e se afasta; *transcende-o* no ato mesmo de ter consciência de si. E é essa transcendência ou liberdade, característica do modo humano de ser, que fundamenta a 'modificabilidade' e o 'desenvolvimento' humanos. E é nessa liberdade que se escuda a possibilidade de opção e de escolha, que libera o homem de um 'destino pré-traçado', de uma vida que estaria configurada inteiramente no ato mesmo de seu aparecimento no mundo[4].

Portanto, o que torna possível e necessária a educação é o fato do homem ser capaz de transcender ao dado, de superar o mundo da natureza e de fazer escolhas. Pois, sendo livre ele pode optar entre desenvolver tendências totalitárias ou tornar-se cidadão. Através da educação, diz o autor, é possível

> fazer a esperança triunfar sobre o desespero, a individualidade sobre o anonimato, a pessoa moral singular e concreta sobre a multidão solitária, a liberdade sobre o aniquilamento da consciência, a alegria artística da vida sobre a náusea, em tudo isto consiste a tarefa de uma educação inspirada pela filosofia liberal a que devemos nossa civilização, nossa técnica, nossa possibilidade de construir uma sociedade abundante e livre[5].

---

[4] BARROS, Roque Spencer M. de. Fundamentos da Educação. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras*. 2ª edição, São Paulo: Pioneira, 2001, p. 22.
[5] BARROS, Roque Spencer M. de. Massificação e educação. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 181.

Segundo Roque Spencer, porém, esta consciência pedagógica nem sempre existiu. Para ele, o primeiro grande momento de constituição desta consciência ocorre na modernidade com Comenius que, de certa forma, dá uma resposta nos domínios da educação às preocupações epistemológicas e ético-religiosas que, desde a segunda metade do século XV, vinham configurando uma nova concepção de mundo.

Na medida em que a ordem medieval desmorona nos domínios do conhecimento ético-religioso, a consciência humana passa a ocupar o centro do universo e não reconhece mais outra autoridade além das leis da razão e da natureza. Comenius, apesar de religioso, acredita no poder universal da razão, na capacidade humana de abarcar o significado total do universo e da vida, desde que a inteligência seja metodicamente conduzida. Também acredita que se for utilizado um método adequado é possível "ensinar tudo a todos".

Assim como Descartes, Spinoza, Malebranche e Leibniz, Comenius crê na existência de princípios imutáveis, a partir dos quais é possível deduzir todo o sistema do conhecimento. Para ele o conhecimento deve ocorrer tanto pela demonstração racional como sensível. Defende que é preciso ensinar os homens "a conhecer e a investigar as coisas diretamente em si mesmas e não por intermedio das observações e testemunhos alheios"[6]. Disto também decorre o seu método de ensino. Para ele, não basta adequar as lições ao nível intelectual do aluno; é preciso fazer com que o aluno participe de fato do trabalho da escola, de tal forma que ela se transforme numa espécie de "oficina pedagógica".

> 'O que se deve fazer' – afirma Comenius – 'deve-se aprender fazendo. Os artesãos não entretêm com teorias os que aprendem suas artes, mas os aplicam no trabalho para que, fabricando, aprendam a fabricar; esculpindo, a esculpir; pintando, a pintar; saltando, a saltar, etc. Logo, também nas escolas devem aprender a escrever, escrevendo; a falar, falando; a cantar, cantando; a raciocinar, raciocinando, etc. Deste modo, as escolas não serão senão oficinas destinadas ao trabalho'[7].

Em Comenius já aparece a formulação do *princípio da atividade* nos termos que a educação moderna iria desenvolver. Mas os século XVI e XVII ainda estavam muito marcados pelo teocentrismo. Em função disso e de sua filiação religiosa, continuava a

---

[6] BARROS, Roque Spencer M. de. Em torno de Comenius. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 111.

pensar na educação como um meio de preparação de todos os homens para a eternidade, uma ponte para Deus. Diferentemente disso, para Roque Spencer é a educação liberal que deve regenerar a humanidade. Não defende a constituição de um mundo cristão como Comenius, mas um mundo

> em que o cristão, como qualquer outro homem, viva e conviva *humana* e *livremente* com todos os homens, pensados todos como fins em si mesmos (...) E, na medida em que (...) não estejamos dispostos a dar o nosso *sim* ao mundo desumano em que vive ainda a maioria dos homens, não nos resta senão optar pela idéia de uma *educação universal*, em que tudo, ou pelo menos os elementos de tudo, no essencial, seja ensinado a todos (...) ainda que o fim seja agora a plena autonomia do homem, ao contrário do que pretendia o autor da *Didática Magna*. A educação como um processo de humanização pacífica (...) eis a missão fundamental do estado democrático moderno que não traia, farisaicamente, o seu dever e a sua essência[8].

Se Comenius pensava num método para ensinar tudo a todos, Roque Spencer pensa numa educação universal capaz de transformar todos os homens em fins em si mesmos e garantir o convívio harmônico e pacífico entre eles.

Enquanto que na pedagogia antiga e medieval a educação era tida como instrumento destinado a realizar um ideal de homem e de cultura previamente determinados, na pedagogia moderna aparece cada vez com mais importância o papel da ciência no campo da educação; enquanto que naquelas a criança era desvalorizada, tratada como uma espécie de adulto em miniatura, na modernidade ela começa a ser concebida como diferente do adulto, como uma criança, para a qual também se exige uma educação diferenciada. "Parece-nos", diz Roque Spencer, "que no mundo antigo as esferas do 'ser' e do 'valer', da 'realidade' e do 'dever-ser' não estão integralmente deslindadas e separadas; o mundo do ser está impregnado de valor e a ele subordinado"[9]. Ao passo que, a partir da época do Renascimento, desde Rabelais, Comenius, Bacon, Descartes, Galileu e Rousseau, a pedagogia moderna vai estabelecendo suas bases sobre a investigação científica, sobre a ciência. Por meio de procedimentos científicos, o pedagogo procura decifrar a "natureza" do educando a fim de adequar os conhecimentos.

---

[7] Idem. p. 122.
[8] Idem. p. 126.
[9] BARROS, Roque Spencer M. de. Pedagogia antiga e pedagogia moderna. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 164.

Porém, segundo Roque Spencer, é somente com Rousseau que a pedagogia atinge sua maturidade. Com ele, são articulados os estágios de desenvolvimento das funções psíquicas ao tempo de seu aparecimento com o processo educativo. Dessa forma, a teoria da educação conjuga num todo coerente a ética e a psicologia e, ao lado de uma nova psicologia, Rousseau também esboça uma nova ética. Para ele, o ponto de partida desta nova ética é a supremacia que atribui à vontade, que distinge o homem do animal e fundamenta a liberdade. Para Rousseau, diz o autor, é

> pela vontade que o homem transcende a natureza de que faz parte (...). Ao subordinar sua vontade particular à *vontade geral*, o homem subordina o que há nele de sensível ao que há de racional e inteligível. Por meio do contrato social a vontade dá a sua lei a si mesma: pela primeira vez a moralidade se transforma em autonomia[10].

Para Roque Spencer é essa ética autônoma que norteia a pedagogia rousseauniana. Ele vê no destaque ao "ativismo" do educando que, ao chegar à "idade da razão" não deve aprender ciência, mas sim inventá-la, não apenas o resultado da concepção psicológica de Rousseau, mas também de uma ética voluntarista que abre caminho para a autonomia ética.

Até nesse momento, segundo o autor, apesar do reconhecimento do dinamismo psíquico, em linhas gerais, o homem era concebido como se vivesse num "universo que não mudava". Com o cientificismo rompe-se essa tradição e se introduz uma concepção dinâmica. Assim os horizontes da pedagogia são alargados. Porém, ao se aplicar a "filosofia científica" ao domínio pedagógico expulsa-se a ética do fundamento da ação educativa. Segundo Roque Spencer, enquanto que nas Idades Antiga e Média se confundia o ser e o valor, expressão da "consciência mítica", na Idade Moderna se pretende que o valor seja pura e simplesmente uma decorrência do ser.

Pelo reconhecimento do valor da infância, da atividade, do papel da vontade, da liberdade e do respeito à individualidade, a pedagogia moderna afirma-se como filha de Rousseau, da "psicologia científica" e do experimentalismo. Entretanto, de acordo com o autor, a principal herança pedagógica deixada por Rousseau foi ter aberto o caminho para compreender o homem como um ser ético, pois a pedagogia só se constitui plenamente à

[10] Idem. p. 166.

medida que consegue contornar os obstáculos que impedem a construção de um mundo ético.

Todavia, se com Rousseau surge a possibilidade de construção de um mundo ético, ela logo foi ameaçada pela massificação, pela "democracia totalitária", que "corresponde à perda da individualidade: os indivíduos deixam de ser verdadeiramente pessoas, capazes de um autêntico e verdadeiro convívio, para transformarem-se em átomos indiferenciados e substituíveis entre si, cuja existência só tem sentido coletivo"[11].

Apesar de afirmar que com Rousseau a Pedagogia atinge a sua maturidade na medida em que articula o processo educativo com o estágio de desenvolvimento da criança, Roque Spencer, assim como na pedagogia antiga e medieval, concebe a educação como um meio para realizar um ideal de homem, de mundo, de vida, só que agora, liberais.

Como vimos, para o autor, a civilização ocidental, bem como o desenvolvimento desta são frutos do liberalismo. Por isso, diz ele, nos cabe enfrentar o fenômeno da massificação e salvar a civilização liberal.

> Na medida em que acreditamos que a liberdade do homem é o que define a sua humanidade, na medida em que acreditamos que é só como pessoa moral que o homem realiza inteiramente as suas possibilidades, na medida em que acreditamos que a singularidade e a originalidade humanas são a riqueza maior da civilização, princípios todos constitutivos da filosofia liberal; na medida em que acreditamos nesses princípios e nos ideais que eles alicerçam, cabe-nos enfrentar com decisão e coragem o fenômeno da massificação, para tentar, conscientes dos problemas da sociedade industrial, a realização da tarefa humanizadora que é o imperativo ético a que não nos podemos furtar[12].

Assim, como veremos adiante, para salvar "a liberdade", justifica até mesmo a adoção de medidas de exceção. Para ele, a realização desta tarefa está ligada à política, que por sua vez se vincula à educação. Pois toda filosofia política desemboca numa filosofia da educação, assim como esta desemboca naquela e, finalmente, ambas conduzem a uma concepção de homem e de vida, uma antropologia e uma ética. Em função disto, acredita que mais do que de uma pedagogia cientificamente inspirada, é preciso de uma filosofia liberal da educação para enfrentar a massificação e a "intolerância" que apontam sempre

[11] BARROS, Roque Spencer M. de. Educação e massificação. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 174.
[12] Idem. p. 175.

para o totalitarismo, que para o autor, é a solução desesperançada de um mundo que perde a fé na individualidade moral do homem. Neste sentido,

> a educação é, pois, o meio mais eficaz com que podemos contar para impedir a 'massificação' dos homens, preparando o caminho para que se possam tornar, autonomamente, pessoas morais autênticas e cidadãos de um mundo civilizado, em que a liberdade seja inseparável do respeito humano. A tarefa pedagógica abrange a vida inteira do homem e os grades teóricos da educação, de Platão a Rousseau, quiseram que, desde a mais tenra idade, as crianças fossem corretamente orientadas na via de sua progressiva humanização[13].

Entretanto, não se trata apenas de fazer um cristão, um súdito ou mesmo um técnico. À verdadeira educação cumpre a função de formar pessoas morais e autênticos cidadãos. Ou, como advertia Rousseau: 'Viver é o oficio que quero ensinar-lhe (a Emílio). Saindo de minhas mãos ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente homem: tudo o que um homem deve ser, ele saberá sê-lo'[14]. Este também é o princípio pelo qual Roque Spencer orienta-se ao pensar a educação. Para ele, educar é antes de tudo criar as condições para que o aluno se desenvolva de forma autônoma, como homem, como cidadão capaz de fazer escolhas, de decidir livremente e assumir responsabilidade perante as opções livres que faz. Mas para que isso aconteça, diz que é preciso que exista uma atmosfera cultural feita de liberdade, de responsabilidade, de respeito humano e de verdadeiro "amor pedagógico", que depende mais de uma filosofia da educação que persiga os fins da educação liberal, do que, propriamente, de uma técnica pedagógica. À escola cabe criar as condições materiais e humanas para que ocorra a verdadeira educação. Todavia, defende que não se trata apenas de difundir e expandir a escola levando-a a toda a população em idade escolar ou à maioria dela, o que é uma exigência ética e também uma necessidade sócio-econômica.

> Trata-se também de subordiná-la a uma filosofia humanística, centralizada na idéia de que a educação visa ao pleno desabrochar autônomo de nossas melhores possibilidades, à fecundação de nossa singularidade individual e de nossa personalidade moral. E não nos esqueçamos que só com individualidades assim formadas teremos cidadãos livres, capazes de sustentar instituições políticas igualmente livres[15].

[13] Idem. p. 176.
[14] Idem. p. 178.
[15] Idem. p. 181.

É esta filosofia, característica do humanismo liberal, que segundo o autor deve guiar a escola na formação do cidadão. Mas para ele as universidades não davam conta dessa tarefa e dessa "missão". Por isso era necessário reestruturá-las e reformá-las, transformando-as em autênticas instituições universitárias, as Universidades de Utopia, em lugar do aglomerado de faculdades que a tradição havia consagrado. Mesmo assim, diz ele, a universidade não pode dar conta disso sem a existência simultânea de uma Escola Média de Utopia.

10.2 – A ESCOLA MÉDIA DE UTOPIA

Apesar de Roque Spencer preocupar-se mais com a universidade, pensava a educação em seu conjunto. Tendo em vista o projeto de sociedade a ser construído, pensava

> no todo do sistema pedagógico, pois não esquece que a cúpula se assenta nos 'estabelecimentos chamados de ensino secundário, ou de humanidades, e, por último, no sistema de educação primária a que cabe a função de elemento de contato entre a massa popular e as elites pensantes'[16].

Com relação à escola elementar, apesar de não traçar um plano acabado para ela, seguindo o pensamento liberal, não só defende sua obrigatoriedade, como também sua gratuidade, pois vê nela um meio de ingresso na civilização e de progresso do país. Afirma que

> a preocupação com a obrigatoriedade do ensino é uma constante do pensamento liberal: se educar-se é um direito e um dever, gratuidade e obrigatoriedade do ensino são as peças de um sistema que possibilite, harmonicamente, a efetivação daquele direito e o cumprimento deste dever. Gratuidade ou obrigatoriedade, separadamente consideradas, não bastam: de que vale oferecer o ensino gratuito, como meio de elevação e progresso do país, se a situação reinante não permite, geralmente, sequer que se compreenda a necessidade deste progresso e elevação? Essa compreensão exige já um mínimo de instrução, que não se alcançaria sem o ensino obrigatório. Mas a obrigatoriedade sozinha de nada valeria: como obrigar a instruir-se quem não tem meios de fazê-lo? É preciso, pois, que a gratuidade, existente nas leis, possa tornar-se realmente efetiva, multiplicando-se as escolas, criando-se o máximo de oportunidades de educação. E, com a sua efetivação, é necessária a instituição da instrução obrigatória, que leve ao aproveitamento real dessas

[16] BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e Universidade. BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 117.

> oportunidades. Essa idéia orienta os projetos de reforma da instrução pública de cunho liberal; Cunha Leitão mais de uma vez apresenta projetos nesse sentido e outra não é a diretriz geral do projeto de João Alfredo ou dos pareceres de Rui [Barbosa] sobre a instrução primária[17].

Já em relação à escola média, não defende nem sua obrigatoriedade nem a gratuidade. Porém, a considera importante para que a universidade possa cumprir sua missão. Afirma estar convicto de que,

> só teremos – se um dia a tivermos – nossa Universidade de Utopia se cuidarmos, ao mesmo tempo que lutamos pela reorganização das universidades, de formular claramente a idéia de uma Escola Média de Utopia, que possa transformar-se em reguladora desse nível do ensino, e que venha a formar aquele aluno de que as instituições universitárias necessitam e que, positivamente, não é o que hoje sai dos colégios[18].

Neste sentido, o modelo ideal de Universidade, a Universidade de Utopia, pressupõe a reestruturação da escola média, que à época compreendia os cursos ginasial e colegial. Tratava-se de pensar toda a educação de acordo com uma mesma filosofia. Então, dentro desta concepção, qual deveria ser a função do ensino médio? Para Roque Spencer, da mesma forma que ele não deve ser pensado apenas em termos profissionalizantes, não deve voltar-se exclusivamente para formar os alunos e entregá-los à Universidade. Sua função principal deve ser de proporcionar uma formação básica que permita formar uma visão de homem e de mundo capaz de fazer verdadeiros cidadãos.

> A função do ensino médio é eminentemente formadora e, como tal, ele há de visar ao homem e ao cidadão, cuidando da disciplina autônoma do espírito e fornecendo-lhe escrupulosamente os materiais com que construir uma visão atualizada do mundo e situar-se conscientemente em face das correntes da vida e da sociedade[19].

---

[17] BARROS, Roque Spencer M. de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. Apores. de Antônio Paim. São Paulo: Convívio / Edusp, 1986, pp. 102-103. No Brasil o princípio da gratuidade da instrução primária foi instituída antes da obrigatoriedade. Aquela foi estabelecida pela Constituição Outorgada de 1824 que, em seu art. 179, assegurava a "instrução primária gratuita a todos os cidadãos". Quanto à obrigatoriedade, a primeira vez que se tentou estabelecer foi em fevereiro de 1854, em regulamentação à Lei nº 630, de 17 de setembro de 1851 (Reforma Couto Ferraz). Mas não chegou a efetivar-se. Ambas, porém, surgiram no Brasil em decorrência do transplante do pensamento liberal europeu que via na universalização do ensino a condição para fazer frente ao absolutismo.

[18] BARROS, Roque Spencer M. de. O ginásio da utopia. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, pp. 183, 184.

[19] Idem. p. 184.

Isto deve acontecer nos dois ciclos do ensino médio, no ginásio e no colégio. A diferença entre os dois ciclos deve ser o nível de apresentação do material e o tipo do material apresentado, que devem ser adequados à idade dos alunos. Mas, qual deve ser a especificidade de cada ciclo? De acordo com o modelo de educação proposto por Roque Spencer não cabe ao Ginásio de Utopia voltar-se à formação profissional; deve ficar reservado à formação geral do aluno de acordo com o ideal rousseauniano que diz:

> 'Viver é o oficio que eu quero ensinar-lhe. Saindo de minhas mãos, ele não será, concedo-o, magistrado, soldado ou padre, mas fundamentalmente um homem: tudo o que um homem deve ser ele saberá sê-lo'. O Ginásio de Utopia não se distribuirá, pois, pelos ramos agrícola, industrial, comercial, normal e secundário: sua função é cuidar da formação do homem, de permitir seu desenvolvimento e floração[20].

Para o autor, o Ginásio de Utopia não deve estar voltado à preparação profissional, primeiro porque se o aluno tiver uma boa formação geral aprende uma profissão de forma mais rápida e eficaz e, segundo, porque acredita que é no local de trabalho e não na escola que se aprendem melhor os ofícios.

Assim como Rousseau, também defende que o aluno seja concebido como fulcro do ensino. Porém, não significa, diz Roque Spencer, que no Ginásio de Utopia o conteúdo deve ser flexível e adaptado às diferenças individuais. Dentro de determinados limites, o que se pode flexibilizar são os métodos de ensino, podendo chegar à individualização dos processos de ensino. Todavia, não se deve formar um "currículo para cada gosto", uma vez que a principal função do ensino "é fornecer todos aqueles elementos básicos e indispensáveis que a todos permitem construir sua imagem do mundo, disciplinar o espírito e situar-se em face dos outros homens, de seu País e de seu tempo"[21].

Ou seja, organizar o ensino a partir do educando não significa criar um currículo ou um "ensino diversificado", ou ainda, ensinar somente aquilo que o aluno quer aprender. Trata-se, isto sim, de "adequar às suas possibilidades efetivas o ensino daquilo que é fundamental transmitir-lhe, daquilo que lhe permitirá – no caso do ensino médio – organizar uma imagem coerente do universo, da vida e do homem, disciplinar-se

[20] Idem. p. 185.
[21] Idem. p. 185.

BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCU

espiritualmente e transformar-se num cidadão"[22]. Isto significa que se deve adaptar as atividades, as disciplinas e os programas escolares às condições intelectuais e emocionais do aluno.

Para levar a cabo esta "missão", Roque Spencer propõe o seguinte currículo para o Ginásio: Além da língua pátria, deve-se ensinar outras línguas (francês, italiano, inglês e alemão – o espanhol, diz ele, o aluno deve aprender sozinho), uma em cada ano, e Matemática, que deve ser ensinada nos quatro anos. As línguas são instrumentos para que os alunos possam se comunicar e ter acesso às comunicações. À Matemática, que também é uma linguagem, cabe ajudar o aluno a construir a imagem física do mundo e do universo em que se encontra. Além destas matérias, o currículo compõe-se das Ciências Naturais e Geografia, que devem fornecer os elementos essenciais para a compreensão do mundo em que os alunos vivem; elas são as responsáveis pela formação do cidadão. Em função disso, devem ser ensinadas ao longo de todo o curso. É preciso que o ensino seja vivo e, tanto quanto possível, experimental, como defendia Rousseau, para que o aluno aprenda fazendo e inventando. Quanto à História, o autor considera que neste ciclo, o aluno ainda não está preparado para aprendê-la, devendo ficar para o colegial. No Ginásio de Utopia cabe às Ciências Naturais oferecer as noções básicas sobre a história da formação do mundo, enfatizando o papel dos grandes cientistas e inventores. O Ginásio de Utopia deve abranger o dia inteiro; ser misto e laico; oferecer atividades cívicas, artísticas, esportivas e sociais, voltadas à formação do homem todo. Pois "todo indivíduo que tem a oportunidade de fazer um curso primário completo, de aprender alguma técnica, por rudimentar que seja, é um indivíduo que ingressa na civilização, que começa a contar como produtor e consumidor no mercado"[23].

Depois do Ginásio de Utopia, Roque Spencer elabora sua proposta para o Colégio de Utopia, aberto a todos, destinado a dar continuidade à formação recebida no ciclo anterior, a aperfeiçoar e aprofundar a imagem de mundo obtida, enriquecê-la, adequá-la à problemática própria do adolescente e auxiliar na formação de seu espírito crítico. "Sua missão", diz o autor,

---

[22] Idem. p. 186.

[23] BARROS, Roque Spencer M. de. A questão dos "excedentes". In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 219.

> é essencialmente formadora: ele visa, num nível mais profundo em relação àquele, a disciplina espiritual do educando, o enriquecimento de sua imagem do mundo e da vida. Sua pretensão é a de *conduzir harmoniosamente* o adolescente à plena condição de cidadão e de homem. Apoiado na formação elementar talvez, mas sólida, que o jovem recebeu no Ginásio, o Colégio procurará, efetivamente, elevá-lo ao nível da cultura de seu tempo[24].

Para o autor, nenhuma nação deve descurar do ensino universitário para atender as necessidade do ensino primário e médio, mas também não deve desprecupar-se com o ensino médio, de onde saem os alunos que vão freqüentar a universidade. O maior problema da educação brasileira, porém, não está na expansão do ensino superior, ainda que necessária, mas sim nas escolas primária e média, que nunca receberam as devidas atenções dos poderes públicos. Se quisermos contar com cidadãos autênticos, com seres desmassificados e autônomos, uma educação elitista, o autor diz que não dá para deixar sua formação somente a cargo da Universidade, pois, "*ela será sempre seletiva, por sua própria natureza. Será e deverá sê-lo, destinada aos mais capacitados intelectualmente, aos mais talentosos*"[25].

O colégio também não deve destinar-se à preparação para a universidade. Mas para "infundir na juventude essa messiânica confiança no futuro. (...) Nossa missão, pois, é fornecer à juventude a concepção do universo e do homem que responda aos ideais do nosso tempo e, como pesquisadores, dilatar esse universo"[26].

Ou seja, ainda que os alunos tenham que passar pelo colégio para chegar à universidade, ele não deve ficar voltado para a preparação para ela, mas sim para a formação de cidadãos, "conduzidos harmoniosamente". Como nem todos chegam à universidade, ainda que a essência do colégio seja sua "missão formadora", pode-se conjugar esta com a capacitação profissional. Contudo, não se trata de separar o colégio em diversos ramos técnicos. O currículo deve ser único, seguido por todos, no qual são oferecidas opções culturais e profissionais distintas.

Segundo Roque Spencer o curso deve ter duração de três anos, com quatro matérias na sua parte fundamental: Matemática, tendo em vista sua função formadora e

---

[24] BARROS, Roque Spencer M. de. O ginásio da utopia. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 192. Nosso destaque.
[25] Idem. pp. 193.
[26] BARROS, Roque Spencer M. de. Discurso do Licenciado Roque Spencer Maciel de Barros, orador da turma de 1949. In: ANUÁRIO DE 1939-49, Vol. I, p. 360.

disciplinadora; Estudos de Problemas Brasileiros, que ensina o essencial de nossas língua, literatura, história, economia, pensamento e instituições; Ciências Naturais (Física no primeiro ano, Biologia no segundo e Química no terceiro); História (nos dois primeiros anos) e Filosofia (no terceiro ano). Finalmente deve oferecer atividades sociais, artísticas, esportivas e uma parte diferenciada para o aluno optar visando sua formação profissional.

