

MICHELLE FERNANDES LIMA

**ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS: PENSAMENTO E INTERVENÇÃO NA
REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO,
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, COMO
REQUISITO À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE
EM EDUCAÇÃO, SOB A ORIENTAÇÃO DA
PROFESSORA DOUTORA MARIA ROSEMARY
COIMBRA CAMPOS SHEEN.**

**MARINGÁ, PARANÁ
2005**

MICHELLE FERNANDES LIMA

**ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS: PENSAMENTO E INTERVENÇÃO NA
REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968**

APROVADO EM ____/____/____

Dissertação de Mestrado aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundamentos da Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, pela seguinte banca examinadora:

**PROFESSORA ORIENTADORA DOUTORA MARIA ROSEMARY COIMBRA
CAMPOS SHEEN (UEM)**

PROFESSORA DOUTORA ISILDA CAMPANER PALANGANA(UEM)

PROFESSOR DOUTOR JOSÉ MÁRIO ANGELI (UEL)

Sim, cada homem 'traz dentro de si toda uma época, do mesmo modo que cada onda traz dentro de si todo o mar'. Porém, há ondas e ondas e há mares e mares. O mar da época em que vivemos está longe de ser um mar tranqüilo, mesmo em seus momentos mais calmos; é o mar turbulento de uma instável era de transição de uma ordem social para outra [...]

István Mészáros

AGRADECIMENTOS

Durante a elaboração desta pesquisa contei com o apoio de vários amigos: *Andréa* que cedeu sua casa para estudos em diversos momentos e pelo apoio; *Lígia, Eder, Odaír, Renata e Léo* pelo carinho e amizade; a meu irmão Wilson pelo cuidado e atenção com os meus filhos durante a elaboração da pesquisa.

Aos professores *Isilda Campaner e José Mário Angeli* pelas contribuições que enriqueceram o teor do trabalho.

Em especial, agradeço a duas pessoas que estiveram ao meu lado oferecendo apoio e incentivo constantes. À minha *mãe*, que com sua compreensão, me substituiu nos momentos em que, por necessidades decorrentes do trabalho, precisei ausentar-me de casa. E, principalmente, pelas suas palavras sábias de ânimo e incentivo. E à amiga e orientadora *Maria Rosemary*, a quem sou extremamente grata pela orientação e ajuda, desde a graduação, para a continuidade dos meus estudos. No processo de elaboração da pesquisa em que pude conviver e aprender com cada conversa que tivemos, em particular por saber compreender as barreiras que enfrentei para chegar até aqui e pelos diversos momentos que, mesmo vivenciando grandes dificuldades, estive do meu lado orientando-me e dando força para o término deste trabalho.

Dedico
À minha mãe que fez sua a minha conquista.
A Leonardo e Gustavo, meus filhos, que, com certeza, sentiram a minha ausência.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o pensamento e a ação de Roque Spencer Maciel de Bastos, relativos a Reforma Universitária de 1968. A escolha de Barros como objeto de estudo se deu pela sua ativa participação no processo de reestruturação das universidades na década de 1960, por ser um autor pouco estudado na historiografia da educação brasileira e, especialmente, por ter representado a tendência liberal que influenciou, de forma significativa, os rumos da educação brasileira. Para alcançar o objetivo desta pesquisa, priorizaram-se alguns elementos mais determinantes do seu pensamento. Dentre eles, a identificação e compreensão do liberalismo defendido pelo autor, o entendimento de suas concepções de educação e universidade e, por fim, a verificação do seu posicionamento frente a Reforma Universitária de 1968. Buscou-se, nesta pesquisa estudar o autor não por ele mesmo, mas por meio da compreensão do seu pensamento a partir do contexto em que foi produzido. Ao término da investigação, verificou-se que a universidade preconizada no seu pensamento só poderia nascer e sobreviver numa sociedade que tivesse como fundamento os princípios do liberalismo. Ele foi representante de um determinado grupo: os liberais que defendiam o aspecto ético e filosófico desta doutrina, mas não questionavam o limite da efetivação da liberdade na sociedade burguesa. Barros defendeu uma educação superior pública, mas não destinada a todos e sim para uma elite espiritual. Participou de forma ativa na reestruturação das universidades de 1960, enquanto muitos professores da mesma instituição em que ele atuava (Universidade de São Paulo) foram exilados, torturados e presos. Enfim, defendeu o grupo que estava no poder e referendou uma reforma que já estava dada pelo governo.

Palavras-chave: Roque Spencer Maciel de Barros; Liberalismo; Reforma Universitária de 1968; Universidade e Liberdade.

ABSTRACT

The philosophy and works of Roque Spencer Maciel de Bastos, with regard to the 1968 University reform are analyzed. Barros is the object of current research due to his active participation in the restructuring process of the Brazilian universities in the 1960s, due to the fact that he is an author with few entries in the historiography of Brazilian education and, in a special way, due to the fact that he has forwarded a liberal trend that affected significantly Brazilian education. Certain determinant factors of his thought, such as his identification and the comprehension of liberalism, his understanding of a university, his educational concepts and his positioning within the 1968 University reform, have been given priority. In current research the author's philosophy has been analyzed in the context it has been produced. It may be concluded that the proposed University reform could only survive in a society based on the principles of liberalism. Actually they were represented by liberal people who defended the ethic and philosophic aspects of the doctrine but who failed to question liberty's limits in a bourgeoisie society. Barros proposed public higher education for a spiritual elite and not for all. He participated actively in the 1960s University restructuring at a time in which many professors of the same institution as his (University of São Paulo) were exiled, tortured and imprisoned. Actually he defended the political dominant group and approved a reform which had already been conceded by the government.