Assim, além de se transmitir uma adequada "*imago mundi*" que a ciência moderna pode proporcionar, ciente das limitações da ciência[27], o Colégio destina-se a orientar os jovens para que descubram o significado que o mundo tem para si e "formá-los homens verdadeiros o que é, acentue-se, muito mais decisivo do que fazer profissionais". Aliás, esta também era a orientação dos técnicos norte-americanos durante o regime militar. Com isso, diz o autor, mesmo que a parte diferenciada profissionalizante seja menor, é compensada pela formação geral e pela disciplina do espírito que permitirá ao aluno, com um mínimo de prática, aprender e adaptar-se melhor aos diversos ofícios. A idéia de Roque Spencer também é compartilhada por Fernando de Azevedo, que acredita que,

> a chave do problema do ensino secundário está na fixação preliminar da finalidade que deve ter, desprendido de quaisquer preocupações utilitárias e profissionais. Não há democracia que possa subsistir e desenvolver-se sem uma classe média, cada vez mais larga e difundida, empregada como elemento assimilador e propagador de correntes de idéias e de opinião. (...) as idéias e as verdades, irradiadas dos centros universitários, se disseminam e se transformam em correntes de opinião. Ora, é certamente ao ensino secundário que cabe criar e desenvolver essa cultura geral e desinteressada, por um curso integral e seriado, comum a todos, baseado num plano verdadeiramente humano de estudos de provada eficiência na formação do caráter e da mentalidade[28].

Azevedo tem em vista a formação de uma "mentalidade média" que, através da aproximação entre a cultura da elite e das massas populares, garantir-se-ia a vigência da democracia. Nesse sentido é que a universidade, ao invés de se preocupar com a profissionalização, deveria se preocupar em proporcionar uma sólida formação àqueles que atuarão nos demais níveis de ensino. A formação de professores com este espírito era uma preocupação tanto de Mesquita Filho, quanto de Fernando de Azevedo, Lacrte Ramos de

[27] Entenda-se, de conhecer o mundo na sua totalidade e de poder transformá-lo.
[28] AZEVEDO, Fernando. *A educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos, 1960, p.189.

Carvalho, Roque Spencer, enfim, dos liberais que, através da educação dos "mais capazes", pretendiam construir um determinado projeto de sociedade.

Para Roque Spencer, mais do que formar profissionais e preparar para a universidade, o que importa ao Ginásio e ao Colégio de Utopia é a filosofia que os inspira e orienta. Apesar de considerá-los um tanto fantasiosos para a nossa realidade, acredita que não são meros sonhos, que é possível colocá-los em prática. Mas, de acordo com sua visão, a formação de cidadãos autônomos, desmassificados, considerados como fins em si mesmos, só se completa com a Universidade de Utopia.

10.3 – A NOVA UNIVERSIDADE, A UNIVERSIDADE DE UTOPIA

Em 1949, depois de ter passado quatro anos na FFCL da USP, Roque Spencer foi escolhido orador da turma. Em seu discurso dizia que, ao entrar para a universidade acreditava estar

> entrando para um mundo novo, onde não havia lugar para as pequenas vaidades, para os baixos interesses, e onde os homens poderiam chegar a um grau de perfeita compreensão, gravitando em torno da idéia da ciência, da beleza e da justiça. No fundo, esperava descobrir uma instituição que, embora respondendo às exigências do tempo, fosse qualquer coisa acima da própria história, além do mutável jogo de forças da vida[29].

Mas ao contrário disso, dizia ele, aos poucos fui percebendo que havia um abismo muito grande entre o ideal de universidade que esperava encontrar e a realidade existente.

> A Universidade era apenas uma palavra, *um organismo* de fato inexistente, cuja vida se limitava a um decreto e a uma organização administrativa nem sempre razoável. (...) Era um amálgama de Faculdades heterogêneas, criadas em épocas diversas, para responder a necessidades diferentes, de Faculdades fechadas em si mesmas[30].

Assim, começava perceber que a universidade existente não era aquela com que sonhava. Ela ainda continuava a ser um ideal a ser perseguido e não um fato realmente vivo. Roque Spencer partia de um modelo idealizado que desprezava a existência das

---

[29] BARROS, Roque Spencer M. de. Discurso do Licenciado Roque Spencer Maciel de Barros, orador da turma de 1949. In: ANUÁRIO DE 1939-49. Vol. I, p. 355.
[30] Idem. p. 355. Nosso destaque.

classes sociais. Por isso, fazia suas análises como se não existissem contradições. "Vimos", diz ele, "preenchimento de cátedras, quando estas não poderiam ser preenchidas, vimos subalternos interesses políticos, imediatos e tacanhos, imiscuírem-se com a organização à qual ligáramos nossa própria vida; vimos a vaidade dominar os homens e fazê-los seus escravos"[31]. Percebia que depois de um breve período em que, com a ajuda de "eminentes professores estrangeiros" se procurou pôr em prática o ideal de universidade voltada para a integração de todos os ramos do saber, para a pesquisa e para os estudos desinteressados, após 1938, o caráter profissionalizante passou a predominar. Noutras palavras, Roque Spencer viu que a universidade havia se desviado dos rumos traçados pelos seus idealizadores. Se Armando de Salles Oliveira havia começado a concretizar o ideal de universidade, a ditadura do Estado Novo, o crescimento do segundo grau privado, a profissionalização dos cursos superiores, etc., a levaram para distante do modelo idealizado. Como diz Heládio Antunha,

> 'após os agitados primeiros tempos, com a tentativa de se fazer da Faculdade de Filosofia uma escola verdadeiramente renovadora, em termos acadêmicos, logo em seguida tudo iria acomodar-se numa aparência de tranqüilidade e com progressivo domínio das forças tradicionalistas e conservadoras. A própria Faculdade de Filosofia, embora sem perder suas importantes características inovadoras, passaria aos poucos a adquirir a fisionomia de uma escola profissional'[32].

Todavia, ao invés de relegá-la à sua própria sorte, Roque Spencer decide empenhar-se decisivamente em reconstruir "esse reino de justiça e de razão", pois considera que "indubitavelmente, é uma necessidade para o destino cultural e moral do País, como o compreendeu, no momento oportuno, aquele que foi grande demais para ter continuadores: Armando de Sales Oliveira"[33].

Assim, partindo do princípio de que o homem é um ser efêmero, mutável e particular, Roque Spencer diz que ele sempre aspira o seu contrário, a eternidade, a imutabilidade, a universalidade. Por isso, ao criar a universidade, o homem desejava coroar esta filosofia, vencendo o mutável e transformando a história em eternidade. "A

---

[31] Idem. p. 356.
[32] Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. p. 206.
[33] BARROS, Roque Spencer M. de. Discurso do Licenciado Roque Spencer Maciel de Barros, orador da turma de 1949. In: ANUÁRIO DE 1939-49, Vol. I, p. 356.

Universidade é sempre um ideal de saber universalmente válido, de moralidade absolutamente incontestável, contra a precariedade e o efêmero do que em nós existe de sensível"[34]. Contudo, dizia ele, nós não temos esta universidade ideal; para nós ela continua sendo uma aspiração.

Então, na segunda metade da década de 60 percebeu que tinha a oportunidade de dissipar suas inquietações participando da reestruturação da USP e influindo na construção da tão sonhada universidade, que deveria ser "a mais alta expressão consciente da vida cultural da nação"[35]. Tendo presente a distância entre a universidade que almejava e a existente dizia que não se tratava simplesmente de realizar uma tímida reforma. Ao contrário, era necessário "traçar o modelo de uma nova universidade, de uma 'universidade de utopia' (..) a fim de que (...) nasça uma instituição nova, pujante e criadora, capaz de desempenhar um papel de primeira ordem na orientação da vida espiritual do País"[36]. Para que isso acontecesse afirmava que era necessário recriar a universidade, porém, seguindo a orientação de Rui Barbosa e da tradição liberal. Para Rui,

> 'a idéia de universidade não se reduz em sua realização objetiva à concentração em certo e determinado local de três, quatro ou cinco estabelecimentos de instrução superior. Deve ser a tradução da síntese do saber, ligadas entre si as partes integrantes de cada uma das instituições de que ela se há de compor, e relacionadas estas umas com as outras, de modo que constituam um todo harmônico, animado do mesmo espírito, e tendendo ao mesmo fim'[37].

A universidade, portanto, deveria reunir todo o saber, organizá-lo e articulá-lo em grandes campos fundamentais, voltados para o ensino e a investigação. De acordo com esta orientação, a estrutura deve subordinar-se ao cumprimento da missão e à consecução dos fins da educação, ao invés do oposto. Além disso, não deve permitir em seu seio a existência de tendências desagregadoras, que caminhem para a formação de autarquias, pura e simplesmente, voltadas para a capacitação técnico-científica, que comprometa a própria existência da universidade. A formação técnico-científica e profissionalizante que,

---

[34] Idem. p. 357.
[35] BARROS, Roque Spencer M. de. Memorial sobre a Reestruturação da Universidade de São Paulo. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 270.
[36] BARROS, Roque Spencer M. de. A nova Universidade. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 199.
[37] BARROS, Roque Spencer M. de. Memorial sobre a Reestruturação da Universidade de São Paulo. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 277.

era uma característica do ensino superior brasileiro desde o período imperial[38], por si só não exige a existência da universidade. As faculdades podem dar conta desta tarefa. Entretanto, não se trata de formar profissionais, mas de formar cidadãos, de formar homens. Por isso é preciso criar centros de cultura científica e humanística que ofereçam uma formação básica e oriente o espírito.

Em seu discurso de paraninfo, em 1940, Ademar de Barros dizia:

> Entendo, por exemplo, que estas [universidades] têm de ser formadoras de elites intelectuais. Não lhes basta preparar o homem para o exercício de uma profissão. (...) Precisamos de profissionais liberais, de técnicos e de pesquisadores, não há dúvida nenhuma. Mas precisamos, antes de mais nada, de homens (...)[39].

Esta era a missão atribuída à universidade e era nesta direção que Roque Spencer pretendia reestruturá-la e recriá-la, pois apesar de não corresponder ao ideal sonhado, ela já existia. Tratava-se, portanto, de recuperar os velhos ideais que inspiraram sua criação.

Como se pode perceber, para Roque Spencer, a grande "missão" da educação, seja do ginásio, do colégio ou da universidade, é formar cidadãos. Mas para que a universidade desempenhasse essa "missão" e fosse capaz de orientar a vida espiritual do País e atuar na formação de homens, não poderia ser organizada de qualquer forma.

> Nascida da reunião artificial de várias faculdades existentes, às quais se acrescentava uma nova – a de Filosofia, Ciências e Letras – a instituição passou a ter uma existência administrativa e orçamentária comum, mas não se rearticulou em função de um propósito solidário: cada uma das escolas existentes continuou a perseguir os fins que antes perseguia. A própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que deveria ser, na mente dos fundadores da nova instituição, a pedra de toque de uma reformulação dos laços entre as escolas postas sob administração comum, acabou também por

---

[38] Segundo Antonio Paim, o ensino superior brasileiro foi marcado pela profissionalização devido ao movimento cientificista que inspirou a Reforma Pombalina e continuou dominando durante o Império e a Primeira República. Esse movimento nutria uma fé cega na ciência, entendida como pronta e acabada e, portanto, devendo ser cultuada e transmitida, ao invés de ser criada e aprimorada. No Brasil, o cientificismo foi difundido, principalmente pela Real Academia Militar, onde a intelectualidade tomou contato com a obra de Augusto Comte. É através do positivismo que o cientificismo tomou corpo entre os intelectuais brasileiros. Essa postura é que marca o ensino superior brasileiro, que se estruturou com base na aplicação da ciência, voltada para a profissionalização. Cf. PROTA, Leonardo. *Um novo modelo de universidade*. Apresentação de Antonio Paim. São Paulo: Convívio, 1987, pp. 16-17.

[39] BARROS, Ademar. Discurso de paraninfo de formatura da turma de 1940 da FFCL da USP. In: *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. São Paulo: 1953, p. 243.

> buscar os seus próprios alvos sem realizar nunca o papel integrado a que lhe fora conferido. Mas não foi só: à medida que passava o tempo, outras escolas e institutos se ia estabelecendo sem que uma idéia ordenadora comum os ligasse, sem que um plano os articulasse [40].

Por isso ao pensar na reestruturação da USP e na reforma universitária, Roque Spencer pretendia fazê-las de acordo com uma idéia ordenadora, a filosofia liberal. De acordo com os fundadores, a USP deveria ser responsável pela formação dos cidadãos e pela orientação da vida espiritual do país, cabendo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras definir as linhas teóricas fundamentais de uma concepção de vida, de mundo e de homem. Ela deveria "ser um todo organizado e cocrente, onde, respeitada a liberdade indispensável para a indagação filosófica, a pesquisa científica e a criação artística, predominaria um mesmo espírito: a 'consciência da época', não só no que tem de real, mas também na sua idealidade"[41]. Neste sentido, a FFCL deveria ser o centro da Universidade capaz de articular, de forma coerente, o "todo do saber" e fornecer os princípios e os ideais da instituição. Dizia o autor:

> É a Faculdade de Filosofia, Ciências e letras, isto é, um centro de pesquisas não destinada à aplicação imediata, e, ao mesmo tempo, de preparação do pessoal docente do ensino médio, a peça fundamental das universidades. Não serão cursos isolados de letras, de história, de geografia etc., disfarçados sob o nome de faculdades de filosofia que poderão favorecer a criação de novas universidades. É mister que se reunam numa única escola todos os cursos básicos de ciências, de filosofia e de letras para que realmente exista uma faculdade de Filosofia[42].

Mas a universidade liberal, que é uma "comunidade de pessoas", um "reino de fins" e uma "comunidade ética"; que é um produto tardio do espírito de livre-exame, que penetrou no seio da civilização moderna produzindo a reforma religiosa e a revolução científica, está em crise[43], dizia Roque Spencer, e compromete o ideal de universidade.

---

[40] BARROS, Roque Spencer M. de. Memorial sobre a Reestruturação da Universidade de São Paulo. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 281.
[41] BARROS, Roque Spencer M. de. Discurso do Licenciado Roque Spencer Maciel de Barros, orador da turma de 1949. In: ANUÁRIO DE 1939-49, Vol. I, p. 357.
[42] BARROS, Roque Spencer M. de. A idéia de universidade. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 45.
[43] BARROS, Roque Spencer M. de. A crise da Universidade Liberal. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 247.

Entretanto, dizia ele, mais do que a universidade real que, aliás, nunca existiu conforme foi idealizada, estava em crise a idéia de universidade.

> Um dos sintomas mais expressivos da crise brasileira no campo da educação é, sem dúvida, o empobrecimento progressivo da idéia de Universidade. A arrojada e larga concepção dos fundadores da Universidade de São Paulo, na qual os estudos básicos de filosofia, de ciências e letras constituíam o denominador comum de todas as carreiras liberais, representa agora a remota aspiração de um grupo de teimosos idealistas que não se conformam com os improvisados rumos da educação nacional. Cedendo à pressão dos interesses regionalistas, multiplicam-se por todo o País as Universidades. Sem um conhecimento objetivo das condições de trabalho docente e de pesquisa, os órgãos da administração federal distribuem imensos recursos financeiros às escolas superiores e deixam à míngua o ensino elementar que é certamente a pedra angular da educação democrática[44].

Segundo o autor, a crise que ameaça a idéia de universidade liberal não se inicia com os desvios da FFCL em relação aos fins a que havia sido pensada. Ela já começa a aparecer durante a revolução industrial, com a tendência da igualdade massificante, que não tolera distinções, nivela todas as formas e desemboca na luta pela "democratização da educação superior", pois subordina a universidade aos fins imediatistas da civilização de massas, coloca em risco o caráter de instituição de "elite espiritual" e de "aristocrática espiritual". Essa crise, porém, agravava-se com o crescimento indiscriminado do ensino secundário. Isto, segundo o autor, passou a pressionar pelo aumento de vagas e pela busca de diploma no ensino superior. Além do mais, a FFCL havia se desviado dos ideais de seus criadores e, com isso, já não preparava professores "bem formados". Para ele,

> a queda do nosso ensino (...) está ligada à explosão populacional e à democratização da escola (...). O número de alunos (...) cresceu, a busca do ensino também, e a rede escolar não acompanhou de maneira alguma, em qualquer nível, esse crescimento, em matéria de instalações adequadas e de professores bem formados[45].

De acordo com esta ótica, a democratização do ensino, ao invés de preservar a "aristocracia espiritual", provocava a decadência do ensino e a degradação social, pois as

[44] BARROS, Roque Spencer M. de. A idéia de universidade. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 44.

camadas menos favorecidas passaram a buscar o diploma para obter êxito e as camadas privilegiadas para manter o *status*. Ambas, porém, deixaram de se preocupar com a busca da verdade pela verdade, com o amor pela cultura, com a busca do conhecimento desinteressado. Defensor da elitização do ensino, Roque Spencer diz que é preciso salvar a universidade da demagógica "democratização" do ensino, pois, para ele, é uma bandeira vinculada a um "comunitarismo participante" que pretende eliminar hierarquias, subordinar a competência ao número e sindicalizar os processos decisórios[46].

Em função disso, para preservar a "elite espiritual", defendia que o crescimento do ensino secundário ocorresse de forma "natural" e que o ensino superior universitário fosse seletivo. Citando Karl Jaspers, com quem compartilha a posição, diz que a Universidade deve ser para uma minoria.

> 'A idéia de universidade é concebida em função dessa minoria, embora beneficiando a todos, pois que as normas se alimentam desta energia primordial do espírito – e mesmo os menos dotados percebem seu valor levantando os olhos para este universo superior e recebendo a sua luz'[47].

Para o autor, a expansão do ensino superior de forma desordenada, sem critérios e sem meios, provocava o rebaixamento da qualidade, o que é lastimável, pois contraria sua concepção de "que a universidade é uma espécie de 'poder espiritual laico', uma magistratura do espírito. (...) que deve balizar a vida cultural do país"[48]. Defende que a universidade deve ser capaz de formar a consciência da necessidade do império da lei. Uma vez que ela conseguisse isso garantiria a sobrevivência das próprias instituições liberais e democráticas[49]. Do contrário, representaria uma ameaça a elas.

Outra expressão da crise da universidade liberal é o totalitarismo que, apoiado em certezas absolutas, organiza a vida de forma dogmática e impede a busca da "verdade". Para Roque Spencer, ainda que não necessariamente, o totalitarismo também pode estar ligado à ascensão das massas e ao igualitarismo. De qualquer forma, afirma o autor, em

---

[45] Roque Spencer Maciel de Barros: o problema é que Educação nunca foi prioridade. *Jornal da Tarde*. 31/03/94.
[46] BARROS, Roque Spencer M. de. Para salvar a liberdade. *O Estado de S. Paulo*. 12/03.85.
[47] Roque Spencer analisa a função da Universidade. *O Estado de S. Paulo*. 22/01/78.
[48] BARROS, Roque S. M. de. Depoimento. *Jornal da Tarde*. 17/01/75. Cf. também A posse do novo reitor da USP. *Jornal da Tarde*. 19/01/78 e Roque Spencer analisa a funções da Universidade. *O Estado de São Paulo*. 22/01/75.
[49] BRITO, Paulo. O professor que conseguiu unir todas as tendências da USP. *Jornal da Tarde*. 3/03/80.

ambos os casos "desaparece o clima de investigação descomprometida da verdade, dependente da existência de uma elite universitária independente, voltada para o saber, apenas comprometida com o espírito"[50] e, ao invés de voltar-se para a busca da verdade, converte-se num foco de permanente agitação irracional, que contesta a existência da própria universidade.

Mas é possível superar essa crise e garantir a sobrevivência da universidade? De acordo com o autor, a "universidade crítica" só poderia sobreviver se a ordem liberal se sobrepusesse às demais. Em última instância, para Roque Spencer, "a sobrevivência da Universidade Liberal depende da nossa opção pela nossa própria condição, isto é, pela liberdade"[51]. Então, para que a universidade liberal sobreviva é preciso recriá-la de acordo com esse "poder espiritual laico", diz o autor.

> Precisamente porque desarmada, porque fora da competição política e econômica, porque desinteressada da luta pelo poder temporal, precisamente porque voltada para as tarefas da conservação e do enriquecimento da cultura e da ciência, guardando uma fidelidade incondicional à liberdade do espírito e à aspiração da verdade, sem compromissos com facções, partidos ou igrejas, a universidade pode desempenhar essa função de pode espiritual orientador dos caminhos de uma nação: dela deve irradiar o amor da verdade, o apelo à lucidez, a confiança na razão, a condenação da violência, o sentido do respeito humano e, sobretudo, a paixão da liberdade, sem a qual nenhum desses outros valores pode subsistir[52].

É difícil imaginar, a não ser num "plano ideal", a existência dessa universidade numa sociedade de classes em que a competição e a concorrência penetraram profundamente nas relações sociais e humanas. A universidade não está isenta do "contágio" da sociedade. Aliás, ela está na sociedade e compõe-se dos elementos da sociedade; portanto, confunde-se com a própria sociedade em que está inserida. Por isso, também carrega consigo todas as suas mesquinharias.

Porém, assim como Karl Jaspers, Roque Spencer concebe a universidade como uma instância "neutra", uma "comunidade de pessoas" mergulhada no "reino do espírito", que

---

[50] BARROS, Roque Spencer M. de. A crise da Universidade Liberal. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 252.
[51] Idem. p. 259.
[52] BARROS, Roque Spencer M. de. A nova Universidade. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 200. Conferir também O destino da Universidade. p. 235.

se sobrepõe às vicissitudes do tempo, preocupada fundamentalmente com a busca da verdade pela verdade, um saber "desinteressado".

Da mesma forma que Rui Barbosa e Júlio de Mesquita Filho, Karl Jaspers também é uma importante referência para Roque Spencer pensar e elaborar sua concepção de universidade. Nesse sentido, vale a pena mencionar outra afirmação de Jaspers, pois ela ajuda a esclarecer ainda mais sua posição a respeito da universidade. 'Por definição', diz Jaspers,

> 'a universidade é apolítica. De fato, a própria idéia de universidade está acima das noções de Estado ou de Nação. Se nos é concedida a imagem, digamos que o Estado e o povo a alçam acima de si mesmos, pérola preciosa que escapa às contingências terrestres e plana no espaço infinito do espírito. (...) Todo país livre faz ponto de honra em garantir a universidade contra qualquer intervenção desastrosa, ainda que partida de sua própria autoridade'[53].

Roque Spencer faz praticamente suas estas palavras. Com isso, revela que para sustentar seu modelo de universidade precisa do suporte do idealismo. Diz que a investigação científica e o ensino não podem ser postos a serviço de quaisquer interesses políticos ou de grupos. Assim, elabora um modelo de universidade, "neutro" e a situa como que pairando incólume acima do bem e do mal; acima das competições, dos interesses mórbidos ou não, das contradições sociais e das lutas de classes, que acabam por negar o modelo e a suposta neutralidade.

Para ele a universidade idealizada depende da sobrevivência das instituições liberais. Noutras palavras,

> o fundamento da universidade há de ser a liberdade. Liberdade de discussão e de crítica, confronto de opiniões, lembrando sempre, como fazia Robert Hutchins, o autor da Universidade de Utopia, que o pior 'crime acadêmico é a doutrinação'. Uma universidade livre, que se recuse apenas a aceitar a liberdade de destruir a liberdade, se converte num daqueles 'poderes intermediários' de que falava Tocqueville – talvez o maior desses poderes – para garantir o cidadão contra o Estado todo-poderoso. Sem ela, não há instituições livres, mas sem instituições livres ela simplesmente não poderia existir, ao menos como universidade verdadeira[54].

---

[53] Roque Spencer analisa a função da Universidade. *O Estado de São Paulo.* 22/01/78.
[54] Ibidem.

Para o autor, só se é livre enquanto for liberal. Para além, não há liberdade, nem a universidade. "Esquece-se", porém, que a discussão em torno da liberdade não é uma discussão meramente escolástica. Ter ou não ter liberdade, mais do que uma questão teórica é prática, ou melhor, é prático-teórica. A liberdade de ir e vir, de fazer ou não fazer determinadas coisas, de adquirir algo ou não e, até mesmo a liberdade de pensar, dependem das condições concretas. Mas, como o autor defende a liberdade enquanto um bem espiritual, acaba defendendo a liberdade formal em detrimento da liberdade real. Em função disso, acaba sendo um esteio do conservadorismo e da preservação do *status quo*. Pois, vê toda e qualquer luta ou manifestação em favor da transformação social como uma ameaça à liberdade e, como tal, uma atitude de "intolerância" que precisa ser combatida. Importa defender a liberdade, diz ele,

> pelo menos na sua inspiração mais legítima. E esta inspiração nos diz que a *sublevação que não pode se tolerada, parte de onde partir, é aquela que se faz contra a ordem que se fundamenta na liberdade* e se concretiza no direito, sob a égide da idéia, segundo a qual cada pessoa, é um fim em si mesma, não podendo ser instrumentalizada por outrem (...). Há de ser no contexto de um País que reencontre a *tradição liberal que esteve na base da Independência*, que deu substância teórica à Abolição, que inspirou a República Federativa da *Constituição de 91*, que *sustentou as Revoluções de 30, 32, 45, 64*, há de ser nesse contexto, e nele somente, que a universidade, especialmente a Universidade de São Paulo, criação de Armando de Salles Oliveira e Júlio de Mesquita Filho, poderá tentar a conciliação das exigências do homem médio do nosso tempo com aquela idéia da universidade como poder espiritual laico, magistratura do espírito, aristocracia aberta da inteligência[55].