Key words: Roque Spencer Maciel de Barros; Liberalism; 1968 University Reform; University and liberty.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Capítulo 1º	17
<i>Liberalismo clássico: origens históricas E fundamentos básicos</i>	17
1.1 LIBERALISMO NO SÉCULO XVII E XVIII: ORIGEM E APOGEU _____	18
1.2 O LIBERALISMO NO SÉCULO XIX: CRISES E REDEFINIÇÕES _____	35
1.3 LIBERALISMO NO SÉCULO XX: NEOLIBERALISMO? _____	43
1.4 LIBERALISMO E EDUCAÇÃO _____	49
CAPÍTULO 2º	57
ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS E O LIBERALISMO NO BRASIL	57
2.1. Liberalismo no Brasil: um pouco de história	58
2.1.1 LIBERALISMO NO BRASIL NO SÉCULO XIX _____	61
2.2 ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS NA VISÃO DE SEUS INTÉRPRETES: UM LIBERALISMO TRÁGICO? _____	77
2.3. ROQUE SPENCER POR ELE MESMO: UM LIBERALISMO ÉTICO FILOSÓFICO? _____	82
CAPÍTULO 3º	96
ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS E A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968	96
3.1 CONJUNTURA HISTÓRICA DO BRASIL NA DÉCADA DE 1960 E O MOVIMENTO PELA REFORMA UNIVERSITÁRIA _____	97
3.1.1 O BRASIL NA DÉCADA DE 1960: A SUBSTITUIÇÃO DO DESENVOLVIMENTISMO E DO POPULISMO PELO MODELO ECONÔMICO DEPENDENTE – ASSOCIADO E PELO AUTORITARISMO _____	98
3.1.2 Os projetos para a universidade brasileira na década de 1960 _____	103
3.2. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E ESTADO NO PENSAMENTO DE ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS _____	110
3.2.1 Educação e Sociedade: aprimoramento do indivíduo, da cultura e da sociedade. _____	112
3.2.2 Estado e Educação: Estado como agente viabilizador e controlador da educação nacional _____	114
3.3. A UNIVERSIDADE NECESSÁRIA AO BRASIL NA DÉCADA DE 1960 NA VISÃO DE ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS: UNIVERSIDADE LIBERAL? _____	117
3.3.1 A crise da universidade liberal na década de 1960 _____	118
3.3.2 A Universidade Necessária : a universidade liberal? _____	125
3.4 REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968: UM BALANÇO POSTERIOR _____	142
À GUIA DE CONCLUSÃO: UNIVERSIDADE, DEMOCRATIZAÇÃO, LIBERDADE E TOTALITARISMO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA _____	147
REFERÊNCIAS	154

INTRODUÇÃO

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. E mesmos as formações nebulosas nos cérebros dos homens são sublimações necessárias do seu processo de vida material, empiricamente constatáveis e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a elas correspondem perdem toda a aparência de autonomia. Não tem história, nem desenvolvimento, mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar [...] (MARX; ENGELS, 1986, p. 37).

A educação, atualmente, é colocada como uma questão fundamental para os homens neste novo século, o que pode ser percebido pela permanência constante do tema da educação nos meios de comunicação, propagandas governamentais, bem como em pesquisas e encontros acadêmicos.

A presença deste tema, contudo, é contraditória por vários motivos: apesar do discurso insistente na importância da educação; os recursos destinados a ela são cada vez mais escassos; desmontagem de projetos em que se propõe a melhoria da qualidade de ensino; tendência à privatização em todos os níveis, tendo como primeiro passo a terceirização.

Esta tendência à privatização está muito presente no ensino superior, como aponta Oliveira:

Como houve um crescimento significativo no setor privado nesse nível de ensino, tem sido afirmada sua privatização. De uma maneira ou de outra, esses diferentes sentidos atribuídos à privatização permanecem, mas aqui é importante chamar a atenção para a nova conotação que surge a partir da discussão originada no campo econômico, a qual se irradia para a esfera social. Trata-se da crítica e das teses contrárias à simples presença do Estado no campo educacional e à afirmação do mercado como solução para o enfrentamento dos graves problemas com os quais o País se defronta (OLIVEIRA, 1995, p. 39).

Neste quadro permeado pelo sucateamento das universidades, exigem-se, cada vez mais, pessoas qualificadas e preparadas para enfrentar as mudanças no mundo do trabalho. Paralelamente a esta exigência, o perfil do profissional demandado está longe do alcance da maioria da população, pois o acesso ao ensino superior é limitado a uma minoria.

O que se está assistindo no ensino superior é um verdadeiro esfacelamento das universidades o que prepara um cenário ideal para a privatização dessas instituições. Isto pode ser percebido pela escassez de recursos, pela criação de inúmeras instituições privadas e pelo aumento significativo de verbas públicas destinadas a estas instituições. Entre outros fatores, a tendência à privatização acarreta a elitização do ensino superior no Brasil¹.

Conforme os escritos de Chauí (2001, p. 37) as universidades públicas encontram-se neste quadro apontado nos parágrafos anteriores. A autora descreve que o cenário das universidades é marcado, atualmente, pela privatização desse ensino, pelo aumento das desigualdades educacionais e por um sistema que reforça privilégios porque coloca o ensino superior público a serviço das classes e grupos mais abastados. Para agravar ainda mais esse quadro, alguns propõem “democratizar” a universidade pública fazendo-a paga.

Isto leva a uma elitização no ensino superior, que não é atual. Pode ser verificado acompanhando-se a sua forma em momentos históricos distintos desde a criação dos primeiros cursos de nível superior no século XIX. A fundação da universidade, no início do século XX, manteve essa tendência.

Embora se possa afirmar a permanência da mesma instituição criada no mundo medieval, acredita-se ser essencial, para a presente investigação, a percepção das transformações que esta universidade vem sofrendo em seus objetivos, no seu conteúdo, nas suas relações com o Estado e a sociedade, tendo em vista que as pesquisas disponíveis ainda não permitem fazer afirmações categóricas a respeito destas transformações.

¹ Sobre as universidades brasileiras no contexto atual ver: CHAUI, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

Parece consensual o abalo na direção das transformações que sofreram as universidades de vários países na década de 1960. E é exatamente este período, o objeto do presente estudo, no qual se pretende identificar os sinais desta transformação pela compreensão da luta ideológica que se travou no Brasil, envolvendo várias posições teóricas e políticas, entre as quais a tendência liberal, da qual Roque Spencer Maciel de Barros foi representante.

Na década de 1960, um novo contexto político-social emergiu no país juntamente com o aprofundamento da crise econômica. Atrás desse contexto de crise em que, armava-se uma complicada rede de interesses políticos e econômicos onde se fundiam grupos nacionais e estrangeiros. No início de 1964, a crise atingia todo o país, deflagrando-se o golpe militar, no dia 31 de março. Os militares decidiram, então, que o Congresso Nacional deveria eleger um novo presidente, sendo escolhido o General Humberto de Alencar Castelo Branco.