A distância entre o ideal de universidade e a realmente existente já era denunciada por Roque Spencer desde sua época de estudante da FFCL. Por isso esperava uma oportunidade e um momento propício para reestruturá-la e tentar superar os vícios e os desvios em relação ao projeto original.

10.4 – PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Ao tratar da reestruturação da USP nos ocuparemos basicamente das propostas apresentadas no *Memorial* elaborado por Mário Guimarães Ferri, Roque Spencer Maciel de Barros (Relator), Adalberto Mendes dos Santos, Carlos da Silva Lacaz, Erasmo Garcia

[55] Ibidem. Nosso destaque.

Mendes, Eurípides Malavolta, Guilherme Oswaldo Arbenz, Luiz de Freitas Bueno, Paulo Carvalho Ferreira e Tharcisio Damy de Souza Santos. Como membro do Grupo de Trabalho que elaborou a proposta de Reestruturação da USP, em 1968, na qualidade de relator, Roque Spencer procurou fazê-la de acordo com o modelo criado em 1934. Apesar de defender que a universidade deve ser apolítica e neutra, contraditoriamente, reserva a ela um importante papel. Estamos convencidos, diz ele, que

> se estamos empenhados num processo de redemocratização do país, de instituição da melhor distribuição de renda, de mais justiça social, de acesso da população marginalizada aos bens da civilização, se pretendemos combater ondas de violências e assim por diante, é claro que a universidade tem de ter um papel fundamental nisso[56].

Aliás, como vimos, Mesquita Filho também atribuía à universidade "consolidação definitiva da democracia no Brasil"; Salles Oliveira via nela o meio de combater o comunismo e Fernando de Azevedo de harmonização das classes. Como se percebe, apolítico e neutro significa a não adesão a outra ideologia ou concepção que não fosse a liberal. Nesta perspectiva, o conhecimento é verdadeiro se estiver de acordo com os princípios liberais.

Mas, para que a universidade pudesse cumprir sua função, defendia que a estrutura deveria subordinar-se aos fins. Como cada faculdade geralmente fecha-se em si mesma como se fosse completa e auto-suficiente, impede a integração, o "convívio da comunidade pensante" e acaba se transformando num obstáculo ao cumprimento da missão da universidade. Por isso defendia que ela não fosse composta por um aglomerado de faculdades. Pois, dizia ele, constituída por compartimentos estanques, distancia-se de seus fins e, ao invés de conservar e produzir a "alta cultura", limita-se a formar profissionais para o mercado. Mas para o autor, ainda que ela formasse profissionais, não deveria ser esta, de forma alguma, a sua principal atribuição.

Como relator da Comissão de Reestruturação[57], Roque Spencer defendia que ela fosse organizada em institutos, centros e departamentos articulados entre si, permitindo a formação da "comunidade pensante", destinada a enfrentar os desafios da cultura

---

[56] BRITO, Paulo. O professor que conseguiu unir todas as tendências da USP. *Jornal da Tarde*. 3/03/80.

[57] Analisando-se o *Memorial* e os escritos de Roque Spencer sobre a Universidade, percebe-se que a maior parte dele foi elaborada pelo relator.

desinteressada, da ciência, da tecnologia e da sociedade em cada momento. Assim, em função da articulação e da flexibilidade curricular a universidade estaria em condições de atender às múltiplas exigências da realidade em constante transformação. O currículo seria o instrumento de unificação e articulação dos estudos e das investigações dos profissionais e estudantes.

De acordo com o *Memorial*, que foi aprovado em 26 de junho de 1968 com ressalvas de Lacaz e Arbens e declaração de voto contrário de Souza Santos, cada centro ou instituto receberia estudantes de diversas áreas. Isto faria com que, ao invés de pertencerem a este ou aquele centro, "pertencessem à Universidade". E ao invés de apenas formar estudantes para algumas profissões, formaria para quaisquer profissões que exigissem cursos superiores. Pois combinando-se os cursos de alguns centros ou institutos compor-se-iam currículos variados, necessários à preparação das mais diversas profissões. Para o autor, este era o melhor caminho para a estruturação da nova universidade – a Universidade de Utopia. Sua preocupação principal deveria ser com o ensino, o estudo e a investigação; os professores e alunos deveriam dedicar-se a pensar o "todo do saber"; as faculdades e as cátedras deveriam desaparecer e, assim, fiel à sua missão, distante das contingências, ela cumpriria seu papel à altura das necessidades e desafios do país.

Em função do caráter seletivo da universidade, em função da racionalização administrativa e financeira e, em função do papel que ela deveria desempenhar na vida nacional, Roque Spencer defendia que, assim como o ensino secundário, o ensino superior não deveria crescer de forma indiscriminada. Ao contrário disso, afirma ele,

> oito ou dez grandes centros universitários, estrategicamente localizados, com um sistema de bolsas para estudantes sem recursos que residem em Estados sem escolas superiores, com bons corpos docentes, inteiramente dedicados ao ensino, com instalações funcionais (e não monumentais) representariam a grande solução para o problema do ensino superior brasileiro. É claro que poderia haver outras, mantidas por particulares ou por fundações, por sua conta e risco desde que se enquadrassem numa série de exigências mínimas, que justificassem sua existência e seu papel na cultura brasileira[58].

Assim, a superação da crise da universidade dependia da filosofia que orientaria sua reestruturação. Para Roque Spencer não importava se fosse

> mantida pelo Estado, por fundações ou associações, o que é essencial para a universidade – além da competência de seus mestres e de uma real vontade e capacidade de aprender de seus discípulos – é que ela assegure condições de independência espiritual, a liberdade de ensinar e aprender, (...) a ausência de imposições dogmáticas ou de qualquer doutrina oficial[59].

Para ele, o que importava era que a Universidade estivesse ancorada no espírito liberal, se convertesse no grande poder espiritual laico e fosse a guardiã da "alta cultura" e da liberdade. Para dar conta disso, a Comissão de Reestruturação, defendia que ela fosse organizada em grandes unidades do saber, os Institutos, que articulados entre si, seriam os responsáveis pela integração de todo o saber, pela realização da investigação e do ensino. Sugeria que fosse composta por 17 Institutos, conforme as atividades literárias, filosófica, científicas, tecnológicas, etc: Agronomia e Veterinária, Arquitetura e Urbanismo, Artes e Comunicações, Biologia, Ciências Humanas, Ciências Jurídicas, Ciências Médicas, Economia e Administração, Educação, Engenharia, Filosofia, Física, Geologia, Letras, Matemática, Química e Tecnologia. Essas grandes unidades, os institutos, por sua vez, compor-se-iam de unidades menores, igualmente articuladas, os departamentos. As bibliotecas seriam organizadas por departamento. Também propunha a criação de uma biblioteca central.

Ao invés da escola média ficar voltada para a preparação para o vestibular, a Comissão defendia que ela ficasse responsável por "dar ao seu estudante os elementos básicos que lhe permitam formar uma imagem do mundo e do homem à altura da cultura de seu tempo; cabe-lhe conduzir o seu estudante de forma que ele se prepare para inserir-se no mundo em que vai viver, de forma racional e inteligente"[60]. Pois, ao curso superior interessava o aluno que tivesse uma boa formação geral de cunho humanístico. Na universidade, a flexibilidade curricular permitiria que os alunos classificados, ao invés de pertencerem a um ou a outro Instituto, fossem distribuídos por áreas que abrageriam mais de um Instituto, que pertencessem à universidade. E, se optassem por um determinado

---

[58] BARROS, Roque Spencer M. de. A questão dos "excluídos". In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 226.
[59] BARROS, Roque Spencer M. de. A Universidade crítica. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 232.
[60] BARROS, Roque Spencer M. de. Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 286.

currículo e ao longo do curso quisessem mudar para outro, teriam condições de aproveitar, parcial ou totalmente, os estudos já realizados. Quanto à fixação do elenco das disciplinas a comissão defendia que deveria ficar a cargo dos Departamentos e dos Institutos, enquanto que a dos currículos transcenderia a ambos.

> Nenhum Instituto será responsável pela formação de um profissional completo, motivo pelo qual os *curricula*, como instrumentos unificadores de diversas disciplinas, em função de um objetivo de formação teórica e profissional, hão de ser planejados por um organismo no qual todos os Institutos estejam representados e ao qual a Comissão de Reestruturação deu o nome de *Câmara Curricular*. Esta, composta por um representante de cada Instituto e por dois representantes dos alunos, ficará encarregada da elaboração dos currículos[61].

Os Departamentos e Institutos ofereceriam as disciplinas que poderiam constar em diferentes currículos, compondo a base comum de estudo, pré-requisito para o estudo de outras disciplinas. Os currículos teriam um núcleo de disciplinas básicas que deveriam ser cursadas durante um ou dois anos, conforme o caso. Assim, as disciplinas básicas juntamente com a flexibilidade curricular, permitiriam atender os interesses dos alunos e garantiriam ampla formação humanística, bem como, possibilitariam aos estudantes ajustarem-se às diversas necessidades solicitadas pela vida econômica do país. Para a Comissão de Reestruturação, a FFCL já não era como havia sido concebida pelos seus idealizadores, em 1934. Em função disso, a integração universitária deveria ser realizada e articulada pelos Institutos, pelos Departamentos e pelo Currículo.

Quanto à carreira docente, a Comissão de Reestruturação propunha uma carreira "única" e "aberta". Recomendava a extinção do regime de cátedra, sugeria que a carreira fosse feita no âmbito dos departamentos e que tivesse quatro estágios: Instrutor, Professor Assistente, Professor Associado e Professor. A passagem de um grau a outro deveria depender exclusivamente dos méritos dos docentes e não mais da existência de vagas.

Para completar a organização da nova estrutura universitária, a Comissão defendia que a administração fosse composta pelos seguintes órgãos: nos Departamentos: a Direção e o Conselho do Departamento; nos Institutos: a Direção e o Conselho do Instituto; no campus da Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira: a Câmara dos Institutos e a

[61] Idem. p. 290.

Câmara Curricular; nos demais campus e Faculdades: a Direção e o Conselho do campus; na Universidade: a Reitoria e o Conselho Pleno.

Os Institutos e Departamentos deveriam fazer um mínimo de serviço burocrático; deveriam dedicar-se fundamentalmente ao ensino e à pesquisa. Aliás, a formação de pesquisadores já era um dos objetivos da universidade desde a sua fundação e, foi para isto que foram trazidos para cá "eminentes professores estrangeiros" – para formar pesquisadores[62].

Para Florestan Fernandes, porém, não bastava mudar uma estrutura por outra ainda mais burocrática, nem substituir o regime de cátedra, que reconhecia ser um avanço, mas manter concentrado um forte poder de decisão nas mãos de alguns professores e em certos órgãos de cúpula. Pois,

> o desaparecimento da cátedra e das faculdades nada alteraria substancialmente. (...) As novas formas de organização do poder mantêm, de fato, todos os inconvenientes e fatores de conflito das chamadas 'velhas estruturas', como se o catedrático perdesse a coroa sem perder as fontes de autoridade despótica e incontrolável[63].

Também não poupou críticas à concepção que embasava o *Memorial*.

> Trata-se de uma alienação ridícula, pois no contexto da sociedade brasileira e da luta contra o subdesenvolvimento econômico, cultural e social o valor intrínseco da universidade não pode ser dissociado do seu caráter instrumental e pragmático. (...) Ela nos interessa porque responde às exigências da educação na era da ciência e da tecnologia científica, permitindo-nos usar o ensino superior como um fator sócio-dinâmico de aceleração do desenvolvimento e da autonomização cultural[64].

Florestan Fernandes denunciava que a reforma proposta não apresentava soluções para os problemas sócio-educacionais com que a sociedade se debatia nem rompia frontalmente com a situação existente. Ao contrário, dizia ele, o *Memorial* "ressuscita um

---

[62] MORAES, Flávio Fava de. A palavra do reitor. In: *Revista de Estudos Avançados*. Vol. 8, nº 22, set/dez, 1994, p. 21.
[63] FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975, p. 188.
[64] Idem. pp. 181-182.

anódino *espiritualismo liberal*, que vê a universidade como um fim em si e um valor absoluto"[65]. Trata-se, portanto, de uma "pseudo-reforma".

> Agora, ninguém mais poderá duvidar da legitimidade e da necessidade de uma pressão externa, que atue como poder precipitador, não apenas de modo fermentativo, mas coativo. Se os professores não se dispõem (porque não querem ou porque não podem) avançar até onde devemos ir, cumpre que outros fatores do ambiente adaptem a sua capacidade de consciência e de ação educacionais ao que a sociedade brasileira, a época e o novo padrão de civilização estão exigindo do ensino superior e da universidade[66].

As palavras de Florestan Fernandes pareciam premonitórias dos acontecimentos posteriores.

A Comissão de Reestruturação orientava-se pela idéia de que a universidade deveria abarcar o "todo do saber e ser capaz de conciliar harmoniosamente as mais altas exigências da cultura e da ciência com os reclamos mais urgentes do País em matéria de formação profissional sólida e diversificada"[67].

Esta retórica, na verdade, escondia as atrocidades praticadas no interior da própria universidade pelos militares com o apoio de alguns intelectuais, como veremos adiante. A preocupação de Roque Spencer em propor um modelo de universidade integrada, orgânica, funcional, racional e enxuta, também tinha a finalidade de fazer frente às exigências dos movimentos estudantis e silenciá-los, eliminar os espaços de integração, de luta e discussão. Ao contrário disso, Florestan Fernandes defendia que ela fosse voltada para a efetiva democratização do país. Entretanto, diz ele, a Comissão de reestruturação, ao invés de propor uma "universidade integrada e multifuncional" retornou ao velho modelo das universidades conglomeradas, com seus institutos isolados, substituindo as antigas Faculdades.

Como se percebe, há uma íntima relação entre o discurso liberal de Roque Spencer de combate aos "intolerantes", o que pensavam os idealizadores da USP, o discurso proferido pelo formando de 1949 e o projeto de reestruturação da USP, elaborado em 1968.

---

[65] Idem. p. 185.
[66] Idem. pp. 180-181.
[67] BARROS, Roque Spencer M. de. Memorial sobre a Reestruturação da Universidade de São Paulo. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 304.

Os novos estatutos da Universidade de São Paulo foram baixados através do Decreto Estadual de nº 52.326, em dezembro de 1969.

10.5 – A REFORMA UNIVERSITÁRIA

Pouco tempo depois de ter concluído o relatório da proposta de reestruturação da USP – 16 de junho de 1968 – em meio ao acirramento da repressão militar ocorrida em 1968, o Marechal Arthur da Costa e Silva, de acordo com o espírito ditatorial e atendendo as necessidades políticas e econômicas do momento, por meio do Decreto nº 62.937, de 2 de julho desse ano, criou o Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU) e designou pessoalmente seus membros: Tarso Dutra, Deputado Federal pelo Rio Grande do Sul e Ministro da Educação (Presidente), Roque Spencer Maciel de Barros, catedrático da USP, que havia sido membro e relator da Comissão de Reestruturação da Universidade de São Paulo; Newton Sucupira, ex-professor, ex-diretor de faculdade, ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco e membro do CFE; Valnir Chagas, ex-professor, ex-diretor de faculdade da Universidade Federal do Ceará e membro do CFE; Pe. Fernando Ávila, vice-reitor da PUC/RJ e assessor da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas; João Lira Filho, reitor da Universidade do Estado da Guanabara; João Paulo dos Reis Velloso, representante do Ministério do Planejamento e, posteriormente, Ministro do Planejamento; Fernando Val, representante do Ministério da Fazenda; Antônio M. Couceiro, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e presidente do Conselho Nacional de Pesquisas; Leon Peres (?); João Carlos Moreira Bessa, presidente do Diretório Central dos Estudantes da PUC/RJ e Paulo Passos, aluno da Escola de Engenharia da UFRJ. Os dois estudantes se recusaram a participar. O GTRU foi criado com a missão de "estudar a reforma da Universidade brasileira, visando sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país".

Para realizar seus trabalhos, o GTRU contou com subsídios de seminários e fóruns realizados pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES)[68], criado em 1962, ligado à

[68] Em relação ao ensino superior, o IPES defendia que a universidade fosse colocada a serviço do desenvolvimento capitalista, tido como sinônimo de "modernização".

Escola Superior de Guerra (ESG), de estudos oriundos do Plano Atcon[69], das orientações da Comissão Meira Mattos, dos acordos MEC-USAID[70], além das propostas dos estudantes, que foram os primeiros a reivindicar a reforma universitária e exigirem maior participação nas instâncias deliberativas da universidade.

O projeto de reforma universitária, visando democratizar e franquear à participação dos estudantes, começou como uma exigência dos movimentos estudantis. Nas vésperas do golpe militar também passou a ser reivindicada pelos professores. À medida que o movimento pró-reforma se intensificava, essa bandeira passou a ser incorporada pelo Estado, até que após o golpe militar, foi completamente arrebatada pelos militares em 1968.

Em 1938, durante o II Congresso Nacional dos Estudantes realizado no Rio de Janeiro, foi fundada a União Nacional dos Estudantes – UNE – e nesse Congresso, já constava a preocupação de realizar uma reforma educacional. Embalada pelas mobilizações da Campanha em Defesa da Escola Pública, essa preocupação foi reforçada no I, II e III Seminários Nacionais de Reforma Universitária realizados, respectivamente, em Salvador, em 1961, quando foi extraída a Carta da Bahia; em Curitiba, em 1962, quando foi publicada a Carta do Paraná e em Belo Horizonte, em 1963. Depois do II Seminário a UNE organizou uma caravana com cerca de 20 pessoas, que durante três meses percorreu quase todas as capitais do país divulgando a carta do Paraná e intensificando a luta pela reforma universitária.

A luta pela reforma universitária adquiriu um caráter mais amplo. Para os estudantes não significava apenas a reforma do ensino superior, significava também a luta "pela libertação do povo". Nesse sentido, procuravam identificar as questões fundamentais capazes de mobilizar os universitários, procurando abrir caminhos para a reformulação do ensino superior e para a transformação social. Todavia, suas principais lutas estavam relacionadas ao afrouxamento dos mecanismos de discriminação social que incidiam sobre o ensino superior, a reivindicação da expansão de vagas, a gratuidade do ensino e menos

---

[69] Rudolph P. Atcon. Grego de nascimento, estudou na Alemanha e naturalizou-se norte-americano. Dizia ter participado da reestruturação universitária em diversos países: Alemanha Ocidental, Chile, Colômbia e Brasil. Em nosso país, entre 1953 a 1956, assessorou Anísio Teixeira na organização da CAPES. Após o golpe de 1964, retornou ao Brasil, "coincidindo" com o período dos convênios MEC-USAID e teve uma forte participação na reforma universitária. Além de ter sido o idealizador do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), também foi seu primeiro secretário executivo. Atuou decisivamente na "modernização" das universidades, preocupado em articular a ideologia do planejamento tecnocrático com o objetivo de conter e controlar as "irracionalidades" e os desvios dos estudantes e professores.

[70] Cf. GHIRALDELLI, Paulo jr. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990, pp. 171-173.

rigor nos vestibulares. A intensificação das mobilizações estudantis se transforma numa preocupação cada vez maior para os militares, atingindo o auge em 1967 e 1968, durante a crise dos "excedentes" e dos episódios da Rua Maria Antônia, que veremos no capítulo seguinte.

Rudolph Atcon preconizava a necessidade de "conseguir a formação do espírito cívico e da consciência social conforme os ideais do desenvolvimento pacífico de respeito aos direitos humanos e de justiça social"; defendia os princípios da racionalidade institucional e a "neutralidade" política da universidade; preconizava o planejamento como forma de evitar a duplicação de meios e garantir a eficiência e o máximo de rendimento com baixo investimento, nos moldes da empresa privada capitalista moderna. Meira Mattos orientava que fossem aplicados ao ensino os princípios da Teoria Geral da Administração de Empresas (Taylor-Fayol), de acordo com as indicações dos técnicos norte-americanos; defendia a adoção de uma estrutura empresarial para a universidade, baseada especialmente nas idéias de Peter D. Drucker; propunha a introdução do ensino pago e a integração da universidade no processo de desenvolvimento econômico; enfatizava a necessidade de adotar medidas para: fortalecer o "princípio da autoridade", garantir o controle estudantil, restabelecer a "normalidade" e evitar a infiltração comunista no país.

A Comissão Meira Mattos, destinada a propor medidas para conter o movimento estudantil, para impedir os protestos e a "subversão" era composta pelo Coronel Carlos Meira Mattos, pertencente à Escola Superior de Guerra, pelos professores Hélio de Souza Gomes e Jorge Boaventura de Souza e Silva, pelo promotor Afonso Carlos Agapito da Veiga e pelo Coronel-aviador Waldir Vasconcelos, do Conselho de Segurança Nacional e foi criada pelo Decreto nº 62.024, de 29 de setembro de 1967, em meio ao recrudescimento da repressão militar com os seguintes objetivos:

1) emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis;
2) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil;
3) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministério de Estado.

Os estudos dessa comissão duraram cerca de três meses, mais especificamente, 89 dias e resultou no chamado *Relatório* Meira Mattos, que propunha "ajustar a formação do

ensino superior às realidades do país". A orientação era organizar o ensino de acordo com modelo empresarial: racional, técnico, destacando a meritocracia, o aumento da produtividade e a eficiência, evitando a duplicação de meios e o desperdício de recursos.

Depois do GTRU ter formulado a proposta de reforma universitária foi encaminhada para outro grupo, para um grupo de ministros composto por Antonio Delfim Netto (Fazenda), João Paulo dos Reis Velloso (Planejamento), Luiz Antônio da Gama e Silva (Justiça) e Tarso Dutra (Educação). A seguir foi encaminhado ao Congresso Nacional, que fez algumas reformas e emendas e em 28 de novembro de 1968 foi decretada Reforma Universitária. 15 dias depois, Costa e Silva decretou o Ato Institucional nº 5 e, em 26 de fevereiro de 1969, foi promulgado o Decreto-Lei nº 477, que serviram de amparo legal para as piores atrocidades cometidas contra as universidades, professores, estudantes, sindicalistas, religiosos, jornalistas, parlamentares e até militares.

O governo militar adotou medidas centralizadas, arrebatou as bandeiras hasteadas pelo movimento estudantil durante três décadas e realizou a reforma universitária. "Modernizou" a universidade brasileira colocando-a "a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada multinacional"[71]; adotou o modelo tecnocrático-empresarial e propôs a racionalização da estrutura universitária tendo em vistas "evitar desperdícios, duplicidade meios, diminuição de custos e aumento da produtividade". A preocupação do governo em tomar para si a direção e a responsabilidade de realizar rapidamente a reforma universitária tinha como principal finalidade a contenção dos movimentos estudantis que haviam se tornado "o problema número um" para o governo.

De acordo com Maria de Lourdes Fávero, para Atcon e Meira Mattos,

> a educação é encarada como fator primordial de desenvolvimento econômico e de integração nacional, beneficiando a longo prazo igualmente a todos. Atribuem-se-lhe papel de modeladora do futuro da sociedade. Ela racionaliza e unifica a vida social e moderniza a nação, gerando o progresso. A dimensão de 'classe social' é anulada e oculta-se a reprodução das relações de classe através da mediação da estrutura ocupacional, diluindo tudo na idéia de nação. A educação assume, assim, forte função mistificadora e ideológica[72].

[71] CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989, p. 12.

Ao final, as medidas serviram para desmobilizar, castrar e despolitizar os estudantes e a universidade, além de estimular a privatização do ensino.

Através da linguagem utilizada no relatório do GTRU pode-se perceber que Roque Spencer também teve uma forte participação na reforma universitária. Assim como no *Memorial,* na reforma universitária aparecem expressões como: "uma obra do espírito", "verdadeiro poder espiritual", "magistratura do espírito". Apesar de Roque Spencer não mencionar os nomes de Rudolph Atcon e de Meira Mattos em seus textos, analisando as propostas de reestruturação da USP e da reforma universitária, percebe-se que muitas das propostas apresentadas já estavam consubstanciadas no Plano Atcon e no Relatório Meira Mattos. Isto revela sua sintonia com o modelo universitário norte-americano e a defesa do modelo centralizador imposto pela ditadura militar. Dessa forma, ao mesmo tempo que se controlava os estudantes, adequava-se a educação ao modelo econômico alinhado aos interesses internacionais. Como diz Luiz Antônio Cunha, o ensino superior brasileiro foi modernizado pelo Estado, "atendendo aos imperativos da segurança e do desenvolvimento"[73].

Roque Spencer dizia que o importante da LDB, Lei 4.024/61, era o fato de "não ter sido obra de nenhum tecnocrata", isto é, de ter sido amplamente discutida pela comunidade acadêmica e pela sociedade. Entretanto, contraditoriamente, fez parte tanto do grupo de tecnocratas que elaborou a proposta de Reestruturação da USP como da Reforma Universitária e ao invés de defender a liberdade apoiou o autoritarismo.

Tendo sido elaborada a reforma universitária por pessoas de confiança do governo militar e tendo sido implementada por um ministro reacionário (Jarbas Passarinho), o conteúdo inovador que emanava das ruas e dos movimentos estudantis acabou sendo esvaziado. Sua "modernização" se tornou sinônimo

> de consolidação de seu caráter elitista, quanto às suas vinculações com as profissões liberais e às suas funções culturais investidas na consolidação da ordem existente; e de intensificação e institucionalização da tutela existente; implementada *manu militari*, visando impedir que a universidade pudesse vir desempenhar qualquer atividade contestadora, como ocorrera no passado recente. Em suma, a universidade foi esterilizada politicamente e, diga-se de

[72] FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade "modernizada" à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991, pp. 58-59.
[73] CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989, p. 152.

> passagem, com a franca e aberta colaboração de professores e estudantes adeptos da contra-revolução e do regime ditatorial. O que contribuiu para que ela se convertesse, nos últimos dez anos, na 'universidade do silêncio'[74].

Enquanto o suporte político da reforma universitária foi ancorado no regime militar e o teórico e ideológico no idealismo, quer em Jaspers e Ortega y Gasset, quer no velho idealismo alemão de Hegel, Schelling, Fichte, Schleiermacher e Humboldt, o modelo organizacional proposto para o ensino brasileiro foi o norte-americano, da universidade-empresa capitalista, racional, voltada para a produtividade; alterava-se o velho lema positivista da "ordem e progresso" para "segurança nacional e desenvolvimento" alinhado incondicionalmente aos Estados Unidos.

Se até o fim do Estado Novo a organização, a estruturação e o desempenho do ensino superior brasileiro era avaliado com base nos países "civilizados" e "desenvolvidos" europeus, que já haviam atingido "o nível do século", a partir do regime militar, a universidade é adequada às necessidades do desenvolvimento econômico de acordo com o modelo norte-americano.

Roque Spencer, convicto defensor do modelo que havia sido idealizado por ocasião da criação da USP e já tendo participado de sua reestruturação, na reforma universitária procurava aproximar esse modelo ao conjunto das universidades. Dizia ele: "A Reforma Universitária de 1968 foi um esforço para ver se transformava a Universidade brasileira de verdade. Em grande parte, o modelo que serviu para pensar a Universidade brasileira foi a USP, não o que a USP virou, mas o que a USP era"[75].

A reestruturação da USP e a reforma universitária, porém, não acabaram com as inquietações de Roque Spencer. Pois percebia que os encaminhamentos dados ao projeto, ao invés de resolverem os problemas, os aprofundavam ainda mais. Apesar de todo seu esforço para recolocar a universidade "nos trilhos", percebia que não havia logrado êxito.

Diz que na época da implantação da reforma, Jarbas Passarinho, que era o Ministro da Educação, optara por escolher o caminho

> mais barato para o governo, em vez de fazer-se um investimento maciço na universidade, inclusive trazendo professores estrangeiros para outros Estados,

[74] FERNANDES, Florestan. Op. Cit. p. VIII.
[75] Cf. BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.* 2ª edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1997, p. 167.

> selecionando professores qualificados, o que houve foi simplesmente a facilitação de abertura – com muito poucas exigências – de escolas ditas de nível superior para absorver essa imensa demanda[76].

Considera que "a política do ministro passarinho foi uma negação da Reforma Universitária"[77]. Afirma que uma coisa foi a filosofia da reforma e outra a execução, que considera "desastrosa". Para Roque Spencer a responsabilidade pelo fato do país continuar abaixo do "nível do século"[78], é do governo. A razão disso, afirmava ele, não está no problema econômico ou melhor, é econômico devido à falta de educação, que deveria ser resolvido através da formação de profissionais competentes para atuar na escola elementar e média. Porém, dizia o autor, ou a universidade entra nos trilhos e cumpre o seu papel ou o país não atingirá "o nível do século" [79].

Considerando que o problema educacional brasileiro era conseqüência da interferência indevida, do descaso e da falta de atenção do governo para com a educação, desde 1958 já defendia a autonomia universitária[80]. Acreditava que assim a universidade ficaria livre dos caprichos políticos do momento.

Acreditando que o modelo uspiano era o melhor, senão o único capaz de enfrentar os problemas nacionais, aproveitando o fato da reforma universitária atingir todo o país, diz

---

[76] Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87. No final da década de 60 e na de 70 houve uma grande expansão de matrículas nas universidades brasileiras. O número de matrículas saltou de 278.295 em 1968 para 1.311.799 em 1979. Cf. ARAÚJO, Elizabeth de Melo Bonfim. Reforma Universitária: suas causas e conseqüências. In: TUBINO, Manoel José Gomes. (Org.) *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984, p. 133.

[77] Cf. BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. Op. Cit. p. 195.

[78] Cf. Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87 e Depoimento. *Jornal da Tarde*. 17/01/75.

[79] Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87. Nosso destaque

[80] A idéia de autonomia universitária já constava no decreto que criou a USP, que dizia: "A universidade de São Paulo tem autonomia jurídica, autonomia científica, didática e administrativa, nos limites do presente decreto e, uma vez constituído um patrimônio com cuja renda se mantenha, terá completa autonomia econômica e financeira". Aliás, o princípio da completa independência em relação ao Estado, já constava no projeto elaborado por Humboldt para a universidade de Berlim, em 1807.

Como "exigência acadêmica e administrativa" também constava do Inquérito realizado pela ABE em 1928 e da "Carta da Bahia" redigida pelos estudantes em 1961. Na reunião realizada entre 19 a 21 de julho de 1961, os Reitores das Universidades Federais defenderam que a autonomia também fosse estendida para as questões didáticas e financeiras. O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968 defendia esta mesma posição. Em 1945, o Decreto-Lei assinado por José Linhares, Presidente da República, concedia autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil. No início da década de 90, foi implantada nas universidades estaduais paulistas. Cf. PINTO, Diana Couto. Evolução do Ensino superior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984, p. 104; GOERGEN, Pedro L. A universidade, sua estrutura e função. In: *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1984, Ano I, nº 2, p. 56.

que durante a reforma, "procurava, com alguns dispositivos legais, disciplinar o crescimento das universidades e, na medida do possível, levar à universidade em geral aquele modelo que, em grande parte, continuava limitado à USP"[81]; procurava "criar as bases legais de uma autêntica universidade brasileira, com espírito semelhante ao que moveu os fundadores da USP"[82].

Florestan Fernandes considera que a reforma universitária significou alguns avanços, como a criação do FNDE, a implantação do regime de trabalho de dedicação exclusiva, a abertura de espaços para a participação estudantil nos órgãos colegiados, colocação da carreira do magistério no âmbito da legislação trabalhista, etc. Mas fazia duras críticas. "É preciso", dizia ele,

> que fique bem claro de antemão, que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutelagem política e como mera panacéia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela redemocratização da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. Complemento de dois decretos-leis de um Governo militar autoritário e expressão perfeita do poder que engendrou a constituição outorgada à Nação em janeiro de 1967, ela representa uma contrafação de nossos ideais e de nossas esperanças[83].

O autor criticava a orientação privatista, o espírito empresarial, a integração empresa-universidade, a proposta de cobrança de anuidades, o fortalecimento do CFE interferência do poder Executivo na escolha dos reitores e diretores, dentre outras aspectos do projeto. E concluía: "À reforma universitária crítica e democrática sucedeu-se a anti-reforma, obscurantista, terrorista, repressiva e fascista em muitos aspectos"[84].

Florestan Fernandes denomina a reforma de "reforma universitária consentida"[85]. Acreditamos, porém, que não se trata propriamente de uma reforma "consentida", mas sim o resultado da relação de forças, que no momento se revelaram francamente favoráveis ao conservadorismo e à repressão.

---

[81] Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.
[82] Roque Spencer Maciel de Barros: o problema é que Educação nunca foi prioridade. *Jornal da Tarde*. 31/03/94.
[83] FERNANDES, Florestan. Op. Cit. p. 207-208.
[84] FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p.9.
[85] FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução*? São Paulo: Alfa-Omega, 1975, p. 205-248.

A tradição do ensino superior no Brasil se constituía como sinônimo de elite, que se apresentava como modelo de "democracia", de "civilidade" e de progresso social. Assim, bloqueava todas as iniciativas que pudessem por em xeque seus interesses; pavimentava os caminhos para a repressão e para a conservação do *status quo*. Para mantê-lo, anulou até mesmo a democracia e a liberdade formal e submeteu seus alunos, funcionários e professores à tirania e ao autoritarismo.

Como o objetivo da reestruturação da USP e da reforma universitária não era propriamente resolver os problemas educacionais, mas sim operar uma "modernização" de caráter conservador para eliminar entraves políticos, a crise do ensino superior não foi resolvida. Apesar disso, ao menos por algum tempo, conseguiu aplacar e controlar a pressão vinda das ruas e dos movimentos estudantis.

Ao tomar para si a responsabilidade de realizar a reforma universitária os círculos conservadores proclamaram-se os únicos capazes de "tomar decisões de interesse coletivo" e de "gerir responsavelmente a nação". Para realizar seus intentos, não hesitaram em impor medidas autoritárias e, ao invés de uma "democracia totalitária" acabaram impondo a "autocracia totalitária".

Se a criação da USP tinha como finalidade formar e realimentar as elites e os quadros dirigentes para retomar a direção política, intelectual e moral da nação a partir de São Paulo, a reforma universitária, aliada ao golpe militar e a decretação do AI 5, visava garantir as condições para recuperar e consolidar o poder das elites. Portanto, para além dos "estudos desinteressados", havia o interesse na construção de um projeto de nação de acordo com os moldes elitistas. Isto significa que, tanto para compreender os reais motivos do surgimento tardio da universidade no Brasil, quanto para entender os motivos que levaram à sua construção, como para alcançar os motivos da reestruturação da USP e da reforma universitária e o projeto de sociedade que pretendiam construir, para além da "história das idéias", da suposta "liberdade" e dos modelos ideais de educação, é necessário rever a História, analisar o contexto político e sócio-econômico desse período.

11 – REVENDO A HISTÓRIA E ALARGANDO O ESPECTRO

A necessidade de compreender melhor o liberalismo e a educação exige que entendamos a realidade concreta e as relações de força entre grupos e classes, que muitas vezes não são explicitadas. Então procuramos nos deslocar das idealizações e racionalizações para conhecer melhor o movimento real que envolve a educação brasileira e trazer à tona o outro lado das idéias, o plano prático.

Comecemos por rever as condições concretas que de fato permitiram a criação da universidade. Em 1930 ocorre uma ruptura no processo político e econômico brasileiro, fazendo com que, depois de um longo período de dominação a burguesia cafeicultora perdesse o controle do poder político. Entretanto, segundo Carlos Jamil Cury, o "Estado instaurado no país após a Revolução de trinta, é sustentado por uma coligação heterogênea da classe dominante"[1]. Como resultado do desenvolvimento das forças produtivas e das relações capitalistas de produção, na cidade e no campo, na indústria e na agricultura, bem como do desenvolvimento das classes sociais, de suas relações e antagonismos, surgiu a necessidade dos governantes – burocratas e tecnocratas, civis e militares, políticos e intelectuais, nacionalistas e pró-imperialismo – colocarem o poder estatal a serviço de um bloco de poder no qual ainda não havia uma classe hegemônica. Octávio Ianni diz que ocorreu "uma situação de crise de hegemonia e o poder burguês passou a ser exercido por uma combinação, tácita ou declarada, conforme a ocasião, de vários grupos e classes sociais"[2]. Essa situação estendeu-se de 1930 até 1964, quando foi interrompida pelo golpe militar.

Nesse contexto, os paulistas que haviam sido derrotados pelas armas em 1932, aproveitando o fato de Armando de Salles Oliveira estar interventor no governo de São Paulo, responderam à derrota criando a USP, através da qual pretendiam formar a "elite ilustrada" que seria a responsável pela condução dos destinos do país.

Os idealizadores dessa iniciativa não tinham em vista apenas a transmissão da "alta cultura". Também tinham o objetivo de, através da universidade, preparar os "quadros" de profissionais que iriam atuar no primeiro e segundo graus e, com isso, atingir toda a sociedade, garantindo assim, a disseminação do ideário liberal e "a implantação definitiva da democracia no Brasil". Ou seja, na ótica dos idealizadores da USP, ela deveria ser um

---

[1] CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978, p. 99.

instrumento para consolidar seu projeto de homem e de sociedade liberais através da educação.

Como vimos, desde o século XIX, dezenas de iniciativas foram tomadas na tentativa de se criar uma universidade no Brasil. Nenhuma, porém, havia chegado a efetivar-se. No entanto, para Roque Spencer, apesar de ser uma inquietação, isso não chegava a ser um problema. Pois, no passado, não havia condições para criá-la de acordo com o ideário liberal. Então, "era melhor não ter nenhuma". Contudo, desde o final desse século Rui Barbosa já vinha alertando para a importância e para a função educativa da universidade. Mas as condições materiais ainda não permitiam a sua realização. Nesse momento, a grande maioria dos liberais era avessa à intervenção do Estado, favorável ao *laissez-faire*. Com as mudanças no liberalismo, com a Proclamação da República, com as mudanças que foram ocorrendo nas relações sociais, políticas e econômicas, diante da imensidão do país, diante dos inúmeros conflitos que haviam ocorrido e que poderiam colocar em risco a integração e a unidade do país[3], tendo presente o exemplo da França, como lembra Armando de Salles Oliveira, os liberais não ficaram de braços cruzados.

> A defesa do 'ideário liberal' foi o meio encontrado a fim de 'funcionalizar' o 'desajuste' entre as forças sociais emergentes e harmonizar os antagonismos com os ideais de paz social, harmonia entre as classes, luta contra o 'atraso social' e econômico e generalização do bem-estar[4].

Quase todos os conflitos eram resolvidos através da repressão. Frente à necessidade de pacificar a "nação", diante da abertura dos liberais que passaram não só a aceitar mas também a defender a intervenção do Estado na economia e na sociedade, diante da Revolução Constitucionalista de 1932, parte da elite paulistana despertou para a

---

[2] IANNI, Octávio. *O ciclo da revolução burguesa*. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 81.

[3] Vide as disputas para a presidência da república que questionavam a "política do café com leite" (1921); a Semana da Arte Moderna, que reagia à importação de modelos (1922); o Levante do Forte de Copacabana, que tentava realizar uma revolução política e social (1922); o primeiro Levante dos Tenentes, movimento de reação às oligarquias e de luta pela renovação política, que se inicia em 1922 e concretiza-se em 1930; a fundação do Partido Comunista Brasileiro (1922); o segundo Levante dos Tenentes, um desdobramento do primeiro levante (1924); o início da Coluna Prestes (1924); o estado de sítio decretado durante o governo de Arthur Bernardes (1922-1926); a Revolução de 1923 no Rio Grande do Sul, em função das disputas políticas; a cisão das oligarquias e o surgimento do Partido Democrático (SP), do Partido Liberal (RS); a formação da Aliança Liberal, que rompia com a "política do café com leite" (1929); a crise econômica de 1929. Além destes movimentos, temos a Confederação do Equador, em Pernambuco, (1824); a Revolta dos Cabanos, no Pará (1835-36); a Revolta dos Farrapos, no Rio Grande do Sul (1835-45); a Balaiada, no Maranhão (1830-41); a Sabinada, na Bahia (1837-38) e várias outras revoltas em Pernambuco e a Guerra do Contestado, no Centro-Oeste de Santa Catarina, (1913-16), dentre outras.

[4] CURY, Carlos Roberto Jamil. Op. Cit. p. 11.

necessidade de construção de um projeto para enfrentar as tendências desintegradoras. Já não se tratava de assistir pacificamente o desenrolar dos fatos, mas de elaborar e construir uma alternativa para "tentar 'despertar as consciências' e 'moldá-las' conforme seus valores e interesses"[5].

Nestes "tristes trópicos" era preciso construir uma universidade, mas não qualquer uma. Tratava-se de construir a "universidade da comunhão paulista"[6], de acordo com o espírito bandeirante e ilustrado, tendo em vista reconquistar a direção do Estado e mantê-la sob o controle da fração da classe dominante, cujo porta-voz era o "grupo de *O Estado*", que tinha na educação o meio de camuflar as contradições, de amainar os antagonismos sociais, de fixar a concepção liberal, de "regenerar a política", de "reconstrução nacional", de "coesão social" e de "integrar definitivamente a nacionalidade no conjunto dos povos democráticos do universo".

Se os problemas com os quais se deparavam estavam relativamente próximos, a resposta que estava sendo pensada visava produzir um efeito duradouro, de longo prazo, dentro dos princípios liberais, tendo como referência a experiência de países como França e Alemanha. Ao lado da defesa de uma reforma eleitoral que incluísse o voto secreto, os liberais ligados ao "grupo de *O ESP*", entre eles, Júlio de Mesquita Filho, Armando de Salles Oliveira, Fernando de Azevedo, Paulo Duarte e outros, perceberam que a criação da universidade era uma exigência inadiável tanto à viabilização de seu projeto político como o sócio-econômico. Então, como diz Roque Spencer, aproveitaram a interventoria de Armando de Salles Oliveira no governo de São Paulo e criaram a USP. Tratava-se de reciclar as elites, "formar as classes dirigentes" e "reconstruir a nação"; "missão" essa que atribuíam à educação e à universidade. Como diz Fernando de Azevedo,

> 'é destes focos de cultura e de altos estudos (onde se localizam e se formam as elites) que se irradiam, em todas as direções, as poderosas correntes de idéias, com que se carregam e purificam as atmosferas políticas, para o despertar da consciência cívica, moral e intelectual da nação'[7].

---

[5] CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. *O bravo matutino. Imprensa e ideologia: o jornal O Estado de S. Paulo*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980, p. 23.
[6] Cf. CARDOSO, Irene R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
[7] Cf. Idem. p. 29.

Entretanto, como dissemos, até então não havia condições políticas, sociais e econômicas concretas favoráveis à criação dessa universidade, nem o modelo sócio-econômico dominante exigia sua criação, quer durante o período colonial e imperial, quer durante o período da república oligárquica, que estavam fundados num modelo econômico agrário-exportador, viabilizados pela mão de obra escrava, nos dois primeiros, e na mão de obra semi-escrava e de imigrantes no terceiro. A economia era rústica, fundada na monocultura e a indústria era pouco desenvolvida. Veja-se que, no século XIX, por exemplo, a sociedade brasileira era organizada politicamente na forma de monarquia constitucional, com eleições indiretas (diretas só a partir de 1891), censitárias e fraudulentas, e sem liberdade religiosa. O ensino superior era monopolizado pelo governo; o secundário era parcelado e propedêutico, quase todo ele controlado pela iniciativa privada; o primário estava reduzido a algumas escolas de primeiras letras, oferecidas pelo governo federal, pelas províncias e alguns particulares. Somente uma pequena camada urbana fazia pressão para aumentar a oferta de escolas. A maioria da população nem sequer tinha interesse de ingressar e permanecer na escola; o analfabetismo era brutal. Nessas condições, mais do que uma exigência concreta, a universidade aparecia como uma idéia importada. Em função disso, sua criação era continuamente adiada.

Somente com a separação entre a Igreja e o Estado, com o fim da escravidão, com a Proclamação da República, com o desenvolvimento da economia cafeeira, com o desenvolvimento do comércio e da indústria, com as transformações ocorridas no ideário liberal e com a Revolução Constitucionalista de 1932, é que surgem as condições para a criação da universidade.

A Revolução de 30 é um marco fundamental para se compreender a criação da USP. Dentro da arquitetura do poder instaurado em 1930, a universidade era projetada para ser a instituição responsável pela preparação da nova elite ilustrada e modernizada, "capaz de garantir a continuidade da estrutura de poder. É nesse contexto que, em 1931, é aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que pode ser considerado o marco estrutural da concepção de universidade no país"[8]. Porém, segundo Maria de Lourdes Fávero,

> na crise de hegemonia deflagrada após a Revolução de 1930, nenhum dos grupos que constituíam as classes dominantes, nem os setores intermediários

[8] FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade & Poder. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45.* Rio de Janeiro: Achiamé, 1980, p. 45.

> detiveram com exclusividade o poder político, como também não apresentaram condições de assumir o controle do Estado, verificando-se grande defasagem entre a estrutura política e a hierarquia social e econômica[9].

Aproveitando a crise dos anos 30, o governo concentrou os poderes; dissolveu o Congresso, os legislativos estaduais e municipais e substituiu todos os governadores por interventores, com exceção do Governador de Minas Gerais. Mas,

> a concentração de poderes nas mãos do Governo Central dá margem a uma luta pelo poder entre os elementos divergentes dentro da coligação revolucionária. Com o objetivo de levar o governo a restabelecer a ordem jurídico-constitucional, suspensa com a Revolução de outubro, as velhas classes dirigentes paulistas entram em luta contra o poder central, aglutinadas e organizadas na Revolução Constitucionalista[10].

Os liberais e a oligarquia paulista não admitiam o fato de ter perdido o controle do poder em 1930 e criticavam o Governo Vargas acusando-o de centralizador, autoritário e populista. Em função disso, articularam e desencadearam a Revolução Constitucionalista de 1932[11]. Mas acabaram sendo derrotados pelas armas e a elite "rebelde" acabou exilada na Europa. Essa derrota fez com que alguns líderes tomassem consciência da carência de quadros políticos com formação científica.

> 'Impressionados com o malogro de todas as tentativas de reorganização da vida econômica do País, examinaram os vários fatores determinantes dessas decepções repetidas e funestas e chegaram assim à conclusão de que, em parte, os insucessos resultavam dos desequilíbrios entre o ritmo acelerado do nosso progresso material, gerador de múltiplos e complexos problemas, e o nosso incompleto aparelhamento de ensino (...)'[12].

Para fazer frente a essa necessidade, alguns líderes insurreicionistas reuniram-se e decidiram criar instituições de ensino voltadas para a formação de elites culturais e políticas, capazes de reorganizar a sociedade, inclusive na esfera estatal, e criar condições favoráveis à classe dirigente. Assim, em 27 de maio de 1933, foi criada a Escola Livre de Sociologia e Política. Nesse mesmo ano, Armando de Salles Oliveira, então interventor do Estado de São Paulo, designou uma comissão para elaborar o projeto de criação de uma

---

[9] Idem. p. 56.
[10] Ibidem.
[11] Conferir o documentário "A guerra dos paulistas", produzido pela TV Cultura.
[12] FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Op. Cit. p. 57.

universidade. Esta comissão era composta por Fernando de Azevedo (relator), Júlio de Mesquita Filho, Almeida Júnior, Teodoro Ramos, Fonseca Teles, Raul Briquet, André Dreyfus, Rocha Lima e Agesilau Bittencourt. Dos trabalhos desta comissão resultou a criação da Universidade de São Paulo em 25 de janeiro de 1934. Mesquita Filho assim se expressa: "Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutáramos no seio da Federação"[13].

Dessa forma, os intelectuais da classe dominante projetaram e construíam as instituições para pensar, construir seu projeto de sociedade e tentar reconquistar o poder político. Como diz Florestan Fernandes, 'transformaram a atividade educacional em fonte de poder'[14].

Portanto, com a ruptura do bloco que hegemonizava o poder até 1930, com a ausência de uma nova classe que conseguisse estabelecer o mando e garantisse o controle do poder de forma suficientemente forte e definida, como dissemos acima, abriu-se a possibilidade concreta para a realização de novas experiências, como a criação das universidades.

Maria Elizabete Xavier diz que,

> durante os quatro séculos de predomínio da economia agro-exportadora, o sistema educacional brasileiro constituiu-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando um padrão de ensino humanístico e elitista. A partir da emergência do processo de industrialização no país, verificou-se um crescimento acelerado da demanda social por escola, acompanhado de uma intensa mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema vigente[15].

Antes, a necessidade da universidade não era vista pelas elites como fundamental, e nem pelo conjunto da sociedade. Pois a demanda por "profissionais ilustrados" e portadores de "alta cultura" era baixa em função do grau de desenvolvimento da sociedade. Assim, a demanda era satisfatoriamente preenchida pelo ensino superior profissionalizante. Contudo,

---

[13] MESQUITA FILHO, Júlio de. *Política e cultura*. São Paulo: Martins, 1969, p.198.

[14] Cf. ORSO, Paulino José. *A concepção de poder em Michel Foucault e as relações de poder na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste*. Campinas – Unicamp: 1996, p. 57. Dissertação de Mestrado.

[15] XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas – SP: Papirus, 1990, p. 59.

a renovação política e econômica passou a exigir outros tipos de profissionais. Daí a exigência de uma formação universitária.

A USP, com sua FFCL, destinada a ser a medula do sistema universitário, voltada para a formação de professores para o magistério de segundo grau, para os "altos estudos", para os "estudos desinteressados" e para a " pesquisa", foi a primeira universidade criada no Brasil em sintonia com essa exigências. Depois, com esse mesmo espírito, em 1935, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal (UDF). Nesse mesmo ano também foi criada a Universidade de Porto Alegre. E, em 1961, Darcy Ribeiro criou a Universidade de Brasília (UnB).