Acreditavam os militares, naquele momento, que, por causa do golpe, seria afastado, o perigo da "onda vermelha"² que, segundo eles, assolava o país. Entra em cena a efetivação de uma política econômica nos moldes dos EUA, propondo ações como: obtenção de empréstimos no exterior, entrada de multinacionais, congelamento de salários, aumento na taxa de investimento visando ao crescimento do Estado e à intervenção deste na economia.

Um dos objetivos centrais dos governos Castelo Branco (1964-1967) e Costa Silva (1967-1969) era a substituição da ideologia nacionalista-desenvolvimentista, pregada no governo "populista" de João Goulart, por uma ideologia do desenvolvimento com segurança, aliada à dependência em relação aos países estrangeiros. Nesse momento, a universidade também foi envolvida na crise que assolava o país. O conflito relativo à universidade se manifestava nas diversas propostas de mudanças, representadas por diferentes frações da sociedade.

Como contraponto a este movimento social, o governo militar tratou de dar à luz a sua proposta de Reforma Universitária. Assim, o governo Costa e Silva designou,

² Refere-se à "ameaça" comunista presente naquele período.

pessoalmente, os membros do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), o qual se formou com os seguintes membros: Antônio Moreira Carneiro, Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Val, Haroldo Leon Peres, João Lira Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, **Roque Spencer Maciel de Barros**, Tarso Dutra e Valnir Chagas. Foram nomeados dois estudantes, que se recusaram a participar. O trabalho deste grupo resultou na Lei n. 5.540/68, que fixou as diretrizes para a reforma do ensino superior no Brasil. Posteriormente, em 1971 a Lei n. 5.692 estabeleceu a reforma do 1º e 2º graus de ensino. Estas reformas visavam a adequar as instituições à nova conjuntura histórica instaurada pelo golpe militar de 31 de março de 1964³.

Um dos membros ativos do processo da Reforma Universitária foi Roque Spencer Maciel de Barros, professor da Universidade de São Paulo, conhecido pensador no meio educacional brasileiro e que já havia marcado presença na defesa da escola pública desde as discussões que antecederam a promulgação da Lei n. 4.024/61. Contribuiu, de acordo com alguns analistas⁴, para tornar a questão educacional um assunto público e não apenas confinado às discussões de especialistas.

A opção pelo estudo do pensamento e da ação de Roque Spencer Maciel de Barros, foi baseada em alguns critérios que o destacaram em relação aos outros membros do GTRU. Primeiro, porque Barros é um autor pouco estudado na historiografia da educação brasileira, segundo, por ter sido um ator ativo nesta história. Ativo pela sua participação na luta pela escola pública na década de 1950, e na reestruturação das universidades brasileiras, tanto na Reforma da Universidade de São Paulo, como membro do GTRU, elemento ativo neste processo. Terceiro, nas leituras preliminares, observou-se a sua filiação liberal, aspecto de grande relevância para o objeto da pesquisa por indicar a possível influência dos liberais na Reforma Universitária de 1968.

³ Sobre esta questão ver: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. *A Universidade Brasileira em busca de sua identidade*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1977. FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Ed. Alfa Ômega, 1975.

⁴ Dentre os quais podem ser citados: AZANHA, José Pires. Roque Spencer, defensor da Escola Pública. *Jornal da USP*, São Paulo, ano XV, n. 478, p. 12, 28 jun./04 jul. 1999.

É a partir do reconhecimento da importância de Roque Spencer Maciel de Barros no cenário educacional brasileiro, que esta pesquisa ganha significado. Propõe-se investigar o pensamento de Barros acerca da educação e da sua atuação nas discussões relativas à Reforma da Universidade brasileira na década de 1960. Por meio do estudo desse autor, procurar-se-á identificar também a possível influência do ideário liberal nas propostas de reformulação do ensino superior brasileiro naquele momento histórico.

Para compreender realmente o pensamento e a intervenção de Barros no processo da Reforma Universitária de 1968, é necessária a reconstrução do contexto histórico daquele momento, pautando-se na afirmação de Karl Marx que a vida social, política e intelectual é determinada pelas condições materiais; portanto, a consciência é determinada pelas ações concretas dos homens.

Para a realização desta investigação, buscaram-se, no materialismo histórico⁵ alguns pressupostos que são fundamentais para a compreensão do pensamento e da ação de determinado autor. Nesta acepção, o homem não é mero espectador, e sim ator nas relações sociais com os outros homens, na satisfação de suas necessidades que também, são determinadas historicamente. Dessa forma, o conhecimento não se produz, a partir de um simples reflexo do fenômeno. O método para a produção do conhecimento deve permitir que se descubra, por trás da aparência, o fenômeno tal como é realmente.

O estudo do pensamento de determinado autor não se encerra na pesquisa da vida e obra do autor, mas sim na apreensão do objeto nas suas múltiplas determinações. Como o próprio Marx mostra, deve-se partir de homens ativos que fazem parte e modificam o processo histórico.

Gramsci (1981) dá orientações metodológicas para a realização de uma pesquisa que tenha por objeto o pensamento de determinado autor. Ele auxilia ao pontuar que

⁵ Segundo, Sandroni (1985, p. 189): “o materialismo histórico parte da concepção marxista da História que trata dos modos de produção, de seus elementos constituintes de determinantes, de sua gênese, da transição e da sucessão de um modo de produção a outro. [...] a tese central do materialismo histórico é a de que o ser social determina a consciência social, isto é, a atividade material produtiva, a forma como os homens se relacionam com a natureza, por meio do trabalho, é o alicerce de toda a organização social [...]”.

o primeiro passo seria a reconstrução do processo de desenvolvimento intelectual do referido pensador, com o objetivo de destacar elementos estáveis que foram assumidos como pensamento próprio e também elementos provisórios que influenciaram o pensador durante determinado período. Uma vez estabelecidas estas premissas, devem-se seguir estas linhas:

[...] a reconstrução da biografia, não apenas no que diz respeito às atividades práticas, mas principalmente no que toca à atividade intelectual. O registro de todas as obras, em ordem cronológica, estabelecido segundo motivos intrínsecos: de formação intelectual, de maturidade, de domínio e aplicação do novo modo de pensar e de conceber a vida e o mundo. A pesquisa do ritmo do pensamento, deve ser mais importante do que as afirmações singulares e causais e do que os aforismos isolados (GRAMSCI, 1981, p. 95-96).