Todavia, os liberais paulistas não estavam seguros de que através da universidade se conseguiria "pacificar o país", "consolidar a democracia" e "elevar o país ao nível do século". Porém, entre a duvidosa viabilidade do empreendimento e os riscos de ver o país desintegrar-se e ser tragado por uma vaga antiliberal, preferiram testar a primeira alternativa e tentar controlar as variáveis que poderiam facilitar a sua viabilização, como por exemplo, a criação da FFCL, a contratação de professores estrangeiros afinados com o ideário do projeto e a tentativa de generalizar o modelo para todo o país[16]. Sabiam que, se o modelo não se generalizasse, acabaria sucumbindo face a outros, e junto seria inviabilizado seu ideário e seu projeto de nação.

Assim, aproveitando o sopro dos ventos liberais, apostaram na criação da universidade na tentativa de evitar riscos maiores. Externamente, porém, o projeto começou a ser ameaçado com o golpe do Estado Novo e com a centralização do poder. Contudo, aquilo que parecia ser uma ameaça, ao mesmo tempo passou a ser um fator favorável, pois o Estado Novo, mais do que um golpe contra o ideário sócio-político liberal que estava na base do projeto uspiano, representava um duro golpe contra as forças que colocavam em xeque esse ideário. Isso provocou a inibição e a repressão das vozes que tendiam à defesa do socialismo e do comunismo, permitindo assim, que a USP seguisse seu caminho de acordo com o projeto original.

As maiores ameaças ao projeto, porém, não vieram do Estado Novo, nem da repressão policial ocorrida durante o Governo Dutra, nem da perseguição e da repressão aos

[16] Após os anos 30 houve um rápido crescimento das instituições universitárias no Brasil. Passamos de 3 unidades existentes em 1944, para 37 em 1966. Lembramos também que durante a reforma universitária Roque Spencer dizia procurar estender o modelo uspiano a todas as universidades do país.

"comunistas". Por incrível que pareça, a maior ameaça veio de dentro da própria universidade. Senão vejamos.

Ao invés de voltada para a profissionalização, a USP havia sido projetada para ser uma instituição destinada à "alta cultura", à "cultura humanística", à cultura "desinteressada" e à "formação do cidadão", para se contrapor às antigas faculdades. Com essa finalidade, junto com a USP foi criada a FFCL, à qual foi anexado o Instituto de Educação, que estava encarregado da formação de professores. Com isso planejavam formar os futuros formadores para propagar a concepção liberal ao conjunto da sociedade. Mais tarde, porém, o IE foi extinto e substituído pela Seção de Pedagogia que voltou-se basicamente para a formação de professores, para a profissionalização, fazendo com que, aos poucos, as demais seções da FFCL fizessem o mesmo. Somado a isso, a excessiva centralização exercida pela FFCL também provocou problemas. Assim, a universidade integrada, orgânica e articulada começou a ficar comprometida e o peso da tradição das Escolas Superiores recobrou sua força[17].

Com relação à questão política no interior da universidade, é importante dizer que, em nome da liberdade, os liberais combatiam as greves, os comunistas, os anarquistas e os movimentos operários, que consideravam subversivos; inicialmente, também combatiam o Governo Vargas, que consideravam centralizador, autoritário, tirano, arbitrário e ditador. Porém, depois, grande parte desses liberais endossaram a Lei de Segurança Nacional e a decretação do estado de sítio pelo próprio Vargas (1935); apoiaram as sucessivas prorrogações do estado de guerra entre 1936 e 1937, com o objetivo de criar "uma mentalidade anticomunista" e posicionaram-se contra a concessão de *habeas-corpus* aos comunistas.

Em 1937, com exceção de Mário Schenberg[18], Omar Catunda e Samuel Pessoa, que eram considerados comunistas, poucos intelectuais uspianos resistiram ao golpe do Estado Novo. Em parte, isso se explica pelo fato da maioria dos professores da FFCL serem estrangeiros, que eram proibidos de se envolver em atividades políticas e, sobretudo, por

[17] No Brasil, entre 1800 e 1889 foram cridos 14 estabelecimentos de Ensino Superior e entre 1890 e 1930, na I República ou República Velha, foram criados outros 64. Mas, é entre 1930 e 1960 que o número mais cresce, são criados 338 estabelecimentos de Ensino Superior.

[18] Mário Schenberg integra a primeira geração da FFCL/USP, onde licenciou-se em Ciências Matemáticas. Foi docente do departamento de Física até o expurgo em 1969. Voltou para a USP após a Anistia em 1979. Em 1946, foi eleito Deputado Estadual pelo Partido Comunista e, em 1962, pelo PTB, tendo sido cassado nas duas legislaturas.

serem afinados com as políticas liberais. Assim, a universidade parecia uma espécie de templo.

Porém, a partir dos anos 40, com a Segunda Guerra Mundial e com o combate ao fascismo, as palavras "democracia" e "socialismo" começam a penetrar também na FFCL. Um fator que contribuiu para isso foi o fato de o PCB ganhar fôlego[19] com o crescimento do socialismo no âmbito internacional e com a luta contra o nazi-fascismo. Dessa forma, aos poucos, alguns alunos e professores começam a tomar contato com os movimentos de resistência à ditadura Vargas que ocorria para além dos muros da universidade.

Nos anos 50, a "politização" começa a intensificar-se em função da influência do PSB sobre a UNE e de professores como Antonio Cândido e Florestan Fernandes que haviam resistido ao Estado Novo e rumaram para o socialismo. Depois, outros intelectuais foram assumindo posição frente ao comunismo e ao fascismo e definindo-se como de esquerda ou de direita. Dessa modo, paulatinamente, o conhecimento foi deixando de ser compreendido como um "saber neutro e desinteressado". Com Florestan Fernandes, por exemplo, a sociologia passa a ligar-se ao socialismo e a atividade intelectual, a confundir-se com atividade revolucionária. Isso, se não apontava para uma ruptura em relação à filosofia e a prática orientadora original da universidade, ao menos indicava a abertura de uma fenda no bloco político e ideológico que a controlava. Também sugeria que na universidade já não mais havia uma "comunhão", um bloco monolítico capaz de produzir um "pensamento único" para orientar e conduzir a sociedade brasileira rumo ao progresso e à civilização.

Todavia, apesar dos atritos e fissuras, na década de 50, especialmente na segunda metade, o projeto uspiano ainda manteve-se integrado graças a um motivo "externo" que unia e articulava em torno de si até mesmo intelectuais de tendências políticas e portadores de posições ideológicas diferentes e até contrárias. O motivo foi a Campanha em Defesa da Escola Pública e o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo epicentro do movimento foi a USP.

Mesmo que a bandeira dos liberais não fosse bem a defesa da escola pública, gratuita e universal, posto que defendem, prioritariamente, a propriedade privada, o liberalismo econômico, a livre iniciativa, a elitização do saber e as diferenças de classe, a defesa da "democracia" servia para integrar temporariamente os intelectuais uspianos em torno do seu projeto original. Contudo, uma vez encerrada a Campanha e desfeito o "nó"

[19] Até 1947, quando é cassado o registro do partido e dos parlamentares eleitos pela sua legenda.

que os prendia, a unidade começou a se desfazer. Assim, não tendo mais um motivo comum para sustentar a unidade na diversidade, cada um voltou para a defesa de seus projetos de vida e de sociedade, para suas lutas políticas e ideológicas. Enquanto alguns intelectuais vão apoiar e dar sustentação à ditadura, outros como Florestan Fernandes, lutam com todas as suas forças contra ela.

É importante dizer que, desde que seja respeitada a propriedade privada e a sociedades de classes, a defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal não chega a ser um problema para os liberais. Além do mais, a própria escola pode ser utilizada como um importante fator na veiculação de suas ideologias, na disciplinação de seus integrantes e na preparação dos trabalhadores para fazerem parte da "civilização" dos consumidores, para a reprodução do capital.

No final dos anos 50 e início dos 60, foi ficando cada vez mais frágil a aliança política que, nos anos 30, havia assumido o poder político e dirigido a nação para um projeto populista. Com isso, o poder político passou a ser ameaçado mais intensamente pela burguesia financeira e pelo capital monopolita. Como, essas forças ainda não possuíam seus próprios "quadros" para controlar o poder, "cederam" aos militares. Estes desencadearam o golpe em 1964 e assumiram o poder, sobretudo em benefício "dos setores monopolistas da burguesia, nacional ou associada ao capital multinacional"[20].

A partir da segunda metade da década de 50 e início da de 60, parte do sindicalismo brasileiro procurava buscar sua independência e buscava libertar-se das amaras e tutelas impostas pelos governos populistas. Quando o sindicalismo tentava renovar sua forma de atuação, tem início o sindicalismo no campo e as Ligas Camponesas lideradas pelo advogado Francisco Julião ganham força (1955)[21]. De um lado, estavam os que apoiavam a democracia burguesa e, de outro, os que defendiam a ampliação do intervencionismo estatal, a estatização, a nacionalização das empresas estrangeiras e a realização de amplas reformas. Outros discutiam as vias para chegar ao socialismo – a via pacífica, a eleitoral e a revolucionária. Ou seja, determinados grupos começavam a defender a autogestão e

[20] GIANNAZI, Carlos Alberto. *A Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e o golpe militar de 1964: as dificuldades para a manutenção da liberdade de cátedra antes e depois do Ato Institucional Nº 5.* São Paulo: 1995. Dissertação de Mestrado. FE/USP. Vol. I, p. 29.

[21] Cf. Pernambuco. Assembléia Legislativa. SANTIAGO, Verneck. *Francisco Julião: luta, Paixão e morte de um agitador*. Recife: Assembléia, 2001.

acreditavam na possibilidade de deixar de ser uma *classe em si* para se tornar uma *classe para si*[22].

Contudo, o golpe militar de 1° de abril de 64, tramado por segmentos da burguesia, brecou esse movimento. "A rebelião de 1964 contra a ameaça da ditadura foi obra do espírito liberal – e para percebê-lo", diz Roque Spencer, "basta pensar que na primeira linha de conspiração estavam Júlio de Mesquita Filho e Carlos Lacerda"[23] e grande parte da classe média (ao menos inicialmente) saudou o golpe com entusiasmo, justificando-o em nome da defesa da "fé", da "família", da "propriedade", da "democracia" e da "liberdade". Roque Spencer, por exemplo, diz que

> estava achando intolerável aquela situação do tempo do Jango. Inclusive, já tinha mais ou menos articulado a coisa, eu ia embora para Costa Rica. Não agüentava mais aquilo tudo, o tipo de baderna, de agitação que afetava, inclusive, a Universidade. (...) Quando houve a derrubada do governo do Jango, simplesmente aplaudi[24].

Ele até chegou a escrever alguns artigos sugerindo o que deveria ser feito com a juventude, por exemplo. Todavia, com a queda do poder aquisitivo, com o aumento da proletarização, com o aumento das restrições políticas e civis, com a virulência da repressão, com a censura imposta à imprensa[25], Roque Spencer e parte da classe média começaram a reagir e, ao invés de continuar "aplaudindo" o golpe, passaram a manifestar-se pelo retorno à normalidade. Como diz a expressão popular, somente quando "o feitiço virou contra o feitiçeiro" é que começaram a lutar contra.

Com o golpe militar os anseios populistas e revolucionários foram refreados e restabeleceu-se a dominação de classe com os militares no poder.

A reação e a contestação ao regime militar teve início nos primeiros dias depois do golpe. Isto fez com que intelectuais e cientistas sociais, que lutavam por transformações profundas, alguns dos quais, inclusive, que já vinham questionando o modelo econômico antes do golpe, fossem compulsoriamente afastados de suas funções. A repressão

---

[22] GIANNAZI, Carlos Alberto. Op. Cit. pp. 40-42.
[23] BARROS, Roque Spencer M. de. O novo no Estado Novo. *O Estado de S. Paulo*. 17/04/84.
[24] Cf. BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2ª edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1997, p. 165.
[25] Júlio de Mesquita Filho (que, aliás, não foi o único), que era um dos quadros mais influentes do liberalismo brasileiro à época e foi um dos principais idealizadores da USP, mesmo antes do golpe militar de 64, em 1962, já defendia a adoção de medidas duras e discricionárias para salvar o modelo econômico. Cf.

intensificou-se com a decretação do Ato Institucional nº 5, provocou aposentadorias compulsórias, exílios e mais prisões, como veremos adiante. Como diz Giannazi, os Atos Institucionais serviram para manter distantes os líderes políticos e os intelectuais proscritos, evitando que interferissem em seus planos; além disso, foram "um bom exemplo desse gênero de coerção e a recusa do governo militar em voltar atrás de seus atos punitivos muito se relacionam com as possibilidades de que se pusesse em risco o seu modelo político, social e econômico"[26].

O clima de terror que se instalou nas universidades alterou a relação dos docentes entre si e destes com os alunos, tanto em função da repressão, quanto da desconfiança provocada. Assim, os desvios em direção ao ensino profissionalizante, a centralização da FFCL, a falta de um motivo integrador que mantivesse unidos os intelectuais e as intervenções militares, acabaram comprometendo o projeto original da USP e sua filosofia norteadora.

A resistência estudantil, a rejeição do modelo político, econômico e educacional fizeram com que as intervenções militares sobre a universidade aumentassem e reforçasse a necessidade de Reforma. A Reforma Universitária já vinha sendo discutida e reclamada por muitos alunos e professores antes do golpe militar de 64. Muitos debates ocorreram ainda durante a vigência do populismo, no momento de afirmação da UNE, dos Centros Populares de Cultura (CPC), do Teatro de Arena e do Movimento de Educação de Base (MEB). A legislação universitária era considerada ultrapassada, restringia a participação estudantil e não atendia às necessidades sócio-econômicas do país. Além disso, os estudantes rejeitavam os acordos MEC/USAID[27] e suas propostas de reforma para o ensino superior. Após o golpe militar a revolta estudantil aumentou. O movimento estudantil continuou combatendo a política do governo, exigia mais verbas para a educação e mais vagas para as universidades; continuou combatendo os acordos MEC-USAID e denunciava o papel que as multinacionais exerciam no país. Isso tudo, aumentava a ira dos militares.

As discussões preliminares sobre a reforma que vinham sendo feitas durante a Campanha em Defesa da Escola Pública e que se acentuaram com a criação da UnB por Darcy Ribeiro, em 1961, tomaram outro rumo com o golpe militar. Darcy Ribeiro tinha em mente a criação de uma experiência piloto para servir de modelo para reorganizar a

---

GIANNAZI, Carlos Alberto. Op. Cit. Vol. II, p. 465; BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. *A UDN e o udenismo. Ambigüidades do liberalismo paulista.* (1945-1965). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

[26] GIANNAZI, Carlos Alberto. Op. Cit.. Vol. I, p. 44.

universidade brasileira de acordo com as orientações doutrinárias do projeto nacional-desenvolvimentista idealizado pelo ISEB[28]. De acordo com o Decreto de nº 1.872, de 12 de dezembro de 1962, a finalidade da UnB era "formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social"[29]. Porém, não fugia do modelo elitista. Alvaro Vieira Pinto, afirmava que a UnB estava "voltada para as elites que julgava aprimorar"[30].

O golpe militar e as incursões realizadas nas universidades não só atropelaram o processo renovador, como aniquilaram até a democracia burguesa. O governo chamou para si a direção da Reforma Universitária com o objetivo de enquadrar o movimento estudantil e a universidade nos padrões do novo regime. Com isso, as discussões e o projeto idealizado pela UnB foram abortadas. Em 1966, em meio ao acirramento da repressão, foi convocada uma comissão, cujos nomes dos participantes já foram mencionados anteriormente, para elaborar uma proposta de Reestruturação da Universidade de São Paulo, que finalizou seus trabalhos em 16 de junho de 1968. A seguir, o Presidente Costa e Silva criou o GTRU com a missão de "estudar a reforma da universidade brasileira". 15 dias depois de concluídos os trabalhos, Costa e Silva decretou o AI nº 5 e em 26 de fevereiro de 1969, como desdobramento deste, promulgou o Decreto nº 477, dando amparo legal à barbárie.

Com o golpe militar aumentaram as dificuldades de participação e de manifestação da comunidade universitária sobre os rumos da universidade. A convocação de pessoas de confiança do regime militar tanto para elaborar as propostas de reforma da USP quanto da universidade brasileira, acabou por alijar das discussões a maioria da comunidade universitária, sobretudo aqueles que tinham posição crítica em relação ao regime de exceção e defendiam a necessidade de mudanças profundas na sociedade como um todo[31]. Assim, a Reestruturação da USP e a Reforma Universitária serviram para "corrigir"

---

[27] Os acordos MEC/USAID iniciaram-se em 1963 e foram extintos em 1968.

[28] O ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros – foi criado em 14 de julho de 1955, por decreto de Café Filho, que assumiu o governo após o suicídio de Vargas e foi extinto em 13 de abril de 1964 por Paschoal Ranieri Mazzili, após a deposição de João Goulart. O ISEB defendia uma orientação reformista. Aceitava a realização de mudanças, porém, não admitia a transformação das relações de produção. Cf. TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: Fábrica de ideologias*. 2ª edição, São Paulo: Ática, 1978, p. 186.

[29] Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade Crítica*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989, p. 171.

[30] PINTO, Alvaro Vieira. *A questão da Universidade*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária/UNE, 1962, p. 14.

[31] Cf. GOERGEN, Pedro L. A universidade, sua estrutura e função. In: *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1984, Ano I, nº 2, p. 50.

desvios, para recolocar a universidade "nos trilhos" e para adequá-la ao modelo político e econômico.

A partir da instauração do AI 5 e do decreto 477 foi proibida a realização de congressos, assembléias, reuniões e manifestações públicas; as discussões foram esboroadas pelo tacão autoritário de 1968 e 1969; as reivindicações da comunidade acadêmica foram apropriadas pelos agentes da ditadura, que esmagaram seus adversários e estrangularam a universidade. Com isso, devido ao estado de pânico que se criou com as delações, perseguições, prisões, torturas e mortes, os professores acabaram se preocupando mais com sua defesa e sobrevivência do que com a reforma universitária.

De acordo com a perspectiva ditatorial, a reforma do ensino fazia-se necessária principalmente para adequá-lo às exigências do modelo político-econômico e para aplacar e conter os protestos estudantis. Ou seja, a reforma universitária tinha um caráter altamente autoritário e repressivo. Praticamente no mesmo momento em que se implantava a Reforma Universitária, também intensificava-se a repressão.

Como diz Luiz Antônio Cunha,

> à medida que se aprofundava a crise político-econômica do país e se radicalizava o movimento estudantil, os militares passaram dos seminários[32], onde se trocam idéias e se fazem recomendações, para a ação direta de intervenção. Deixaram de perguntar o que a universidade podia fazer pela segurança nacional, para dizer como aquela havia se transformado num problema para esta, o qual cumpria resolver[33].

Mas a ditadura criou um clima de terror e pânico que não se limitou às academias. As agressões e arbitrariedades também atingiram artistas, sindicalistas, religiosos, jornalistas, parlamentares, pessoas da classe média, elementos da burguesia e até militares. Muitos foram presos, torturados, exilados e mortos. Para que o calvário começasse bastava ser acusado de "agitador", "subversivo" ou "comunista", mesmo que a acusação fosse

---

[32] Entre 19 de outubro e 11 de novembro de 1966, a Universidade do Estado da Guanabara e a Escola do Comando e Estado Maior do Exército, promoveram um Seminário de Educação e Segurança Nacional, no qual participaram cerca de 200 pessoas, entre professores universitários, reitores, militares e representantes do Estado-Maior das Forças Armadas e do Conselho de Segurança Nacional, para discutir, ouvir conferências e informes, fazer sugestões sobre: intercâmbio entre as faculdades e as academias militares; intercâmbios de órgãos civis e militares com o ensino secundário; visualização da contribuição das Forças Armadas na Educação para a Cidadania; exeqüibilidade de criação de um órgão nacional de coleta de dados e informações de natureza cultural. Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, pp. 92-93.

[33] CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 94.

inverídica ou que se tratasse de um desafeto pessoal. Nas universidades, os atos arbitrários fizeram-se sentir com muita intensidade na UnB, na UFMG[34], na UNICAMP, na UNESP e na USP.

No caso da UnB, nos limitamos a mencionar os episódios envolvendo Laerte Ramos de Carvalho, em 1965. Ramos de Carvalho foi professor, colega e, apesar de ter tido algumas divergências, também foi muito amigo de Roque Spencer Maciel de Barros. Ambos eram radicais defensores dos princípios liberais. Foi através de Ramos de Carvalho que Roque Spencer começou a trabalhar como docente (Assistente) na FFCL e que, mais tarde, também passou a colaborar com *O Estado de S. Paulo* e o *Jornal da Tarde*, de propriedade da família Mesquita. Ambos eram fiéis seguidores das idéias de Júlio de Mesquita Filho e fizeram da universidade e dos jornais meios de propagar e defender os princípios do "mestre" e do "capitão", como Roque Spencer o chamava. Frente ao golpe militar de 1964, ambos posicionaram-se favoravelmente em nome da "defesa da liberdade". Porém, Ramos de Carvalho assume uma posição cada vez mais radical em "defesa dos princípios revolucionários". Diante da prisão de seus colegas e da elaboração das listas de "subversivos" na FFCL, sempre se opôs a que a Congregação[35] da FFCL tomasse uma posição clara e conjunta contra as arbitrariedades. Também foi contrário a que ela tomasse uma posição conjunta em defesa da liberdade de cátedra e da autonomia universitária, princípios enfaticamente defendidos pelos liberais[36].

A UnB foi fundada em 1961, por Darcy Ribeiro, com o objetivo de transformá-la numa experiência piloto com vistas a pensar, organizar e reestruturar a universidade brasileira. Contudo, durante o regime militar foi violentada. No dia 09 de abril de 1965 o *campus* foi invadido pelas tropas da Polícia Militar (PM) de Minas Gerais e do Exército do Mato Grosso. Depois de vasculharem todo o *campus* em busca de "subversivos", o Instituto Central de Ciências Humanas foi ocupado e doze professores foram presos. O professor Zeferino Vaz, que participou da Revolução de 32, que participou da Comissão de planejamento e execução da cidade universitária da USP no início da década de 50, que apoiou o golpe militar de 64 e que em 1966, viria a organizar a UNICAMP, por decreto do

---

[34] Cf. PIMENTA, Aluísio. *Universidade: a destruição de uma experiência*. Petrópolis: Vozes, 1985.

[35] De acordo com o Estatuto das Universidades Brasileiras a Congregação era constituída pelos professores catedráticos e livre-docentes. Além da participação na Congregação, aos catedráticos era reservada a ocupação da maior parte dos cargos e funções da universidade e tinham voz ativa nos organismos de deliberação e consulta da universidade.

[36] Cf. as Atas das seguintes reuniões da Congregação da FFCL-USP: 22/04/64, 27/05/64, 25/06/64, 25/09/64, 04/10/68 e 06/05/69.

Presidente da República e do Ministro da Educação Gama e Silva – Colega de Zeferino na USP –, foi nomeado reitor *pro tempore* da UnB em substituição a Anísio Teixeira e, em seguida, presidente da Fundação Universidade de Brasília e reitor efetivo *ad referendum* do CFE. Vaz, apesar de apoiar a proposta de Darcy Ribeiro, também era favorável ao golpe militar e demitiu treze professores sem que houvesse motivos que justificassem. Diante da situação criada com as perseguições, as demissões e o terror que se instalou na UnB, os professores chegaram a propor a demissão coletiva, mas acabou não se efetivando. Isso, somado a outros fatos, fez com que Vaz pedisse demissão.

Posteriormente, na Unicamp a situação não foi muito diferente. Ferdinando de Oliveira Figueiredo diz: "Eu me lembro que na época do Zeferino isto ainda era uma coisa como o oeste americano: a lei era uma coisa muito flexível, aqui dentro não havia regras, não havia estatutos, não havia regimentos". Jurandir Fernando Ribeiro Fernandes também confirma isso. "A intervenção realmente foi (...) uma catástrofe tão grande (...) de um autoritarismo tão baixo (...)"[37].

Com a demissão de Vaz, em 1965, Ramos de Carvalho, que tinha afinidade com Gama e Silva e, desde a primeira hora, havia apoiado o golpe militar, por indicação de Zeferino Vaz foi nomeado reitor da UnB. O novo reitor liberal não teve complacência. No dia 08 de outubro do mesmo ano, sentindo que não havia condições para trabalhar junto com o novo reitor, os coordenadores de cursos pediram demissão coletiva. Devido a isso, no dia 09, os estudantes entraram em greve e Ramos de Carvalho requisitou as forças armadas e a ocupação do *campus* pela PM. Professores foram presos, alunos espancados, presos e submetidos a maus tratos. Mas o autoritarismo não acabou aí. No dia 18, sem que houvesse qualquer acusação, o reitor demitiu 15 professores. Um dia depois, 210 professores entregaram seus pedidos de demissão voluntária que, junto com os quinze que haviam sido demitidos no dia anterior, somavam 90% do quadro de professores da instituição, fato inédito na história da educação brasileira. Com isso, foi instaurada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) e Ramos de Carvalho foi intimado a depor[38]. Posteriormente, em 1967, Ramos de Carvalho participou da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) dos convênios MEC/USAID[39].

---

[37] Cf. *ADUNICAMP: Em defesa da universidade*. Campinas: Ed. Unicamp, 1991, pp. 92, 60.

[38] Cf. MACHADO NETO, Antônio Luiz. "A ex-universidade de Brasília. Significado e Crise". Rio de Janeiro: Ver. *Civilização Brasileira*, ano III, nº 14, jul. 1967, pp. 150-167; GIANNAZI, Carlos Alberto. Op. Cit. Vol. II, pp. 265-365.

[39] Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 182.

Assim, de uma "universidade necessária", nos termos de Darcy Ribeiro, a UnB transformou-se na universidade cerceada, repelida e reprimida; de modelo para as mudanças, transformou-se em referência negativa; de ponto de atração, tornou-se ponto de rejeição.

Na USP, a repressão também foi intensa. Com sua reestruturação a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) foi transformada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e Seção de Pedagogia foi transformada na Faculdade de Educação. As cadeiras antes pertencentes à Seção de Pedagogia se transformaram no embrião dessa Faculdade. As arbitrariedades iniciaram-se logo após o golpe e intensificaram-se a partir de 1968, quer apoiada em professores, informantes e delatores, quer nos que preferiram as benesses do poder e opuseram-se tanto à defesa de seus colegas quanto à defesa da autonomia universitária. Além disso, a USP também forneceu "cérebros" para o regime ditatorial. Com a substituição do Marechal Castelo Branco pelo Marechal Arthur da Costa e Silva, o professor Luís Antônio da Gama e Silva da Faculdade de Direito e Reitor da USP foi nomeado Ministro da Justiça. Nessa ocasião redigiu o texto do Ato Institucional nº 5. Com o afastamento temporário de Gama e Silva, a reitoria foi assumida pelo professor Mário Guimarães Ferri[40] que participou da comissão que elaborou o *Memorial* para a reestruturação da USP na qualidade de presidente. Por ordem médica acabou sendo afastado da reitoria e, em seu lugar, assumiu a reitoria o professor Hélio Lourenço de Oliveira, que não compactuava com as posições de Gama e Silva e nem apoiava o regime militar. Pouco tempo depois, Lourenço de Oliveira acabou sendo alvo da segunda lista de aposentadorias forçadas e, em seu lugar, foi nomeado o também professor de Direito Civil Alfredo Buzaid[41] que, posteriormente, com a substituição do Marechal Costa e Silva pelo General Emílio Garrastazu Médici, substituiu Gama e Silva no Ministério da Justiça. Em seu lugar, foi eleito reitor o professor e jurista Miguel Reale, de orientação conservadora e também oriundo da Faculdade de Direito. Tanto Gama e Silva quanto Buzaid foram nomeados Ministros da Justiça em função da afinidade que tinham com os militares que assumiram o poder, bem como pelo compromisso com o regime ditatorial.

---

[40] Mário Guimarães Ferri, que era afinado a Gama e Silva e também apoiava o regime militar. Na *Ata da reunião da Congregação da FFCL do dia 25/09/64*, ele aparece como um dos informantes do regime que resultou num Inquérito Policial-Militar (IPM), envolvendo 53 "subversivos".

Gama e Silva era um velho inimigo da USP, que apesar de pertencer ao seu quadro de professores e de ocupar o cargo de reitor, tinha suas origens nas antigas Faculdades que não viam com "bons olhos" a criação desta universidade e muito menos da FFCL[42]. Uma vez reitor e Ministro da Justiça, aproveitou o regime arbitrário para perseguir seus desafetos. O mesmo aconteceu com Buzaid.

Dentre a infinidade de atos arbitrários impetrados na USP, destacamos alguns. Logo nos primeiros dias depois do golpe Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Nuno Fidelino de Figueiredo, Mário Schenberg, João Cruz Costa e o estudante Faud Daher Saad, pertencentes ao quadro da FFCL, foram acusados de subversão. Schenberg e Cruz Costa eram acusados de marxistas. Os três primeiros foram indiciados devido ao fato de participarem do Centro de Estudos de Sociologia Industrial e do Trabalho (CESIT). Florestan e Schenberg, além de terem sido indiciados no IPM, acabaram sendo detidos. Um caso curioso foi o de Caio Prado Jr. que, depois de ter sido diplomado pela Faculdade de Direito, foi aprovado em sua tese de livre-docência nessa faculdade, mas ainda não pertencia ao seu quadro de docentes. Mesmo assim, foi indiciado. Tratava-se de evitar que um dos primeiros intelectuais brasileiros a utilizar o materialismo histórico nas análises históricas ingressasse na universidade. Da Escola Politécnica, dentre outros, foi acusado o então estudante José Serra. Da Faculdade de Medicina, dentre os 20 nomes indiciados entre professores, alunos e funcionários, destaca-se Isaías Raw, que acabou sendo preso pelo DOPS e posteriormente foi afastado da universidade. Na Faculdade de Economia, dentre os perseguidos estava o professor Paul Israel Singer.

A afoiteza em perseguir era tanta que, no dia 10 de outubro de 1964, mesmo antes de extinguir a Comissão Geral de Investigação, sem que houvesse qualquer indiciamento e muito menos qualquer reconhecimento de culpa ou chance de defesa, usando as prerrogativas que o primeiro Ato Institucional (sem número, depois nº1) lhe conferia, o então Governador Ademar de Barros, demitiu seis professores e um médico.

---

[41] Em sua juventude, na década de 30, Alfredo Buzaid havia sido um ativo líder integralista no interior de São Paulo, em Jabuticabal, sua terra natal, tendo desempenhado uma atuação intolerante e violenta. Cf. GIANNAZI, Carlos A. Op. Cit. Vol. I, p. 110.

[42] Paulo Duarte, que por muito tempo foi redator de *O Estado de S. Paulo* e também um dos criadores da USP, diz que, em 1936, Gama e Silva, que era redator do *Correio Paulistano*, escreveu um artigo hostilizando não só a criação da USP e da FFCL, como também Júlio de Mesquita Filho, Armando de Salles Oliveira e Cristiano Altenfelder Silva, três dos fundadores dessa universidade. (Cf. GIANNAZI, Carlos Alberto. Op. Cit. Vol. p. 177.)

A partir de 1968 a barbárie intensificou-se; inicia-se a perseguição em massa aos professores universitários. Em 20 de dezembro, foi apresentada a primeira lista com o nome de 43 professores a serem aposentados compulsoriamente. O decreto que era assinado pelo Marechal Costa e Silva, pelo Ministro da Justiça Gama e Silva e pelo Ministro da Educação e Cultura Tarso Dutra determinava que estavam aposentados, com vencimentos proporcionais ao tempo de serviço, "nos cargos que ocupavam nos órgãos da Administração Pública Federal (...)". Junto ao nome de funcionários federais, constavam os nomes dos professor Florestan Fernandes, Jaime Tiomno e João Batista Villanova Artigas que pertenciam ao Ensino Superior Paulista, isto é, da Administração Estadual. Observe-se que o decreto se referia à Administração Pública Federal. Outro nome que também fazia parte da lista era o da professora Mirian Limoeiro Cardoso Lins. O despotismo fez com que o professor Hélio Lourenço de Oliveira, catedrático da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, então reitor da USP, protestasse veementemente contra a exoneração dos colegas. Em conseqüência disso teve seu nome incluído na segunda lista de aposentados. O professor Alberto da Rocha Barros não teve a mesma sorte. Ao protestar em solidariedade a seus colegas, foi espancado por estudantes direitistas da Faculdade de Direito, onde lecionava, e acabou falecendo.

Todavia as aposentadorias compulsórias não pararam aí. No dia 29 de abril de 1969 foi baixado um novo decreto assinado pelo Marechal, pelo Ministro da Justiça e pelo Ministro da Educação de plantão, já nominados acima, apresentando a segunda lista de aposentadorias forçadas, com mais 24 nomes. Dentre eles constavam os nomes de Elza Salvatori, Bento Prado Almeida Ferraz Jr., Caio Prado Jr., Emília Viotti da Costa, Luiz Hildebrando Pereira da Silva, Fernando Henrique Cardoso, Isaías Raw, José Arthur Giannotti, Mário Schenberg, Octávio Ianni, Paulo Alpheu Monteiro Duarte, Paula Beigelman, Paul Israel Singer e o reitor Hélio Lourenço de Oliveira[43].

Um nome que novamente chama atenção é o de Caio Prado Jr. que, apesar de possuir o título de Livre-docente, ainda não exercia nenhum cargo docente, isto é, não pertencia à Faculdade de Direito e mesmo assim foi "aposentado". Em alguns casos a punição não se limitou apenas à demissão. No caso de Florestan Fernandes, Isaías Raw e Mário Schenberg também foram presos nas prisões do DOPS e Luiz Hildebrando Pereira

[43] Para ter acesso aos nomes constantes das duas listas de aposentadorias compulsórias a que nos referimos, consultar ADUSP – Associação dos Docentes da Universidade Estadual de São Paulo – *O livro negro da USP. O controle ideológico na universidade*. 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1979, pp. 40-41.

da Silva, no porão do navio Raul Soares. Isso aconteceu apesar de ou em função de que "a revolução de 1964, foi feita em nome dos ideais democráticos, e para sua defesa"[44]. Imagine-se o que teria acontecido se não fosse em defesa desses ideais!? Tratava-se de encurralar, reprimir, controlar ou destruir as forças vivas dissonantes.

Como diz Florestan Fernandes, inicialmente

> várias liberdades foram mantidas, a imprensa e os estudantes, por exemplo, possuíam uma ampla margem de manifestação; os professores e as universidades foram 'intimidados', mas não amordaçados, e buscava-se uma saída dentro da 'democracia tutelada', através de eleições e de partidos 'ajuizados'[45].

De Acordo com Florestan Fernandes, o processo ditatorial, entre 1964 e 1969, ocorreu mais ou menos da seguinte forma: "primeiro, vieram as buscas policiais"; depois vieram "as listas de inquérito policial militar: professores da U.S.P., autoridades do DOPS e oficiais do serviço de segurança escolhiam os nomes das 'vítimas expiatórias' e as listas entraram em circulação"; em seguida veio "o serviço de espionagem entrou em cena – de forma pouco secreta, pois o fito era o de amedrontar – e os professores, estudantes, conferencistas passaram a ter gravadas as suas exposições, fotografadas as suas reuniões, as passeatas, etc"[46]; na seqüência ocorreu,

> a prisão pura e simples dos que possuíam um prontuário político mais rico e dos que caíram na categoria de vítimas estratégicas, que deviam ser imoladas exatamente para difundir o medo e a transigência. Conhecidos militantes políticos, líderes sindicais, intelectuais 'comunistas', etc., caíram, assim, nas malhas da polícia civil e militar, aumentando a população das prisões e a exposição das vítimas potenciais à onda de terror[47];

e, finalmente, apareceram "as listas de expurgos"[48]. Assim, completou-se o processo de amordaçamento, de manietagem, de subjugo dos "rebeldes" e de produção do silêncio. Além disso, também cabe mencionar que fora da universidade, muitos foram exilados e mortos.

---

[44] CAMPOS, Lilian Mary H. de Sá. Autonomia x burocracia, um problema da universidade no Brasil. In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984, p. 153.
[45] FLORESTAN, Fernandes. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 95.
[46] Idem. p. 97.
[47] Idem. p. 97.
[48] Idem. p. 98.

Roque Spencer, por sua vez, dizia que não mais suportava aquela situação de agitação, de rebeldia e que era preciso combater a "intolerância". Como vimos na segunda parte do trabalho, "uma sociedade livre", afirmava ele,

> não poderá, de forma alguma, para garantir a sua própria sobrevivência, ser tolerante em relação à intolerância. (...) Nessa situação, é claro que se reagirá à ameaça, coibindo a ação dos partidários da intolerância, restringindo a sua liberdade de movimentos e seu trabalho de proselitismo, com o objetivo inicial preciso de preservar os valores liberais que norteiam a sociedade em causa[49].

Mas afinal, a repressão não visava fazer com que cada um simplesmente cumprisse passivamente sua função, assim como ocorre no formigueiro e na colméia, que o autor tanto criticava? Para onde foi a sacralidade do outro, a autonomia, o direito a individualidade e a ética? A liberdade de consciência, de expressão e de ir e vir, não se constituíam nos pilares do liberalismo? O autor não afirmava que há "uma incompatibilidade entre o autoritarismo e a concepção liberal?"[50]

Entretanto, a ditadura não admitia ver que do interior da própria universidade, que fora criada para forjar e reciclar as elites dirigentes, que deveria ser um núcleo de resistência às tendências desagregadoras, "combater as ideologias extremadas" e combater o comunismo, partissem vozes que desafiassem e resistissem ao regime e ao sistema. Daí a fúria e a impetuosidade com que tentaram "preservar os valores liberais". Com isso, silenciaram e/ou extirparam os "radicais" e os "intolerantes" do seio dela.

Para os militares e para a burguesia, a universidade era um antro de "terroristas", de "subversivos" e "contestadores". Hélio Silva diz que num depoimento o ministro da educação do Governo Médici, o Coronel e Senador Jarbas Passarinho dizia que 80% dos terroristas era proveniente do meio universitário e, destes, 70% pertenciam às cadeiras de Ciências Sociais e Humanas[51].

Apesar das aposentadorias compulsórias continuarem durante o governo do General Garrastazu Médici, já não mais apareciam as listas dos "premiados". Mas, a partir de 1972, intensifica-se a censura sobre a imprensa e atinge até mesmo o jornal *O Estado de S. Paulo*, cujo proprietário, Mesquita Filho, não só tinha apoiado o golpe militar desde seu início,

---

[49] BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: liberdade e libertação. In. BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 346.
[50] BARROS, Roque S. M. de. O Compromisso liberal. In: *Estudos liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1992, p. 102.
[51] Cf. GIANNAZI, Carlos Alberto. Op. Cit.. Vol. I, p. 44.

como havia defendido a instauração do regime de força e feito do jornal um esteio de sustentação do próprio golpe.

Assim, com os expurgos provocados pela ditadura, em "colaboração íntima de professores com oficiais do serviço de segurança e com policiais do DOPS" e, com a massificação, a USP, que, como diz Florestan Fernandes, havia sido "concebida como uma universidade das elites para as elites"[52], começou a afastar-se do velho modelo elitista.

Foi nesse contexto e nesse ambiente que, em 1968, foram realizadas a reestruturação da USP e a reforma universitária, inspiradas num modelo tecnocrático. Elas representam o compromisso dos que as elaboraram, tanto com o modelo político e econômico, quanto com o golpe militar implantado em 1964 para dar sustentação. A comunidade universitária, por sua vez, simplesmente foi excluída de participar de ambas. Assim, como reformas tipicamente autoritárias, realizadas num período de exceção, a participação ficou restrita a uma Comissão Especial, composta por um pequeno número de pessoas, previamente selecionadas. Os alunos que reivindicavam uma participação paritária, com poderes deliberativos e não apenas consultivos, mas foram impedidos de participar das reformas, em agosto de 1968 ocuparam a Faculdade de Filosofia da Rua Maria Antonia. Do conflito com os alunos da Universidade Mackenzie, que foram apoiados pelas forças repressivas da ditadura, resultou na morte do aluno José Guimarães, no incêndio dos prédios dessa faculdade e na sua transferência, por determinação policial, para a Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira da USP[53]. Isso, juntamente com o fim do regime seriado, com a institucionalização da flexibilidade curricular, com a nova organização administrativa e pedagógica, acabou por manietar, dispersar e desmobilizar os alunos.

---

[52] FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984, pp. 8, 51.

[53] Cf. Ata da reunião da Congregação da FFCL da USP de 04/10/68 e também SANTOS, Maria Cecília L. dos. *Maria Antonia: uma rua na contra mão*. São Paulo: Ed. Nobel / Edusp, 1988. Naquele momento, apenas os cursos de Ciências, Psicologia e Letras estavam funcionando nesse local. História, geografia, Matemática, Física, Pedagogia, Psicologia, Química e História Natural já estavam funcionando no *Campus* da USP e Geologia no bairro dos Campos Elísios. Segundo Luiz A. Cunha, a transferência das universidades para a cidades universitárias fora das cidades, já era uma proposta de Rudolph Atcon. Ao retornar ao país em 1964, "a proposta que fazia ou reforçava, em todas as universidades visitadas, foi a de transferência para áreas situadas fora das cidades". CUNHA, Luiz A. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988, p. 207. Segundo Cunha, a transferência das universidades para os campis, solução inspirada nas universidades norte-americanas, implicava um duplo movimento de integração e de desintegração. Para o autor, o caso da Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira, foi o caso mais pujante de enquadramento da universidade arcaica nos moldes urbanísticos do capitalismo avançado. Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989, p. 100.

Nesse momento, a universidade e os estudantes haviam se transformado nos principais instrumentos de resistência e de mobilização contra o regime. Por isso, tornaram-se sua principal preocupação.

Inicialmente, como diz Florestan Fernandes, os estudantes começaram propondo a reforma universitária como uma tarefa puramente interna e imanente à reconstrução espontânea da universidade. Todavia, a resistência crônica da maioria do corpo docente, a inércia cultural da própria instituição e a apatia da sociedade brasileira diante disto, fez com que os estudantes radicalizassem e reorientassem suas lutas. Percebendo que não seria possível mudar a universidade sem transformar a sociedade, passaram a lutar numa e noutra direção, exigindo a "negação da ordem vigente"[54].

Para José Dirceu[55],

> como nos anos 60 a sociedade civil ainda estava muito desarticulada, sem expressão nos partidos, o movimento estudantil acabou sendo o porta-voz de toda a oposição à ditadura militar. Havia muita dificuldade de articulação com outros setores sociais, daí porque o movimento estudantil ganhou muita importância e, consequentemente, a Faculdade de filosofia e a rua Maria Antônia[56].

Esta mesma posição é compartilhada por Frei Betto, que considera que nos anos 60 o pólo de resistência da política brasileira e das contradições de classe, era o movimento estudantil, assim como nos anos 70 o pólo de ressonância transfere-se para o movimento operário. Para ele, a "Maria Antônia representou a expressão máxima do compromisso revolucionário dos jovens brasileiros ao longo de nossa história"[57].

Em função disso, foi formada a Comissão Meira Matos, para elaborar propostas para a reforma universitária e conter o movimento estudantil.

---

[54] Cf. FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução*? São Paulo: Alfa-Omega, 1975, p. 158.

[55] Formado em Direito pela PUC-SP, foi presidente da UNE e preso no congresso de Ibiúna em 1967. Em 1969 saiu do Brasil e retornou em 1979 com a anistia. Em 1986 foi eleito Deputado pelo PT e, posteriormente, assumiu a direção do partido que conduziu Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República, quando foi nomeado Ministro da Casa Civil.

[56] OLIVEIRA E SILVA, José Dirceu. Maria Antônia: rebeldia, inconformismo e verdade. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988, p. 218.

[57] FREI BETTO. Maria Antônia: uma trincheira de resistência à ditadura. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988, p. 139.

Aliás, a preocupação com os estudantes era tão séria que, ao finalizar os trabalhos, o próprio *Relatório* fazia menção a eles e, ao invés de contestar ou recriminar os estudantes e seus movimentos, dizia:

> 'A crise que atravessa a universidade, a contestação de que ela é objeto, fora e dentro dela mesma, e o sentimento generalizado de frustração no meio universitário, revelam o amadurecimento da consciência nacional para a implantação das reformas desde há muito reclamadas'[58].

Quer dizer, ao invés de confrontar com o "inimigo", procurou atraí-lo para o "próprio campo de batalhas", atendeu parcialmente suas reivindicações e, com isso, tentou apassivar os "rebeldes" e "contestadores". Luiz Antônio Cunha diz que

> pode-se ler, com clareza, que o relator estava empenhado em manter os estudantes ocupados, dentro da escola, nas atividades de ensino, de pesquisa e de administração da instituição, motivo de sua participação nos órgãos colegiados visando, em última análise, à manutenção da ordem e à promoção do desenvolvimento. Ordem e progresso ou, na versão revisada, segurança e desenvolvimento[59].

O liberal-positivismo, com sua preocupação com a ordem e progresso ou segurança e desenvolvimento, não admitindo as contradições e os antagonismos próprios de uma sociedade de classes, lançou mão do autoritarismo para expurgar os "rebeldes", tidos como empecilhos à "modernização" e à ascensão do país ao "nível do século".

Assim, a universidade brasileira, que há pouco nascera, castrou a juventude com seus ideais renovadores fazendo com que envelhecesse precocemente em sua pretensa maturidade.

Adélia Bezerra de Meneses diz que, nos anos 60, a referência dos alunos já não era mais aquela cultura "pura", "desinteressada" e "neutra" nem os "eminentes professores estrangeiros", mas sim seus discípulos: Antonio Cândido, Florestan Fernandes, Cruz Costa, Gilda Mello e Souza, Paulo Emílio, Ruy Coelho, Décio de Almeida Prado, José A. Giannotti, Alfredo Bosi e outros. Creio, afirma ela,

> que a minha foi a época de transição, das gerações intermediárias entre, de um lado, o espírito mandarinesco de alguns 'catedráticos' e o anti-oligarquismo dos

[58] Cf. CUNHA, Luiz A. *A universidade reestruturada*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988, p. 247.
[59] Idem. p. 270.

> atuais docentes, nesse processo de massificação da universidade. Dito em outras palavras, nesse momento de passagem do elitismo da 'universidade da comunhão paulista' para o mundo da cultura de massas[60].

Essa posição mais crítica representava uma mudança em relação a aquilo que ocorria na universidade anteriormente. Segundo Alfredo Bosi,

> a Universidade cresceu, a partir de 50, em um sentido que acabou sendo (poderia deixar de ser?) paralelo ao crescimento das grandes instituições empresariais e burocráticas. A divisão do trabalho, a competição em todos as juntas da hierarquia, e um difuso racionalismo técnico, que é a boa consciência do profissional, afastaram-na, em geral, de uma empatia mais profunda com a condição oprimida. Houve um aburguesamento rápido do estilo de vida familiar, dos valores éticos, e uma inflexão teórica para o conhecimento puro ou, nos casos menos graves, para o reformismo liberal e modernizador. Mas este ledo e cego engano a Fortuna não deixa durar muito. Os conflitos inter-classes e intra-classes continuaram agindo e, um belo dia, também os grupos letrados acabaram sofrendo na pele (1969-...). A Universidade e a Imprensa então acordam para protestar e estudar as raízes do autoritarismo que vinham sendo adubadas durante toda a escalada neocapitalista[61].

A mudança dos professores anti-oligárquicos na relação com seus alunos e suas pesquisas voltadas para a realidade nacional produzia uma nova forma de ver a realidade e provocava novas formas de inserção social e de enfrentamento. Com isso, as pressões estudantis que se desencadearam em 1968 fizeram com que o governo se apressasse em convocar o GTRU para realizar a reforma da universidade brasileira, para "corrigir" desvios, para recolocar a universidade "nos trilhos" e adaptá-la ao modelo político e econômico do momento.

Para Florestan Fernandes, o Grupo da Reforma ficou condenado à lógica e à dinâmica do pensamento e da ação conservadora. Assim, "por mais respeitáveis ou bem-intencionados que sejam os seus componentes, eles convertem-se, individual e coletivamente, em delegados dos detentores do poder e em arautos de uma reforma universitária consentida"[62].

---

[60] MENESES, Adélia Bezerra de. Maria Antônia: década de 60. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão.* São Paulo: Nobel, 1988, p. 131.
[61] BOSI, Alfredo. Um testemunho do presente. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia e Cultura Brasileira.* 6ª edição, São Paulo: Ática, 1990, pp. xiii, xiv.
[62] FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975, p. 202.

Segundo Luiz Antônio Cunha, Roque Spencer só temia as ameaças à universidade liberal que vinham da esquerda. Não apontava as de direita. "Se visse um pouco além", diz ele,

> não poderia deixar de constatar serem as idéias conservadoras, senão reacionárias, na sua própria especialidade acadêmica, as que mais se empenhavam pela inexistência da universidade crítica, nos moldes liberais que ele defendia. (...)
> O Golpe mais forte na universidade liberal, cortando fundo sua capacidade crítica, não veio da esquerda, mas da direita[63].

Contudo, nem a decretação do AI 5 e o Decreto 477, nem as atrocidades que se sucederam fizeram com que Roque Spencer mudasse de posição. Ao contrário, em 1971, justificava a intervenção militar na universidade como forma de proteger a própria universidade. Afirmava que

> aqueles que têm por missão guardar a ordem social, contestada na Universidade, se vêem obrigados a intervir. Começam por penetrar na Universidade, desrespeitando-lhe a autonomia, já que ela não soube antes respeitá-la, para pedir contas do que nela se fez, do que nela se ensina, do que nela se discute[64].

Ao mesmo tempo que justificava a intervenção policial-militar na universidade, absolvia os repressores pelas atrocidades cometidas, o que não deixava de ser uma certa forma de se justificar e isentar-se de culpa pelo apoio que havia hipotecado ao regime autoritário. Tudo isso revela que o liberalismo está próximo do autoritarismo. Alfredo Bosi diz que, "nas horas de confronto, o liberalismo se traduziu como liberdade de praticar o autoritarismo"[65]. Quanto à universidade, diz Antonio Muniz Rezende, "sabemos todos que na história da universidade brasileira houve sempre uma tendência ao autoritarismo"[66].