Neste sentido, o estudo de qualquer fenômeno da realidade implica compreendê-lo a partir de e na realidade concreta de que é parte, e não compreendê-lo abstraído da realidade. O desvendar de um objeto inserido numa totalidade é tarefa que não se cumpre simplesmente, implica um árduo trabalho de pesquisa. O conhecimento não existe, não é construído a despeito da realidade, já que dela depende como ponto de partida e a ela retorna e deve, nesta medida, ser representativo do real.

Nesta perspectiva, o homem é produtor das relações sociais, do conhecimento, enfim, produtor de si mesmo. Assim sendo, não se pretende produzir conhecimento neutro e sim um conhecimento que possa interferir na realidade de forma crítica e reveladora.

Dessa forma, pode-se dizer que não há um caminho fechado que deva ser seguido, mas há pressupostos teórico - metodológicos que vão possibilitar a investigação e a apreensão do objeto nas suas múltiplas determinações, que vão permitir um olhar comprometido com o desvelamento do real, no qual o critério de verdade é a prática social dos homens de determinado momento histórico.

Estes pressupostos permitiram a apreensão do pensamento de Barros no contexto em que foi produzido. Buscaram-se, as determinações mais significativas do seu pensamento para a elaboração desta investigação, que tem como intuito compreender o pensamento de Roque Spencer Maciel de Barros relativo ao

processo da Reforma Universitária de 1968 e, por esta compreensão, verificar como o pensamento liberal, mediante a atuação desse educador, influenciou na definição dos rumos da Reforma Universitária de 1968.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizadas fontes documentais primárias e secundárias. As primeiras constituídas de obras de Roque Spencer Maciel de Barros, relacionadas ao objeto de investigação, textos de outros autores do período que também escreveram sobre a questão da universidade, textos legais, relatórios e periódicos da época. Como fontes secundárias, foram estudados textos de história da universidade no Brasil, textos sobre a Reforma Universitária de 1968 e obras sobre a história da educação e a conjuntura econômica, política, social, cultural e ideológica da década de 1960.

Esta dissertação não implica uma exposição de todo o pensamento de Roque Spencer Maciel de Barros. Exige, sim, que se tenha uma noção geral desse pensamento para que se possa compreender melhor suas formulações acerca da educação, da universidade e, mais especificamente, da Reforma Universitária de 1968.

Por outro lado, por ser Roque Spencer Maciel de Barros filiado a uma ideologia específica, é necessário que se tenha uma idéia geral do surgimento e desenvolvimento dessa ideologia – o Liberalismo – bem como, de suas proposições básicas. É este o objetivo do capítulo 1, denominado *Liberalismo Clássico: origens históricas e fundamentos básicos*.

Já no capítulo 2º, intitulado *Roque Spencer Maciel de Barros e o Liberalismo no Brasil*, procura compreender a especificidade da doutrina liberal no Brasil, a exposição de algumas interpretações de diferentes autores sobre a filiação liberal de Roque Spencer Maciel de Barros, bem como a reconstrução da sua trajetória de vida, levando em conta a sua produção intelectual e a sua participação em diferentes movimentos em prol da educação.

Como foi a da intervenção de Roque Spencer Maciel de Barros é tarefa do capítulo 3º, cujo título é *Roque Spencer Maciel de Barros e a Reforma Universitária de 1968*.

Esta compreensão demanda o conhecimento do contexto do período em que a Lei 5.540/68 foi discutida e aprovada, assim como a exposição das diferentes tendências teóricas e políticas que se defrontaram no encaminhamento das questões relativas ao ensino universitário, no Brasil, e, especialmente, na apresentação de projetos voltados para a reformulação da universidade brasileira.

Ao término desta investigação, é mostrado o papel significativo que Barros desempenhou nas propostas voltadas à reformulação do ensino superior no Brasil. E, sendo ele um liberal de longa tradição no País, acredita-se que houve influência do ideário liberal na reforma mencionada. A escolha de Roque Spencer Maciel de Barros para compor o GTRU significou, de certa forma, uma abertura para a participação dos liberais, mais uma vez, na definição dos rumos do ensino superior brasileiro.

Os estudos realizados pretendem, também, contribuir a historiografia da educação brasileira, pois acredita-se que o TEMA DA REFORMA DO ENSINO SUPERIOR É RELEVANTE, PRINCIPALMENTE PELA NECESSIDADE QUE SE TEM, NA ATUAL CONJUNTURA, DE COMPREENDER AS CONTINUIDADES E AS RUPTURAS COM OS PROCESSOS JÁ VIVENCIADOS NAS DÉCADAS DE 60 E 70, PERÍODO MAIS INTENSO DAS REFORMAS UNIVERSITÁRIAS, DURANTE A DITADURA. A ANÁLISE SOBRE O PENSAMENTO DE UM EDUCADOR COMO ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS É MUITO IMPORTANTE PELA INFLUÊNCIA QUE EXERCEU NO PROCESSO DE REDEFINIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.

CAPÍTULO 1º

LIBERALISMO CLÁSSICO: ORIGENS HISTÓRICAS E FUNDAMENTOS BÁSICOS

O estudo do pensamento e intervenção de Roque Spencer Maciel de Barros na Reforma Universitária de 1968, tema desta dissertação, só ganha sentido quando se entende ser este pensamento expressão de uma época. Além disso, é importante salientar que nem sempre o que os homens de determinado período histórico disseram e pensaram de si mesmos, corresponde à realidade efetiva desse período. É preciso confrontar essas formulações teóricas e ou ideológicas, com a concretude da vida material e social.

O estudo do liberalismo clássico é tarefa essencial para a compreensão dos fundamentos teórico metodológicos do pensamento de Roque Spencer Maciel de Barros, considerado, por vários autores, como liberal de longa tradição, no Brasil. Falar de liberalismo não é tarefa simples, pois este termo remete a vários questionamentos: Qual conceito de liberalismo? Pode-se falar de um liberalismo universal e atemporal? Qual a origem do liberalismo? Como ele se estruturou? Quais são suas características?