Somente em 1984, durante o governo do General João Batista Figueiredo, depois da Guerrilha do Araguaia ter sido destroçada; depois do surgimento do "novo sindicalismo" e das greves do ABC, no final da década de 70; depois da distensão *lenta* e *gradual*, porém,

---

[63] CUNHA, Luiz Antôno. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 114.
[64] BARROS, Roque Spencer M. de. A crise da universidade liberal. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 257.
[65] Cf. CARDOSO, Irene R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982, p. 15.

restrita, ocorridas durante o governo do General Ernesto Geisel e do processo de *abertura* política; depois da reforma partidária e da anistia, ocorridas em 1979; depois da criação do Partido dos Trabalhadores (PT – 1980); depois da criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT – 1983) e da Campanha pelas Diretas-Já (1984), os professores que haviam sido aposentados compulsoriamente puderam retornar às suas atividades. Todavia, se por um lado tudo isso contribuiu para a dispersão de um grande número de professores e para a desintegração de um projeto de universidade que estava sendo gestado no final do período populista, por outro, os governos militares, com seus Atos Institucionais, garantiram as condições para que os defensores do novo modelo político e econômico e os defensores do antigo modelo de universidade, criado em 1934, promovessem as Reforma de 1968 e tentassem recolocá-la novamente nos "trilhos"; permitiu que, através da Reforma Universitária, o modelo uspiano fosse utilizado como referência para as demais universidades do país, na tentativa de disseminar as idéias liberais e viabilizar o projeto de nação idealizado pelo "grupo de *O ESP*"; entretanto, também serviu para revelar a verdadeira face do liberalismo, isto é, para revelá-lo como a ideologia da sociedade burguesa.

[66] REZENDE, Antonio Muniz. *O saber e o poder na universidade: dominação ou serviço*. 5ª edição, São Paulo: Cortez, 1987, p. 10.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

CONCLUSÃO

Roque Spencer não foi apenas um estudioso do liberalismo, nem um "autor desinteressado". Foi um liberal convicto, um "militante" que defendeu o liberalismo como sendo a única concepção de vida e de mundo compatível com a civilização, a ciência e a história. Tomou por objeto de estudo, de pesquisa e de análise a história da cultura desde a antigüidade até os nossos dias; fez uma espécie de revisão bibliográfica procurando detectar elementos que iam ao encontro de sua concepção liberal ou contra ela. Perpassou autores, idéias e conceitos e procurou depurá-los de acordo com seu interesse e extrair deles aquilo que o auxiliava na elaboração de seu modelo de liberalismo, na construção de um liberalismo ideal e no combate ao "totalitarismo".

Ao contrário do que ele defendia, entendemos que o homem não é apenas resultado das escolhas individuais que faz, mas sim produto do meio. Como diria Alvaro Vieira Pinto, o homem é um ser produzido que adquiriu a capacidade de produzir e reproduzir as condições que o produzem[1]. Em função disso e de sermos seres situados histórica e socialmente e de vivermos numa sociedade de classes, as representações do real, as idealizações e as teorias não são neutras; elas carregam as marcas dos compromissos de classes.

Os ideólogos exercem um papel importante na reprodução da sociedade burguesa. Através deles, a classe dominante reproduz e expressa as relações materiais de dominação no plano ideal. Por isso, "as idéias da classe dominante em todos as épocas, são as idéias dominantes"[2]. Roque Spencer, ao apresentar as mistificações e os interesses desta classe como expressões dos interesses de todos, revela seu compromisso de classe e defende a sociedade burguesa como sendo a melhor sociedade. Contudo, despreza as contradições, subverte determinados termos e recorre ao idealismo. Desse modo, em sua concepção, a ideologia, por exemplo, deixa de ser entendida como "falsa consciência" e expressão dos interesses da classe dominante, e adquire uma conotação totalitária; a ciência é apresentada

[1] Cf. PINTO, Alvaro Vieira. *Ciência e Existência*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.85.
[2] MARX, K & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Lisboa: Edições Avante, 1981, 59.

como neutra; os termos "direita" e "esquerda" perdem seu significado e adquirem outros, que possam eliminar, ao menos teoricamente, a possibilidade de contradição.

Assim, em função das idealizações, da negação das contradições e dos antagonismos de classes, o autor apresenta o liberalismo de forma ahistórica e neutra, como se tivesse igual validade para todas as pessoas e em todos os lugares; como se tivesse validade absoluta. Porém, como se trata de uma justificação ideal, sem sustentação concreta, a prática social desmistifica e nega a teoria[3]. Na hora da prova, os direitos se reduzem à formalidade; a individualidade se confunde com submissão; a liberdade se traduz na liberdade de praticar o autoritarismo; a flexibilidade se transforma em ditadura; a "democracia" se revela como autocracia e a igualdade formal aparece como desigualdade de fato[4].

Roque Spencer apresenta uma concepção liberal que parece ser flexível e estar acima das contingências, da economia e da história. Entretanto, quando passa dos modelos ideais à prática, nega a teoria, revela a rigidez e acaba defendendo a ditadura, o autoritarismo e a repressão aos movimentos estudantis; demonstra uma certa "simpatia" por Hitler, por Mussolini e pelas ditaduras implantadas na América Latina, como é o caso do Chile de Pinochet. É como se quisesse "fazer com que a vida se curve ao verbo"[5], ou então, fazer com que a realidade se entorte e se encaixe nos modelos.

Seu apoio aos regimes de força pode ser explicado nesta perspectiva. Uma vez elaborado um modelo ideal de homem, de sociedade, de educação, de universidade, à medida que percebe que a realidade não se enquadra, desvia-se ou lhe escapa, vê como legítimo o uso da força para combater os "intolerantes" e "extirpar o mal". Apesar de criticar o positivismo, o romantismo, o cientificismo, a ideologia, a religião e os mitos, na prática, incorpora seus aspectos políticos: incorpora a idéia de ordem, a defesa da saída pelo nacional, a tentação de controle de tudo e de todos, os conceitos atemporais, a mistificação do real e apresenta uma concepção de liberalismo um tanto que religiosa.

---

[3] Cf. ORSO, Paulino José. Lógica do poder e da dominação. In: *Revista Tempo da Ciência*. Toledo-PR: Vol. 4, nº 7, jan/junho, 1997, p. 91.

[4] RODRIGUES, José Honório. *A conciliação e a reforma no Brasil. Um desafio histórico-cultural*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p. 13. "Uns são mais iguais e outros menos iguais", diz José Honório Rodrigues.

[5] OLIVA, Alberto. Roque Spencer Maciel de Barros. *Jornal da Tarde*. 07/06/99.

Pode-se afirmar, portanto, que Roque Spencer orienta-se tanto pelos postulados do liberalismo, do positivismo, do iluminismo, do idealismo como pelo pragmatismo. Apesar das críticas periféricas, com exceção do comunismo, todos os regimes, se não são aceitos, pelo menos são tolerados. Se isto é aparentemente contraditório, a contradição se desfaz quando se percebe que o essencial para o liberalismo não é a defesa da liberdade, mas sim da propriedade e da sociedade de classes. Elas exigem que seus defensores sejam pragmáticos e que em cada circunstância, adotem as medidas e as posturas que forem necessárias à sua preservação. Inclusive, se necessário for, que adotem medidas arbitrárias.

Se o liberalismo não se apresenta sempre da mesma forma, se num determinado momento defende mais e noutros menos intervenção na economia e na sociedade; se muda seu discurso e até o renega na prática, isto ocorre devido à relação com a propriedade e as condições de acúmulo ou de crise do capital. Nesta perspectiva, o combate de Roque Spencer ao marxismo e ao comunismo explica-se mais pela ameaça destes à propriedade do que à liberdade.

Como se percebe, o liberalismo é uma doutrina "flexível", que propicia muitos arranjos ideológicos e acolhe diferentes atitudes práticas. Assim, acaba prestando-se tanto à justificação e defesa das liberdades, da igualdade, da democracia e dos direitos (formais), como para, em seu nome, defender medidas autoritárias e ditatoriais.

Assim, de um ideário que serviu de inspiração para muitas lutas contra a servidão e contra o absolutismo; que inspirou as lutas contra a escravidão, o combate ao colonialismo e a libertação das colônias, o liberalismo não só transformou-se na ideologia de justificação do capitalismo e da sociedade burguesa, como serviu de justificação para muitas ditaduras e para a legitimação de medidas autoritárias. Além disso, está sendo utilizado para uniformizar todo o planeta, para eliminar as diferenças culturais e religiosas, para praticar as piores atrocidades já presenciadas ao longo da história da humanidade contra povos e nações inteiras; numa palavra: para construir um mundo à imagem e semelhança do *american way of life*.

Ou seja: na prática, as justificações revelam-se ilusórias e o discurso sedutor aparece como tragédia. De um ideário que surge "progressista", de um liberalismo "clássico" transformou-se no seu contrário; transformou-se num ideário retrógrado, tremendamente conservador e "arcaico". Além do mais, quando temos metade da humanidade vivendo na

linha da pobreza, no mínimo é uma crueldade defendê-lo como sendo a melhor concepção de mundo, de homem e de sociedade. Ao invés disso, impõe-se a necessidade de superá-lo.

Ao tentar camuflar a sociedade de classes e seus interesses, ao invés de considerar todos os determinantes sociais, os liberais deslocam o centro das preocupações para a educação e apresentam-na como se fosse a responsável pelo desenvolvimento sócio-econômico e pela transformação da realidade que, para eles, implica na conservação e defesa do *status quo*. Para Roque Spencer, as transformações ocorrem primeiro nas idéias, depois na realidade; são elas que movem o mundo e a escola é, por excelência, a instituição que as organiza e desenvolve.

Aliás, é Rui Barbosa quem primeiro elabora uma proposta pedagógica articulada, explicitando a crença no poder da educação como motor das transformações sociais e da atualização histórica do país, bem como apresentando a legislação como instrumento antecipador das reformas. Para ele, assim como para Roque Spencer, a educação é tida como um fator de conformismo e de estabilidade da ordem social. Assim, instala-se uma pedagogia liberal modernizadora conservadora.

A iniciativa de se criar a universidade no Brasil sempre partiu da iniciativa de segmentos da classe dominante. Enquanto debatiam-se entre si pelo seu controle, sua criação era sempre adiada. A passagem da idéia à prática, isto é, sua criação, ocorreu devido à concentração de poder num determinado segmento da classe dominante, o segmento liberal-positivista, liderado pelo "grupo de *O ESP*", que, mais do que construir um projeto de educação, através dela pretendia construir um projeto de país e "civilizá-lo", procurando "harmonizar" as classes sociais e conservar a ordem.

Assim, idealizada pelos "de cima" como uma instituição de elite para as elites, a classe dominada, os "de baixo" não foram "incluídos". Quando eles passaram a manifestar-se e exigir espaço de participação, logo veio a ordem "de cima" para silenciá-los e mantê-los à margem, garantindo que a classe dominante perpetuasse seu poder e continuasse como protagonista da história.

Apesar de todo o esforço de Roque Spencer para tentar negar o materialismo, a realidade acabou por jogar por terra seus modelos ideais e por provar que, em última instância, o determinante é a prática social – "não é a consciência que determina a vida, é a

BIBLIOGRAFIA

OBRAS DE ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS

BARROS, Roque S. M. de. *A Ilustração brasileira e a idéia de Universidade*. São Paulo: Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, nº 241, 1959. Reeditado em 1986, Convivio-Edusp. Apres. Antonio Paim

_____. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (organização e colaboração). São Paulo: Pioneira, 1960.

_____.*Meditações sobre Rousseau.* Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. São Paulo: s/e, 1963.

_____. *Evolução do Pensamento de Pereira Barreto.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1967.

_____. *Ensaios sobre Educação.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1970.

_____. *Introdução à Filosofia Liberal.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971.

_____. *A Significação Educativa do Romantismo Brasileiro: Gonçalves de Magalhães.* São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1973.

_____. *Obras Filosóficas de Luís Pereira Barreto.* (Tomo I). São Paulo: Grijalbo – Edusp, 1976.

_____. *Gorbachevismo – Hipóteses e Conjecturas.* São Paulo: Convivio, 1988.

_____. *O Fenômeno Totalitário*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1990.

_____. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1992.

_____. *Razão e Racionalidade: Ensaios de Filosofia.* São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993.

_____. *O Significado do Liberalismo Atual*: *Uma controvérsia brasileira.* Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

_____. *Estudos Brasileiros: Temas e Autores*. Londrina: Editora UEL, 1997.

ARTIGO PUBLICADOS EM LIVRO

A Ilustração Brasileira Revisitada. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *História da Educação Brasileira: Formação do Campo.* Ijuí: Unijuí, 1998.

Fundamentos da Educação. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras*. 2ª edição, São Paulo: Pioneira, 2001.

BARROS, Roque Spencer M. de. *Discurso do Licenciado Roque Spencer Maciel de Barros, orador da turma de 1949*. In: ANUÁRIO DE 1939-49, Vol I.

APRESENTAÇÃO DE LIVRO PARA EDIÇÃO BRASILEIRA

SCHARTZ, Laurent. *Para salvar a universidade*. São Paulo: T. A. Queiroz/Edusp, 1984.

STAL, Isabelle & THOM, Françoise. *A escola dos bárbaros*. São Paulo: T. A. Queiroz/Edusp, 1985.

ARTIGOS PUBLICADOS EM REVISTAS

1. Liberdade de ensino. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. N° 79, julho-setembro de 1960, pp. 16-33.
2. Algumas considerações sobre as diretrizes e bases da educação nacional. In: *Revista de Engenharia*. n° 222, maio de 1961, pp. 584-590.
3. Diretrizes e Bases da Educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XXXVI, julho – setembro, n° 83, 1961.
4. Em torno de Comenius. In: *Pesquisa e Planejamento*. n° 5. Junho de 1962, pp. 137-152.
5. Meditações sobre Rousseau. In: *Pesquisa e Planejamento*. n° 6, dezembro de 1963, pp. 7-100. Também editado em separata.
6. Vida Religiosa e a Questão Religiosa. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de.(org.). *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971, Vol. IV, Tomo II, pp. 317-365.
7. Evolução do Pensamento de Luiz Pereira Barreto. Resumo de tese de doutoramento. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: vol. 2(1), junho de 1975, p 110.
8. Izócrates e a Filosofia. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: vol. 2(1), junho de 1976. pp. 9-27.
9. Mimnermo e Semônides – Elegias – Recriação Poética. Nota introdutória de Gilda Naécia M. de Barros. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: Vol. 2(2), dezembro de 1976. pp. 181-183.
10. Elementos para a elaboração de uma teoria sobre o totalitarismo. In: *Revista Brasileira de Filosofia*. n° 132, outubro-dezembro de 1983, pp. 351-385.

PUBLICAÇÕES EM ANAIS

1. O Homem e a Totalidade. In: ANAIS: *2° Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira.* Londrina: Ed. CEFIL/UEL, 1991. pp. 22-45.
2. O Problema da cidadania moderna. In: ANAIS: *5° Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira.* Londrina: Ed. CEFIL/UEL, 1997. pp. 129-152

ARTIGOS PUBLICADOS NO JORNAL *O ESTADO DE S. PAULO*

1. Discurso de orador de turma. 29/12/49.
2. Os primórdios do positivismo no Brasil I. 15/12/57.
3. Os primórdios do positivismo no Brasil II. 22/12/57.
4. O germanismo nos fins do Império I. 12/01/58.
5. O germanismo nos fins do Império II. 19/01/58.
6. As Faculdades do Império e a Renovação Intelectual. 09/02/58.
7. Universidade e Autonomia. 02/03/58.
8. Universidades Livres. 09/03/58.
9. Positivismo e educação. 25/10//59.
10. Condilac e a Pedagogia. 14/11/59.
11. O Estado Educador. 10/01/59.
12. Ainda a liberdade de ensino. 11/01/59.
13. Ainda a universidade "livre". 20/01/59.
14. A idéia de universidade. 15/02/59.
15. Latim, liberdade e monopólio. 01/03/59.
16. Nova reforma ou nova política de educação. 21/06/59.
17. O projeto de Diretrizes e Bases da Educação. 07/11/59.
18. Da escola pública e da particular. 14/02/60.
19. Pedagogia Antiga e Pedagogia Moderna. 21/02/60.
20. Religião e educação. 05/06/60.
21. Grau profissional e grau científico. 12/07/1960.
22. Porque é preciso dizer **não** ao projeto de Diretrizes e Bases. 12/06/60.
23. Lei e realidade. 19/06/60.
24. Liberdade de ensino I. 26/06/60.

25. Liberdade de ensino II. 03/07/60
26. Liberdade de ensino III. 17/07/60.
27. Professor, o esquecido. 24/07/60.
28. Escola e ideologia. 31/07/60.
29. O direito da família. 0708/60.
30. O positivismo e a antiga escola militar. 22/04/61.
31. As emendas do senador Mem de Sá. 18/06//61.
32. Agora, só o veto. 13/08/61.
33. Ivan Lins e o positivismo no Brasil. 15/05/65
34. Ciência e Política. 19/12/65.
35. Ludwig von Mises e o socialismo I. 17/04/66.
36. Ludwig von Mises e o socialismo II. 24/04/66.
37. Impacto dos vestibulandos. 15/05/66.
38. Liberdades "formais" e liberdades "reais". 15/05/66.
39. Rostow e o desenvolvimento. 24/07/66/.
40. Resposta a Passarinho. 26/03/74.
41. Democracia e participação I. 24/10/83.
42. Democracia e participação I. 24/10/83.
43. Democracia e participação II. 01/11/83.
44. Democracia e participação III. 08/11/83.
45. Democracia e participação IV. 22/11/83.
46. Democracia e participação V. 29/11/83.
47. Lamennais e o catolicismo no século XIX. 06/12/83.
48. Lamennais, ultramontanismo I. 13/12/83.
49. Lamennais, ultramontanismo II. 20/12/83.
50. Lamennais e o liberalismo. 17/12/83.
51. A redescoberta do indivíduo e a educação. 03/01/84.
52. Liberalismo e liberalismo católico I. 10/01/84.
53. Liberalismo e liberalismo católico II. 17/01/84.
54. Lamennais: do equívoco liberal ao populismo. 24/01/84.
55. Júlio de Mesquita Filho e a Universidade. 29/01/84.

56. As palavras de um crente. 31/01/84.

57. A filosofia mennaisiana da História I. 07/02/84.

58. A filosofia mennaisiana da História II. 14/02/84.

59. Lamennais e a Igreja do povo. 21/02/84.

60. Benedito Ferri de Barros e a crise brasileira. 06/03/84.

61. Variações sobre o estatismo e o totalitarismo. 13/03/84.

62. Os poetas de Orlândia. 03/04/84.

63. Da "dialética cristã". 10/04/84.

64. O novo no Estado Novo. 17/04/84.

65. Fascismo e totalitarismo. 28/04/84.

66. Owell, Kafka e o totalitarismo. 01/05/84.

67. Bugess, Owell e Huxley. 22/05/84.

68. O duplipensar e a psiquiatria soviética. 05/06/84.

69. Sob o signo de Narciso. 19/06/84.

70. Como terminam as democracias. 26/06/84.

71. Da pena de morte I. 03/07/84.

72. Da pena de morte II. 10/07/84.

73. Da pena de morte III. 17/07/84.

74. Da pena de morte IV. 24/07/84.

75. Da pena de morte V. 31/07/84.

76. Da pena de morte VI. 07/08/84.

77. Da pena de morte VII.14/08/84.

78. Da pena de morte VIII. 21/08/84.

79. Da pena de morte IX. 28/08/84.

80. Da pena de morte (conclusão). 04/09/84.

81. Ideologias fortes e ideologias fracas I. 11/09/84.

82. Ideologias fortes e ideologias fracas (conclusão). 18/09/84.

83. Zinoviev e o socialismo no Ocidente. 25/09/84.

84. Descaminhos da universidade. 02/10/84.

85. A revolução do niilismo. 09/10/84.

86. Origens do totalitarismo moderno – uma introdução ao problema. 16/10/84.

87. Origens do totalitarismo moderno III – De Rouschining a Vermeil. 23/10/84.
88. Origens do totalitarismo moderno IV – A teoria de Vermeil. 30/10/84.
89. Origens do totalitarismo moderno VI – Democracia totalitária. 06/11/84.
90. Origens do totalitarismo moderno V – Von Hayek e o caminho da servidão. 11/11/84.
91. Origens do totalitarismo moderno VII – Da revolta à revolução. 20/12/84.
92. Origens do totalitarismo moderno IX – Wittfogel: despotismo Oriental e totalitarismo. 27/11/84.
93. Origens do totalitarismo moderno VIII – Camus e a revolução totalitária. 04/12/84.
94. Origens do totalitarismo moderno X – Chafarévich e o socialismo. 11/12/84.
95. Origens do totalitarismo moderno XI – Monnerot e os fascismos 1. 18/12/84.
96. Origens do totalitarismo moderno XII – Monnerot e os fascismos (Conclusão). 25/12/84.
97. Origens do totalitarismo moderno XIII – Martin Malia e a Revolução Russa 1. 01/01/85.
98. Origens do totalitarismo moderno XV – Martin Malia e a Revolução Russa (conclusão). 15/01/85.
99. As origens do totalitarismo moderno (conclusão) – das origens às estruturas. 22/01/85.
100. Raul Leoni e o Islão. 20/02/85.
101. Religião de salvação e ideologia. 03/03/85.
102. Para salvar a universidade. 12/03/85.
103. Em homenagem a Alberto Caeiro. 19/03/85.
104. A formação das elites e a democracia. 27/03/85.
105. A filosofia de Alberto Caeiro. 26/03/85.
106. De Caeiro a Alvaro de Campos. 02/04/85.
107. Ainda há tempo para o liberalismo. 16/04/85.
108. Totalitarismo e imperialismo I. 23/04/85.
109. Totalitarismo e imperialismo II. 30/04/85.
110. Totalitarismo e imperialismo III. 07/05/85.
111. Totalitarismo e imperialismo IV. 14/05/85,
112. Totalitarismo e imperialismo V. 21/05/85.
113. Totalitarismo e imperialismo VI. 04/06/85.

114. Totalitarismo e imperialismo VII. 21/06/85.
115. Em prol de um partido liberal. 25/06/85.
116. A URSS e seus atrativos para a América Latina. 30/07/85.
117. Marx e o destino do capitalismo. 06/08/85.
118. Democracia e anticomunismo. 13/08/85.
119. Da perplexidade à permissividade. 27/08/85.
120. Revolução permissiva. 03/09/85.
121. Da crise aos valores e a opção. 10/09/85.
122. Entre a utopia e a liberdade I. 17/09/85.
123. Entre a utopia e a liberdade II. 24/09/85.
124. A Ilustração brasileira revisitada. 14/03/87.
125. Laerte Ramos de Carvalho I. 11/08/87.
126. Laerte Ramos de Carvalho II. 18/08/87.
127. Julho de Mesquita Filho e o pensamento liberal. 15/11/92.
128. Do ensino religioso. 17/07/97.
129. Ainda o ensino da religião. 31/07/97.
130. Religião e ideologia. 08/09/97.
131. A sedução totalitária. 25/09/97.
132. Que cidadania? 23/10/97.
133. Tocqueville e a imprensa. 09/11/97.
134. Religião e ensino estatal. 28/11/97.
135. O Espírito das Revoluções. 18/12/97.
136. Soljenitsyn e Zinoviev. 26/03/98.
137. "Fides et Ratio". 08/04/98.
138. "Esqueçam tudo o que escrevi". 09/04/98.
139. A previdência e a Universidade. 23/04/98.
140. Cidades sem cidadãos. 18/06/98.
141. Popper e Philip Trent. 02/07/98.
142. O homem e a filosofia. 16/07/98.
143. Von Mises e a novela policial. 30/07/98.
144. O liberalismo, uma esperança no milênio que se aproxima I. 10/10/98.

145. O computador na escola. 28/01/99.
146. A cidadania antiga e a cidadania moderna. 15/05/99.
147. O 'homo liberalis', a base da idéia moderna de cidadania II. 22/05/99.
148. Que espaço restará para a cidadania no mundo atual? 05/06/99.
149. A simbiose entre liberalismo e democracia, o equilíbrio entre liberdade e igualdade II. 25/09/99.
150. Contra qualquer tipo de totalitarismo. 11/07/99.

ARTIGOS PUBLICADOS NO *JORNAL DA TARDE.*

1. Reforma universitária. 02/05/66.
2. Ensino superior gratuito. 02/05/66.
3. Ainda o ensino gratuito I. 11/05/66.
4. Ainda o ensino gratuito II. 12/05/66.
5. Rebeldia de moço e educação.18/05/66.
6. A Democracia Totalitária. 30/05/66.
7. Liberdade e Segurança I. 14/06/66.
8. Liberdade e Segurança II. 15/06/66.
9. Tecnocracia e democracia. 24/06/66.
10. O homem como meio ou fim.30/06/66.
11. Os limites da liberdade. 01/07/66.
12. Sobre a filosofia liberal. 05/07/66.
13. Fundamentos do liberalismo I. 06 /07/66.
14. Fundamentos do liberalismo II. 07/07/66.
15. O lugar da escola primária. 08/07/66.
16. A mítica espera do marxismo. 11/07/66.
17. Massificação e educação. 14/07/66.
18. Filosofia da escola média. 15/07/66.
19. O técnico e o político. 20/07/66.
20. Estado e criticismo liberal. 08/08/66.
21. Estado e educação. 16/08/66.
22. O estado educador liberal. 22/08/66.