Estas questões foram o ponto de partida para a pesquisa e escrita deste capítulo, que visa a compreender o processo de estruturação do liberalismo, na Europa. Para alcançar tal intento olha-se para esses questionamentos à luz da teoria que norteia o desenvolvimento desta pesquisa, o Materialismo Histórico. Nesta perspectiva, o liberalismo não pode ser entendido como um corpo de idéias descoladas da realidade, mas, sim como uma ideologia da sociedade burguesa fruto das ações concretas dos homens. O liberalismo é um conjunto de idéias que tem a finalidade de assegurar a liberdade individual e a propriedade privada. Estas idéias filosóficas foram geradas a partir do surgimento de uma nova sociedade econômica, no final da Idade Média: a sociedade capitalista⁶.

⁶ Sobre este conceito ver: LASKI, Harold. *Liberalismo Europeu*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1973.

Assim sendo, o liberalismo vai ser estudado a partir de uma abordagem histórica, que não pretende descrever a história dos diversos liberalismos, mas mostrar que esta ideologia nasceu na Sociedade Moderna e que ao longo de sua formação e desenvolvimento tomou feições diferentes nos diferentes países em que penetrou. Além disso, tendo como ponto de partida que o liberalismo é um conjunto de idéias que nasceu na Sociedade Moderna, é necessário entender que sociedade é essa e as mudanças processadas até o período de crise do liberalismo.

1.1 Liberalismo no século XVII e XVIII: origem e apogeu

O liberalismo como corpo de idéias que justificam a sociedade burguesa, pauta-se em princípios que são condição para o seu nascimento e estabelecimento. Estes princípios não tomam corpo num mesmo período e nem é anunciado pelas mesmas vozes ou interlocutores.

Marilena Chauí (2000, p. 402) ao situar no tempo a consolidação do liberalismo em alguns países, afirma o seguinte:

Na Inglaterra, o liberalismo se consolida em 1688, com a chamada Revolução Gloriosa. No restante da Europa, será preciso aguardar a Revolução Francesa de 1789. Nos Estados Unidos, em 1776, com a luta pela Independência.

Quanto aos autores representantes do liberalismo clássico, destaca-se a interpretação de Celso Lafer (1991, p. 12)⁷:

O liberalismo clássico é uma doutrina que tem vários patronos. Entre eles avultam Locke, Montesquieu, Kant, Adam Smith, Humboldt, Benjamin Constant, Tocqueville e Stuart Mill (LAFER, 1991, p. 12).

⁷ John Locke (1632-1704), Montesquieu (1689-1755), Kant (1774-1804), Adam Smith (1723-1790), Humboldt (1767-1835), Benjamin Constant (1767- 1830), Alexis Tocqueville (1805-1859), John Stuart Mill (1806-1873).

A questão central deste item é verificar a contribuição dos séculos XVII e XVIII para a construção e o desenvolvimento da doutrina liberal. Pode-se dizer que no século XVII a Inglaterra foi palco, tanto no sentido da consolidação do capitalismo, quanto da doutrina liberal. Já no século XVIII, o destaque para o liberalismo acontece na França, principalmente, em decorrência da Revolução Francesa.

Alguns autores chegam a afirmar que podem ser identificadas duas tradições no desenvolvimento do liberalismo: a inglesa e a francesa. Celso Lafer (1991, p. 12), por exemplo, afirma o seguinte:

No âmbito da família liberal, é possível distinguir, como fez Larry Sidentop, a tradição francesa da inglesa. Com efeito, os franceses começaram com Montesquieu e continuando com Guizot, Benjamin Constant, Tocqueville a Raymond Aron – por serem juristas. Historiadores e sociólogos, trataram das condições sociais da ação política e elaboraram uma perspectiva da doutrina liberal, levando em conta a distinção entre as instituições políticas e a estrutura social. Buscaram, assim, no seu percurso, construir a teoria política liberal com numa teoria de mudança social e histórica. Não foi este caminho dos ingleses que, começando com Locke e continuando com Hume e Stuart Mill, foram, antes de mais nada, filósofos da mente e edificaram os seus argumentos políticos com base na teoria do conhecimento de cunho empírico, no contexto de uma preocupação metodológica com regras de rigor e possibilidades de verificação.

Além das tradições inglesa e francesa, podem ser citados os Estados Unidos (tradição americana), pois, segundo Chauí (2000), o liberalismo já se consolidou neste país em 1776 por ocasião da luta pela Independência. Pois a Declaração da Independência de 4 de Julho de 1776 teve como fundamento as idéias dos filósofos iluministas e os princípios liberais⁸.

Os princípios fundamentais do liberalismo podem ser sintetizados em: **Liberdade, Tolerância, Defesa da Propriedade Privada, Limitação do poder e Individualismo**. Será a partir destas características que o Liberalismo vai ser analisado neste capítulo, tendo-se em mente que as formas que ele tomou

⁸ Segue um trecho da Declaração da Independência dos EUA, escrito por Thomas Jefferson: “nós temos por testemunho as seguintes verdades: todos os homens são iguais; foram aquinhoados pelo seu Criador com certos direitos inalienáveis e entre esses direitos se encontram o da vida, da liberdade e da busca da felicidade”. FRANCISCO, M. P. Teixeira. *História da América*. São Paulo, Ática, 1980, p. 31).

diferenciaram-se ao longo dos séculos, de modo a atender às necessidades de uma classe que passou a se constituir como tal nos fins da Idade Média, a burguesia.

O conceito de liberdade num sentido mais geral significa o estado de ser livre ou de estar em liberdade. Liberdade na visão dos liberais seria a liberdade de pensamento, expressão e religião, que nas palavras de Aranha (1993, p. 217) supõe um estado de direito em que sejam evitados o arbítrio e as lutas religiosas. Montesquieu retrata de forma clara esta acepção ao dizer que:

[...] a liberdade é o direito de fazer tudo o que as leis permitem. Para que não se possa abusar do poder é preciso que, pela disposição das coisas, o poder freie o poder. [...] se um cidadão pudesse fazer tudo o que as leis proíbem, não teria mais liberdade, porque os outros também teriam tal poder (MONTESQUIEU apud ARANHA 1993, p. 223).

A liberdade apreogada pelos liberais tem algo de unívoco, a defesa que o Estado limite a liberdade natural ou o espaço de arbítrio de cada indivíduo. Bobbio (1997, p. 692) explica duas condições para esta defesa:

[...] a primeira consiste na preocupação em conciliar o máximo espaço de arbítrio individual (o homem contra o Estado repressivo) com a coexistência dos arbítrios alheios; com base no princípio da igualdade jurídica; a segunda impõe que, para limitar a liberdade natural, deve ser utilizado, como instrumento, o direito – a norma jurídica geral válida para todos – [...] Em suma, a decisão acerca da nocividade, ou não, desta ou daquela liberdade natural, bem como o conseqüente controle social levado a efeito pelo direito, deve ser uma resposta à opinião pública e às formas institucionais, mediante as quais se organiza (BOBBIO, 1997, p. 692).

A tolerância é outro princípio do liberalismo, que se caracteriza pela idéia de liberdade religiosa que toma corpo a partir da Reforma Protestante, que libertou os homens dos laços religiosos. Barros ao discutir a constituição do sistema do liberalismo clássico, explica:

[...] se a religião é uma questão individual, afeta a consciência de cada um, não pode caber a um poder civil, constituído em vista de fins temporais, obrigar a quem quer que seja a professar esta ou aquela crença. [...] a nova religiosidade nascida do clima espiritual que sepultara uma velha concepção do mundo, para dar à luz uma outra, que é a idéia liberal [...] (BARROS, 1971a, p. 27-37).

A defesa da propriedade privada é um princípio fundamental do pensamento liberal, pois por meio dela é possível a preservação das relações capitalistas de produção, na qual o liberalismo que dá sustentação. O acesso à propriedade privada não é na concepção dos liberais para todas as pessoas, mas para uma minoria que usufrui dos benefícios da propriedade privada.

A limitação do poder também é uma tônica do pensamento liberal, que se opõe ao princípio de liberdade do Estado, e defende o poder reduzido a um mero procedimento político e jurídico. Bobbio (1997, p. 693) diz:

[...] os liberais foram abertamente contra o princípio de liberdade no Estado, no caso deste princípio não ser entendido unicamente como de liberdade política, isto é, como participação na definição das orientações políticas do Governo, enquanto reivindicam plena liberdade social [...] o pensador liberal sente-se forçado a aceitar a idéia de um bem absoluto, que é justamente o Estado liberal [...].

O princípio do individualismo também se faz presente no pensamento dos liberais, conceituado segundo o dicionário de Ciências sociais⁹:

Como uma teoria política que enfatizando os direitos da propriedade como condição necessária à liberdade, procura delimitar os poderes governamentais no desenvolvimento dos processos social e econômico. Também é entendido como crença de que o indivíduo é um fim em si próprio e, como tal, deve compreender seu ego e cultivar seu próprio julgamento, apesar das pressões sociais no sentido da conformidade

Na contemporaneidade este conceito foi ganhando outras conotações, como sinônimo de egoísmo. Alguns liberais rebatem esta interpretação vulgar do individualismo, dentre eles pode-se destacar Roque Spencer Maciel de Barros que define:

[...] o individualismo é sinônimo de confiança no indivíduo e convite ao seu esforço, à procura da máxima tensão de suas forças em busca de seus próprios alvos, sem que isso represente, de maneira alguma, desconhecimento do outro ou desrespeito ao outro, isto é, sem que se confunda, como o sugerem os coletivistas, como forma vulgar de egoísmo (BARROS, 1992, p. 46).

⁹ Dicionário Ciências Sociais: 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987, p. 689.

Estes princípios vão estar presente nas teorias defendidas pelos liberais e também nas suas ações ao longo de sua origem e a formação.

A origem do Liberalismo não tem uma data definida, pode-se dizer que seu nascimento se deu no processo de transição do feudalismo para o capitalismo, período de profundas transformações na organização social, transformações estas que resultaram no surgimento de uma nova sociedade que não podia mais justificar o poder político pela providência divina nem pela ordem natural das coisas. Estas mudanças possibilitam uma nova forma de organização política, econômica e social formada nos fins da Idade Média.

Os homens do mundo feudal satisfaziam suas necessidades a partir da troca de produtos, o capital adquirido era estático e inativo. Por volta do século XI, o comércio desenvolve-se devido ao crescimento das corporações de ofício e da vida urbana. Depois do século XII, a economia começou a ser organizada a partir de muitos mercados. O caráter natural da economia auto-suficiente do início da Idade Média transforma-se em economia do dinheiro com comércio em expansão¹⁰.

Um dos efeitos importantes do aumento do comércio foi o crescimento das cidades; o comércio necessitava de uma organização na cidade, pelo seu caráter dinâmico que não se ajustava aos feudos. Assim, os comerciantes se uniram organizando as corporações, com o objetivo de lutar pela liberdade que se traduzia na liberdade da terra. Desejavam proceder com seus próprios julgamentos e em seus tribunais, ou seja, que tivessem uma legislação própria.

O sistema de corporações tinha duas características fundamentais: a igualdade entre os senhores e a facilidade com que os trabalhadores podiam passar a ser mestres. Com a prosperidade de alguns mestres, a igualdade anterior dá lugar às corporações superiores (mestres) e inferiores (aprendizes).

Huberman (1967, p.77) aponta que:

¹⁰ Sobre esta questão ver: HUBERMAN, Leo. *História da riqueza dos homens*.

[...] as corporações começaram a decair. O poder das cidades livres enfraqueceu. Mais uma vez, passaram a ser controladas de fora – dessa feita, por um duque, um príncipe, ou rei mais forte do que os até então existentes, e que estivesse unificando num Estado nacional regiões até então desorganizadas (HUBERMAN, 1967, p. 77).

As corporações fizeram nascer uma nova classe social que, nos séculos seguintes, se tornará, economicamente, poderosa e buscará o poder político, qual seja, a classe burguesia. Esta classe desejava a ordem e a segurança para as transações comerciais. Para garantir este desejo, o rei foi um forte aliado na luta contra os senhores feudais.

Laski (1973) afirma que o Estado Nacional oferecia vantagens por ser um governo central forte, e pela possibilidade de oferecer um campo mais amplo de atividades econômicas livre dos entraves feudais. Esta possibilidade interessava à burguesia como um todo. Mas havia um obstáculo nesse processo: a Igreja, detentora de grande parte da riqueza deste período e influenciando, fortemente, a vida dos homens pela imposição de regras rígidas e dogmáticas.