23. Kaynes e o criticismo liberal. 30/08/66.
24. A alternativa do liberalismo. 12/09/66.
25. Montaigne e o liberalismo. 20/08/66.
26. A missão do liberal. 26/09/66.
27. Totalitarismo e autoritarismo. 27/09/66.
28. A ideologia e os "ideólogos". 05/10/66.
29. Marxismo e ideologia. 10/10/66.
30. Marxismo como ideologia. 13/10/66.
31. Ideologia e Utopia. 25/10/66.
32. Mito e ideologia. 27/10/66.
33. Ideologia dos intelectuais. 28/10/66.
34. A raiz ideológica. 31/10/66.
35. Ideologia e valores. 03/11/66.
36. Ideal e ideologia I. 16/11/66.
37. Ideal e ideologia II. 18/11/66.
38. Planejamento e planificação I. 21/11/66.
39. Planejamento e planificação II. 23/11/66
40. Rui e a universidade. 28/11/66.
41. Tavares Bastos. 05/12/66.
42. A Carta e a educação. 13/12/66.
43. A hora liberal. 26/12/66.
44. O ultrapassado liberalismo. 11/01/67.
45. A raiz do totalitarismo. 18/01/67.
46. Liberdade e liberalidade. 06/02/67.
47. Liberalismo e democracia. 08/02/67.
48. Liberdade e igualdade. 10/02/67.
49. Vitalidade e liberalismo. 13/02/67.
50. Liberdade e liberação I. 3/03/67.
51. Liberdade e liberação II. 09/03/67.
52. Liberdade e liberação III. 14/03/67.
53. Do Neoliberalismo. 27/03/67.

54. Razão e racionalidade. 13/04/67.
55. Liberalismo e revolução. 28/04/67.
56. Os dois marxismos. 04/05/67.
57. Rei Édipo I. 11/05/67.
58. Rei Édipo II. 12/05/67.
59. O ginásio da Utopia I. 18/05/67.
60. O ginásio da Utopia II. 19/05/67.
61. O ginásio da Utopia III. 22/05/67.
62. O ginásio da Utopia IV. 23/05.67.
63. O ginásio da Utopia V. 24/05/67.
64. O DASP e a Universidade I. 01/06/67.
65. O DASP e a Universidade II. 02/06/67.
66. Capitalismo e Socialismo. 08/06/67.
67. Liberalismo e capitalismo. 09/06/67.
68. Televisão e educação. 19/06/67.
69. Capitalismo e ética I. 28/06/67.
70. Capitalismo e ética II. 29/06/67.
71. A Igreja e o Liberalismo. 05/07/67.
72. A Encíclica e o Liberalismo. 13/07/67.
73. O liberalismo católico. 18/07/67.
74. Significação do Liberalismo. 07/08/67.
75. Liberalismo brasileiro. 08/08/67.
76. Origens do liberalismo I. 14/08/67.
77. Origens do liberalismo II. 15/08.67
78. A Nova Universidade I. 28/08/67.
79. A Nova Universidade II. 29/08/67.
80. A Nova Universidade III. 30/08/67.
81. A Nova Universidade IV. 31/08/67.
82. O fim da ideologia.13/09/67.
83. Liberalismo Político I. 21/09/67.
84. Liberalismo Político II. 26/09/67.

85. Liberalismo Político III. 27/09/67.

86. Liberalismo Político IV. 28/09/67.

87. Liberalismo Político V. 03/10/67.

88. Liberalismo Político VI. 04/10/67.

89. Um problema de educação. 31/10/67.

90. Júlio de Mesquita filho e o pensamento liberal. 15/02/92.

91. O problema é que Educação nunca foi prioridade. 31/03/94.

ARTIGOS SOBRE O FALECIMENTO DE ROQUE SPENCER, PUBLICADOS NOS JORNAIS *O ESTADO DE S. PAULO* e *JORNAL DA TARDE*

1. *Nota de Falecimento*. Prof. Roque Spencer Maciel de Barros.
2. FERREIRA, Oliveiros S.. *País perde um mestre do liberalismo*. 09/05/99.
3. MESQUITA, Ruy. *Morre Roque Spencer Maciel de Barros*. 09/05/99.
4. _____. *Roque Spencer é enterrado em São Paulo*. Registro de Falecimeto. 10/05/99.
5. BARROS, Benedicto Ferri. *Meu amigo Roque*. Registro de Falecimento. 10/05/99.
6. PAIM, Antonio. *O legado de Roque Spencer Maciel de Barros*. 15/05/99.
7. Saudosa memória . *Coluna Fórum dos Leitores*. 20/05/99.
8. KUJAWSKI, Gilberto de Mello. *Vida inteligente em São Paulo*. 23/09/99.
9. OLIVA, Alberto. *Roque Spencer Maciel de Barros*. 07/06/99.

OUTROS ARTIGOS QUE AJUDAM A COMPREENDER A OBRA DE ROQUE SPENCER

BARRETTO, Vicente. O Controle do Estado. In: BARROS, Roque S.M. de (Org.). *O Significado do Liberalismo Atual*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

_____. Os Liberais e o Estado. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

_____. O Nó Górdio do Presidente. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

_____. Ricos e pobres. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

BARROS, Benedicto Ferri de. Mais, ou menos governo? In: Jornal *O Estado de S. Paulo*. 19/10/ 2001.

BARROS, Gilda Naécia Maciel. O Fenômeno Totalitário e o Mundo Grego. In: ANAIS: *2° Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira*. Londrina: Ed. CEFIL/UEL, 1991. pp.56-73.

CARVALHO, José Maurício. A Prevalência de uma das Dimensões da Pessoa Humana e a Questão do Totalitarismo. In: ANAIS: *2° Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira*. Londrina: Ed. CEFIL/UEL, 1991. pp. 78-110.

MACEDO, Ubiratan Borges de. Os Liberais e o Estado. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

_____. Carta Aberta ao Embaixador Meira Penna: Sobre o Fanatismo Neoliberal. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

_____. Carta de Ubiratan Borges de Macedo ao Embaixador Meira Penna. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

NETO, Joaquim José de Moraes. Comentário sobre o artigo "O Fenômeno Totalitário e o Mundo Grego. In: ANAIS: *2° Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira*. Londrina: Ed. CEFIL/UEL, 1991. pp. 74-77.

OLIVA, Alberto. A Identidade Liberal. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

PAIM, Antonio. O significado da obra "O Fenômeno Totalitário" para a Filosofia Brasileira. In: ANAIS: *2° Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira*. Londrina: Ed. CEFIL/UEL, 1991. Pp. 17-21.

_____. Os encontros do Brasil com as doutrinas liberais do mundo. In: Jornal *O Estado de S. Paulo*. 24/10/98.

_____. Confusão Semântica. In: BARROS, Roque S.M. de (Org.). *O Significado do Liberalismo Atual*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

_____. As Vertentes Liberais. In: BARROS, Roque S.M. de (Org.). *O Significado do Liberalismo Atual*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

_____. O que une os Liberais. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

PENNA, J. O. de Meira. Século de guerras e conflitos. E do sepultamento do totalitarismo. In: *Jornal da Tarde*. 06/01/01.

_____. Terá futuro a Terceira Via? In: *O Estado de S. Paulo*. 27/05/02.

_____. O Controle do Estado. In: BARROS, Roque S.M. de (Org.). *O Significado do Liberalismo Atual*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

_____. Os Liberais e o Estado. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

_____. Gnomenklatura. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

_____. Carta do Embaixador Meira Penna a Ubiratan Borges de Macedo. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

REALE, Miguel. As Vertentes do Liberalismo. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

_____. Social-Democracia e Social-Liberalismo. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

_____. O Estado e o Desafio Tecnológico. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

_____. Justiça Social e Bem Comum. In: BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

Roque Spencer analisa a função da Universidade. *O Estado de S. Paulo.* 22/01/78.

ZANCANARO, Antonio F. e LARA, Tiago A. Comentários sobre o texto "O Homem e a Totalidade" de Roque Spencer. In: ANAIS: *2º Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira.* Londrina: Ed. CEFIL/UEL, 1991. pp. 45-55.

ENTREVISTAS

Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

Entrevista realizada por alunos do Curso de Pedagogia da FEU/SP com Roque Spencer, após sua aposentadoria.

ARTIGOS PUBLICADOS SOBRE ROQUE SPENCER NO *O ESTADO DE SÃO PAULO* E NO *JORNAL DA TARDE*

BARROS, Benedicto Ferri. *Exemplo do Fenômeno Totalitário*. 01/04/89

_____. *Roque Spencer e a História das Idéias no Brasil*. 11/04/87.

BARROS, Sebastião Monteiro de. *Caprichos sobrepujaram os interesses do Estado.* 13/04/73.

BRITO, Paulo. *O professor que conseguiu unir todas as tendências da USP*. 13/04/80.

Como superar a crise da Universidade, segundo o professor Roque. 19/01/78. (sem autor declarado).

COSTA, Sérgio Amad. *Ideologia: para entender melhor a proposta de Gorbatchov.* 08/04/89.

Debate sobre o conceito de ilustração brasileira e a idéia de Universidade. 26/11/59. (sem autor declarado).

DANTAS, Pedro. *Liberalismo, uma visão brasileira*. 16/02/73.

Depoimento: entrevista com Roque Spencer. 17/01/75.

Educação tem novo diretor. 12/02.76. (sem autor declarado).

KUJAWSKI, Gilberto de Mello. *Ideologia: A tentação totalitária*. 28/07/90.

_____. *Razão e Racionalidade*. 12/03/94.

LAFER, Celso. *Os "Estudos Liberais" de Roque Spencer*. 39/01/93.

MARTINS, Wilson. *O pensamento liberal*. 11/02/73.

_____ *Ideário democrático*. 01/07/61.

M.L.C. ? *Pedagogia*. 26/01/57.

PAIM, Antonio. *A direção em que aponta o fenômeno totalitário*. 24/11/90.

Professor titular. 13/04/73. (sem autor declarado).

RODRIGUES, Geraldo Pinto. *A filosofia liberal*. 16/12/71.

_____. *Romantismo e Educação*. 19/03/74.

Roque Spencer analisa a função da Universidade. 22/01/78. (sem autor declarado.).

SANTOS, J. Alves dos. *Fim da liberdade e ânsia de poder*. 14/11/71.

OUTRAS BIBLIOGRAFIAS UTILIZADAS

ADUNICAMP. *Em defesa da universidade*. Campinas: Ed. Unicamp, 1991.

ADUSP – Associação dos Docentes da Universidade Estadual de São Paulo – *O livro negro da USP. O controle ideológico na universidade*. 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

ARAÚJO, Elizabeth de Melo Bonfim. Reforma Universitária: suas causas e conseqüências. In: TUBINO, Manoel José Gomes. (Org.) *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984

Ata da reunião da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 22 de abril de 1964.

Ata da reunião da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 17 de maio de 1964.

Ata da reunião da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 25 de junho de 1964.

Ata da reunião da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 25 de setembro de 1964.

Ata da reunião da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 04 de outubro de 1964.

AZANHA, José Mário Pires. Roque Spencer Maciel de Barros: defensor da escola pública. In: *Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação e Pesquisa*. São Paulo: V. 25, nº 1, jan./Jun. 1999.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação e seus problemas*. 3ª edição, São Paulo: Melhoramentos, 1953.

_____. *A educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Anos: 1939-1949, Vols. I e II.

ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ano. 1951.

ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ano. 1952.

ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ano. 1953.

ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ano. 1959.

ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ano. 1960.

ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ano. 1962.

ARAÚJO, Elizabeth de Melo Bonfim. Reforma Universitária: suas causas e conseqüências. In: TUBINO, Manoel José Gomes. (Org.) *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984.

ARRUDA, José Jobson de A. *História Moderna e Contemporânea*. 20ª edição, São Paulo: Ática, 1987.

AZEVEDO, Fernando. Discurso de encerramento da 5ª Conferência Nacional de Educação. In: *A educação e seus problemas*. 3ª edição, São Paulo: Melhoramentos, 1953.

BARROS, Ademar. Discurso de paraninfo de formatura da turma de 1940 da FFCL da USP. In: *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. São Paulo: 1953.

BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. *A UDN e o udenismo. Ambigüidades do liberalismo paulista*. (1945-1965). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

BOBBIO, Norberto. Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino. (Orgs.). *Dicionário de Política*. Trad. Carmen C. Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BONTEMPI Jr., Bruno. *A Cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. São Paulo: PUC, 2001. Tese de doutorado.

BOSI, Alfredo. Um testemunho do presente. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)*. 6ª edição, São Paulo Ática, 1990.

BRITO, Paulo. O professor que conseguiu unir todas as tendências da USP. *Jornal da Tarde*. 3/03/80.

BREJON, Moysés. O projeto e o ensino técnico. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2ª edição, São Paulo: Cortez. 1997.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CAMPOS, Ernesto de Souza. *História da Universidade de São Paulo*. São Paulo: 1954.

CAMPOS, Lilian Mary H. de Sá. Autonomia x burocracia, um problema da universidade no Brasil. In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984.

CANTONI, Wilson. Manifesto. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.

CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. *O bravo matutino. Imprensa e ideologia: o jornal O Estado de S. Paulo*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

CARDOSO, Fernando Henrique. Memórias da Maria Antônia. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988.

_____. Educação para o desenvolvimento. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

CARDOSO, Irene R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

CARVALHO, Laerte Ramos de. Diretrizes e Bases: breve histórico. In: BARROS, Roque Spencer Maciel. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.

_____. Da liberdade de ensino. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.

_____. O projeto e a organização das universidades. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

CARVALHO, Anna M. P. & COLTRI, Maria Inês P (Orgs.). *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: catálogo institucional*. São Paulo: 1997.

CHEVALLIER, Jean-Jacques. *As Grandes Obras Políticas: de Maquiavel a Nossos Dias*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Agir, 1966.

CÔRTES, La-Fayette. *O ideal Republicano de Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do comércio Rodrigues & C. 1936.

COSTA, João Cruz. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1949, da FFCL da USP. In: *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949.

CROSSMAN, R.H. S. *Biografia do Estado Moderno*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. *A universidade temporã*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. *A universidade crítica: ensino superior na República Populista*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

Declaração de Princípios. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.

ECO, Umberto. *Como se faz uma Tese*. São Paulo: Ed. Perspectiva S.A., 1995.

ENGELS, F. A 'Contribuição à Crítica da Economia Política' de Karl Marx. In: KARL, M. & ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade e Poder. Análise crítica / fundamentos históricos: 1930-1945*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. *Da universidade "modernizada" à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª Edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERNANDES, Florestan. Análises Crítica do Projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

FERNANDES, Florestan. A democratização do ensino. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.

_____. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

_____. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *A Contestação Necessária*: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários. São Paulo: Ática, 1985.

FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. Faculdade de Educação, antecedentes e origem. In: *Revista Estudos Avançados*. Vol. 8 – nº 22, setembro / dezembro, 1994.

FONSECA, Márcio Alves da. *O problema da Construção do Sujeito em Michel Foucault*. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1994. (Dissertação de Mestrado).

FREI BETTO. Maria Antônia: uma trincheira de resistência à ditadura. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1986.

GHIRALDELLI, Paulo jr. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

GIANNAZI, Carlos Alberto. *A Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e o golpe militar de 1964: as dificuldades para a manutenção da liberdade de cátedra antes e depois do Ato Institucional Nº 5*. São Paulo: 1995. (Dissertação de Mestrado. FE/USP). Volumes I e II.

GIANNOTTI, José Arthur. Maria Antônia: uma certa geração da Faculdade de Filosofia. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988.

GOERGEN, Pedro L. A universidade, sua estrutura e função. In: *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1984, Ano I, nº 2.

GORBACHEV, Mikahil. *Perestroika*. São Paulo: Edições Best Seller, 1987.

GUIAS da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ano. 1965.

GUIAS da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ano. 1966.

GUSDORF, Georges. A filosofia e a universidade. In: *A Filosofia e o ensino de Filosofia*. São Paulo: Convívio, 1979.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.

HAYEK, F. V. *O Caminho da Servidão*. 2ª edição, Porto Alegre: Globo, 1977.

IANNI, Octávio. *O ciclo da revolução burguesa*. Petrópolis: Vozes, 1985.

JÚNIOR, Bruno Bontempi. *A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. São Paulo: 2001. (Tese de Doutorado – PUC/SP)

KANT, Emmanuel. *Crítica da Razão Pura*. 4ª edição, São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 9. Trad. Valério Rohden e Udo B. Moosburger. (Os Pensadores).

LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre o Governo*. São Paulo: Ibrasa, 1963.

LEBRUN, Gérard. A Maria Antônia e a formação filosófica em São Paulo. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988.

LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Ed. Anhembi, 1957.

MACHADO NETO, Antônio Luiz. "A ex-universidade de Brasília. Significado e Crise". Rio de Janeiro: Ver. *Civilização Brasileira*, ano III, nº 14, jul. 1967, pp. 150-158.

MACIEL, Marco. *Liberalismo e Justiça Social*. Brasília: Senado Federal – Centro Gráfico, 1987.

MARTINS, Wilson. Ideário democrático. *O Estado de S. Paulo*. 01/06/61.

MARX, K. Para a Crítica da Economia Política. In. *Os Pensadores*. 5ª edição, São Paulo: Nova Cultural, 1991. Trad. José Carlos Bruni ... [et al.].

_____. Prefácio à 'Contribuição à Crítica da Economia Política'. In: KARL, M. & ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

_____. *Ideologia Alemã*. Lisboa: Avante, 1981

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Lisboa: Edições Avante, 1981.

MASCARO, Carlos Correa. O projeto e a administração e o financiamento do ensino. In: In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

MENEZES, João Gualberto de Carvalho. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras*. 2ª edição, São Paulo: Pioneira, 2001.

MENESES, Adélia Bezerra de. Maria Antônia: década de 60. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988.

MERQUIOR, José Guilherme. *O Argumento Liberal*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

MESQUITA FILHO, Júlio. *A crise nacional*. São Paulo: seção de obras d' "O Estado de São Paulo", 1925.

_____. Discurso de paraninfo da turma de 1951 da FFCL da USP. In: *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. São Paulo: 1937.

_____. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1945, da FFCL da USP. In: *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949.

_____. Pronunciamento realizado na abertura da sessão solene da I Convenção em Defesa da Escola Pública. *O Estado de S. Paulo*. 06/05/60.

_____. *Política e cultura*. São Paulo: Martins, 1969.

MONARCHA, Carlos (Org.). *História da Educação Brasileira: Formação do Campo*. Ijuí: Unijuí, 1998.

MONDIN, Battista. *Curso de Filosofia*. 2ª edição, São Paulo: Paulinas, 1983. Vol. III.

MORAES, Flávio Fava de. A palavra do reitor. In: *Revista de Estudos Avançados*. Vol. 8, nº 22, set/dez, 1994.

MOTA, Carlos Guilherme. *Brasil em Perspectiva*. 16ª edição, São Paulo: Bertrand Brasil S.A., 1967.

_____ & CAPELATO, Maria Helena. *História da Folha de São Paulo: 1921-1981*. São Paulo: IMPRES, 1981.

_____. *Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)*. 6ª edição, São Paulo Ática, 1990.

NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do. *Pedagogia Liberal Modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

NAGLE, Jorge. A trajetória da pesquisa em História da Educação no Brasil. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *História da educação brasileira: formação do campo*. Col. Fronteiras da Educação, 1999.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. In: GHIRALDELLI, Paulo jr. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA E SILVA, José Dirceu. Maria Antônia: rebeldia, inconformismo e verdade. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988.

ORSO, Paulino José. *A concepção de poder em Michel Foucaul e as relações de poder na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste*. Dissertação de Metrado, FE-Unicamp, 1996.

_____. Lógica do poder e da dominação. In: *Revista Tempo da Ciência*. Toledo-PR: Vol. 4, nº 7, jan/junho, 1997.

PACHECO E SILVA, A. C. *Armando de Salles Oliveira*. São Paulo: Livraria Editora Martins S. A , 1966.

PAIM, Antônio. Apresentação. In: BARROS, Roque S. M. de. *A Ilustração brasileirae a Idéia de Universidade*. São Paulo: Convivio: Editora da USP, 1986.

_____. *História das Idéias Filosóficas no Brasil*. 3ª edição, São Paulo: Convivio, 1984.

PAULA, Eurípedes Simões de. Discurso de paraninfo da turma de 1951 da FFCL da USP. In: *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. São Paulo: 1953.

Pernambuco. Assembléia Legislativa. SANTIAGO, Verneck. *Francisco Julião: luta, Paixão e morte de um agitador* Recife: Assembléia, 2001.

PERROUX, François. *O Capitalismo*. Difusão Européia do Livro. Coleção Saber, nº 69, São Paulo: 1961.

PILAGALLO, Oscar. *O Brasil em sobressaltos: 80 anos de história contados pela Folha*. São Paulo: Publifolha, 2002.

PIMENTA, Aluísio. *Universidade: a destruição de uma experiência*. Petrópolis: Vozes, 1985.

PINTO, Alvaro Vieira. *A questão da Universidade*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária/UNE, 1962.

_____. *Ciência e Existência*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, Diana Couto. Evolução do Ensino superior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984.

PROTA, Leonardo. *Um novo modelo de Universidade*. Apresentação de Antonio Paim. São Paulo: Convívio, 1987.

_____. 5º *Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira.*- ANAIS. Londrina: Edições UEL/CEFIL, 1999.

REALE, Giovanni & ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*. São Paulo: Paulinas, 1991. Vol. III, pp. 11-53.

REALE, Miguel. *Memórias*. São Paulo: Saraiva, 1987, p. 220. Vol. II

_____. Minhas memórias da USP. In: *Revista Estudos Avançados*. Vol. 8 – nº 22, setembro / dezembro, 1994.

Reforma do Ensino Superior. Diário Oficial de 15/04/31. Exposição de Motivos. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade & Poder: Análise crítica/ fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

REIS Filho, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*: origens do ensino público paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

REZENDE, Antonio Muniz. *O saber e o poder na universidade: dominação ou serviço*. 5ª edição, São Paulo: Cortez, 1987.

Revista Brasileira de Filosofia. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia. nº 132, outubro-dezembro de 1983.

Revista de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. *60 anos da USP*: Ciências Básicas e Humanidades, Origens e linhas de pesquisa, Perfis de mestres. Vol. 8 – nº 22, setembro / dezembro, 1994.

Revista de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. *DOSSIÊ Florestan Fernandes.* nº 1, março/maio, 1996.

RIBEIRO, Maria Luísa S. *História da educação brasileira.* 5ª edição, São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

RODRIGUES, Geraldo Pinto. Romantismo e Educação. *Jornal da Tarde*. 19/03/74.

RODRIGUES, José Honório. *A conciliação e a reforma no Brasil. Um desafio histórico-cultural.* 2ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil.* 8ª edição, Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTANA, L. Carlos. *Liberalismo, ensino e privatização*: um estudo a partir dos clássicos da economia política. Campinas: Unicamp, 1997. Tese de Doutorado

SANTOS, Maria Cecília L. dos. *Maria Antonia: uma rua na contra mão*. São Paulo: Ed. Nobel / Edusp, 1988.

SAVIANI, Dermeval. *Política e Educação no Brasil*: o papel do Congresso Nacional na legislação do Ensino. 3ª edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVEIRA, Maria José. A evolução da concepção de universidade no Brasil. In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984.

SMITH, Adam. *Investigação sobre a Natureza e a Causa da Riqueza das Nações.* Col. 3ª edição, São Paulo: Abril Cultural, 1984. Trad. Conceição J. M. do Carmo Cury, Eduardo L. Nogueira e Rolf Kuntz. (Os Pensadores).

SOARES, Mozart Pereira. *O Positivismo no Brasil: 200 anos de Augusto Comte*. Porto Alegre: AGE: Editora da Universidade, 1998.

SOLA, Lourdes. O golpe de 37 e o Estado Novo. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Brasil em Perspectiva.* 16ª edição, São Paulo: Bertrand Brasil S.A., 1967.

TANURI, Leonor Maria. História da Educação brasileira: uma contribuição para o seu estudo na década anterior à da instalação dos cursos de pós-graduação. In:

MONARCHA, Carlos (Org.). *História da educação brasileira: formação do campo*. Col. Fronteiras da Educação, 1999.

TEIXEIRA, Lívio. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1948, da FFCL da USP. In: *ANUÁRIO* da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949.

TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: Fabrica de ideologias*. 2ª edição, São Paulo: Ática, 1978.

TUBINO, Manoel José Gomes. (Org.) *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984.

____. Reflexões sobre a Reforma Universitária dos anos 60. In: TUBINO, Manoel José Gomes. (Org.) *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984.

_____. Universidade brasileira Alienada? In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984.

VERGARA, Francisco. *Introdução aos Fundamentos Filosóficos do Liberalismo*. São Paulo: Nobel, 1995.

VILLALOBOS, João Eduardo R. O projeto e o ensino secundário. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

_____. A luta pela Escola Pública e seu significado histórico. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

_____. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ensino e liberdade*. São Paulo: Pioneira, 1969.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas – SP: Papirus, 1990.

WEREBE, Maria José Garcia. O projeto e o ensino primário. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

Sites na INTERNET

http://jbonline.terra.com.br/jseculo/1937.html

http://www.estado.estadão.com.br

http://www.estado.estadao.com.br/editorias/2002/08/11/cad034.html

DOCUMENTÁRIOS

A Guerra dos Paulistas (Sobre a Revolução Constitucionalista de 1932)