A primeira batalha a ser vencida pelo Liberalismo foi a libertação do indivíduo dos laços religiosos, ou como foi exposto no início do texto, como um dos princípios desta teoria, a Tolerância. Esta libertação do indivíduo se deu pela Reforma Protestante, que contribuiu de forma significativa para a liberdade religiosa e, principalmente, para o desenvolvimento da doutrina liberal ao quebrar a supremacia de Roma, pelo surgimento de outras doutrinas teológicas.

Ainda, no século XVI, Maquiavel, um importante teórico que não estava alheio às questões do seu tempo, retratou as idéias de um Estado auto-suficiente, considerado fundador do pensamento político moderno. Sua preocupação centrou-se na instauração de um Estado estável que tivesse a ordem como princípio. O governo deveria ser capaz de resistir aos inimigos e aos golpes da sorte (fortuna) e o príncipe deveria possuir *virtù*, que é uma qualidade política e não moral, e refere-se, segundo Chauí (2000, p. 396), às qualidades do dirigente para tomar e manter o poder, mesmo que para isso deva usar a violência, a mentira, a astúcia e a força.

Na sua principal obra, *O príncipe*, escrita em 1513, Maquiavel (2001, p. 69) explica que:

[...] como é meu intento escrever coisa útil para os que se interessarem, pareceu-me mais conveniente procurar a verdade pelo efeito das coisas, do que pelo que delas se possa imaginar. E muita gente imaginou repúblicas e principados que nunca se viram nem jamais foram reconhecidos como verdadeiros. Vai tanta diferença entre o como se vive e o modo por que se deveria viver, que quem se preocupar com o que se deveria fazer em vez de do que se faz aprende antes a ruína própria, do que o modo de se preservar, e um homem que quiser fazer profissão de bondade é natural que se arruine entre tantos que são maus. Assim é necessário a um príncipe, para se manter, que aprenda ser mau e que se valha ou deixe valer-se disso segundo a necessidade [...].

Quanto à perspectiva de Maquiavel, Sadek (1991, p. 23) afirma:

É desta perspectiva que ganha um novo sentido a discussão sobre as qualidades do príncipe. Este deveria ser bom, honesto, liberal, cumpridor de suas promessas, conforme rezam os mandamentos da virtude cristã? Maquiavel é incisivo: há vícios que são virtudes. Não tema pois o príncipe que deseje se manter no poder “incorrer no opróbrio dos defeitos mencionados, se tal for indispensável para salvar o Estado” (*O Príncipe*, cap. XV). Os ditames da moralidade convencional podem significar sua ruína. Um príncipe sábio deve guiar-se pela necessidade – aprender os meios de não ser bom e a fazer uso ou não deles, conforme as necessidades. Assim, a qualidade exigida do príncipe, que deseja se manter no poder é sobretudo a sabedoria de agir conforme as circunstâncias. Devendo, contudo, aparentar possuir as finalidades valorizados pelos governantes.

Esta nova sociedade já não podia justificar o poder pela graça ou direito divino. Isto posto, uma grande questão se colocou para os teóricos daquele período, como explicar a origem da sociedade e da política? E como os homens se submeteriam a um poder político?

Para responder às questões pontuadas, é oportuno recorrer a um autor considerado o primeiro teórico liberal, John Locke (1632-1704), que estabeleceu a teoria dos direitos naturais do homem. Locke viveu na Inglaterra do século XVII, palco de formação do Liberalismo Político. Período de embate entre aqueles que defendiam o poder absoluto dos reis e aqueles que defendiam um regime político em que os ministros do Estado eram responsáveis perante o Parlamento.

Conforme os escritos de Santos (1990) o Parlamento, o grupo mais ativo era o dos representantes da burguesia, especialmente os puritanos¹¹. Havia também representantes da nobreza¹² e dos camponeses. Os reis Jaime I (reinado – 1602-1625) e depois Carlos I (reinado: 1625-1649) tentaram impor um absolutismo do direito divino. Criaram novos impostos sem consultar o Parlamento, desrespeitando, assim, a Carta Magna de 1215¹³.

Em 1640, estourou uma guerra civil onde se enfrentaram, exército de cavaleiros (composto pelo exército do rei, pelos anglicanos e pela nobreza tradicional, que dependia dos favores do rei), exército dos “cabeças redondas” (organizado pelo Parlamento, onde predominavam os interesses da burguesia e que tinha o apoio do povo). O rei foi derrotado, preso e, em 1649, decapitado. Foi estabelecida a seguir uma República Puritana. O governo foi entregue a Oliver Cromwell, que havia comandado o exército do Parlamento.

Durante o governo de Cromwell, a Inglaterra tornou-se a maior potência marítima e comercial do mundo. Em 1653, Cromwell fechou o Parlamento e assumiu o título de Lorde Protetor, governando a partir de então como ditador. Depois da morte de Cromwell (1658), o Parlamento restaurou a monarquia para evitar uma nova guerra civil na disputa pelo poder. Foi empossado no trono Carlos II, filho de Carlos I. Carlos II e seu sucessor, Jaime II, prosseguiram nas brigas com o Parlamento.

Com o apoio do povo, o Parlamento depôs Jaime II e entregou a coroa à sua filha, Maria Stuart, e ao marido dela, Guilherme de Orange, príncipe da Holanda. Ao assumirem o governo, os novos reis juraram cumprir a Declaração de Direitos (1689). Essa declaração limitava o poder real e exigia a convocação regular do Parlamento. O absolutismo foi, assim, abolido da Inglaterra e o Parlamento passou a governar o país. No Parlamento, os representantes da burguesia formavam a

¹¹ Nome dado aos calvinistas ingleses.

¹² Alguns nobres passaram a dedicar-se ao comércio e às manufaturas, tendo, portanto os mesmos interesses da burguesia.

¹³ Garantia os direitos dos cidadãos e não permitia ao rei aumentar os impostos sem o consentimento do Grande Conselho (Parlamento).

maioria, pois só tinha direito de votar quem provasse ter certa renda. As medidas adotadas atendiam principalmente aos interesses desta classe social.

John Locke, como opositor dos Stuart, se encontrava refugiado na Holanda, retornando à Inglaterra após o triunfo da Revolução Gloriosa. Em 1689-90 publica suas principais obras: *Cartas sobre a tolerância (1689)*, *Ensaio sobre o entendimento humano (1690)* e *os Dois tratados sobre o governo civil (1690)*.

Para Locke, o homem era naturalmente livre e proprietário de sua pessoa e de seu trabalho. Segundo ele, a terra foi dada por Deus em comum a todos os homens. Ao incorporar seu trabalho à matéria bruta que se encontrava em estado natural, o homem tornava a sua **propriedade privada**, estabelecendo sobre ela um direito próprio do qual estavam excluídos todos os outros homens. O trabalho é visto, na concepção de Locke, como o fundamento originário da propriedade.

Locke foi o primeiro a distinguir as funções do Estado e foi o principal defensor de uma Constituição que pudesse conservar a propriedade acumulada pelos homens. Escreveu sobre a **importância da preservação da propriedade** e a necessidade de leis que controlem assim o estado de natureza dos homens, dizendo que:

O estado de natureza tem para governá-lo uma lei de natureza, que a todos obriga; e a razão, em que essa lei consiste, ensina a todos aqueles que a consultem que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deveria prejudicar a outrem em sua vida, saúde, liberdade ou posses (LOCKE, 1998, p. 384).

E propõe que:

[...] o governo civil é o remédio adequado para as inconveniências do estado de natureza, que certamente devem ser grandes quanto aos homens é facultado serem juizes em suas próprias causas, pois é fácil imaginar que aquele que foi injusto a ponto de causar injúria ao irmão dificilmente será justo o bastante para condenar a si mesmo por tal (LOCKE, 1998, p. 392).

Lendo a obra de Locke, pode-se observar que a aquisição da propriedade seria fruto das energias pessoais, ou seja, os homens que possuem propriedades precisam conservá-la por meio de leis (contrato jurídico) e aqueles que nada possuem, podem

vender sua força de trabalho, pois foi o que lhes restou no processo de expropriação.

Laski (1973, p. 74), ao comentar sobre a contribuição da Inglaterra, no século XVII, evidencia o seguinte:

O constitucionalismo inglês, no século XVII, deu sua contribuição específica à idéia liberal de duas maneiras. Por um lado, procurou estabelecer e definir as normas pelas quais o caráter da autoridade deveria guiar-se; por outro lado, procurou infundir nessas normas a idéia de que sua finalidade consiste em proteger os cidadãos de interferências alheias ao curso da Lei.

A defesa da liberdade de pensamento e da economia é essencial para a formação de uma sociedade que tem como base a propriedade privada, por um contrato social em que os homens concordam, “livremente”, em formar a sociedade civil com o intuito de defender e conservar o direito de liberdade e propriedade.

É importante destacar que a liberdade sustentada pelo Liberalismo se situa no contexto da propriedade. Assim sendo, a maioria da população – por não ter propriedade – fica somente com a liberdade de vender sua força de trabalho para sobreviver por meio do seu trabalho.

No século XVII, Laski (1973) informa que o absolutismo, atingindo seu auge, enfrenta inúmeros movimentos de oposição motivados pela idéias liberais em voga. Na primeira fase do capitalismo comercial, o apoio dos reis foi essencial para garantia da ordem e segurança, já na segunda fase, o absolutismo é extremamente criticado pela sua intervenção que impede a economia livre.

O palco destas críticas, no século XVII, é a Inglaterra, pelas revoluções lideradas pela burguesia, que objetivavam limitar o poder dos reis pelo Parlamento. Defendia-se que os problemas sociais deveriam ser resolvidos por meio do uso da razão e da ciência e não pela obediência rígida à vontade do rei, como era característica daquele período.

De acordo Laski (1973), o centro criador do pensamento liberal no século XVIII é a França. A Revolução Francesa de 1789 tinha por princípios uma Constituição que destruísse os decretos e privilégios arbitrários, controle do sistema tributário por intermédio de representantes, liberdade civil e política e a emancipação da agricultura e do comércio.

Vale comentar, em linhas gerais, que, no século XVIII também pode-se destacar o liberalismo propugnado nos Estados Unidos. Um texto representativo dessa tradição e que influenciou vários países latino - americanos é *O Federalista*. Logo após a Independência, foram elaborados em 1781, os chamados Artigos da Confederação. Em 1787, foi elaborada uma nova Constituição para os Estados Unidos. Em função disto, em 1788, foi publicado, na imprensa de Nova York, um conjunto de artigos com o objetivo de contribuir para a ratificação da Constituição pelos Estados. Obra conjunta de três autores: Alexander Hamilton (1755-1804), John Jay (1745-1859), James Madison (1751-1836). Esse conjunto de artigos veio formar o texto *O Federalista* (LIMONGI, 1991).

O desafio teórico enfrentado por “O Federalista” era o de desmentir os dogmas arraigados de uma longa tradição. Tratava-se de demonstrar que o espírito comercial da época não impedia a constituição de governos populares e, tampouco, estes aprendiam exclusivamente a virtude do povo ou precisavam permanecer confinados em pequenos territórios e o número de interesses são benéficos à sorte desta forma de governo. Pela primeira vez, a teorização sobre os governos populares deixava de se mirar nos exemplos da Antigüidade, iniciando-se, assim, sua teorização eminentemente moderna.

No século XVIII, a reforma de idéias baseada no racionalismo, constitui um movimento conhecido como Ilustração que se espalha por toda a Europa. Os iluministas defendiam a Democracia, o Liberalismo Econômico e a Liberdade de Pensamento. A difusão dessas idéias na França se deu pelos chamados enciclopedistas: Diderot, D’Alembert e Voltaire. A França, neste período, é marcada pelo absolutismo da dinastia Bourbon que fica no poder até 1789, diferente da Inglaterra que já se organizava politicamente segundo os preceitos da teoria dos direitos naturais de Locke.

A Revolução Francesa de 1789 foi desencadeada pela luta para a derrubada do poder monárquico que restringia o poder da burguesia. As idéias, presentes na época, de liberdade, propriedade tinham que ser defendidas por um novo regime político, diferente do teocrático e absolutista que se fundamentava na idéia da origem divina do poder e da justiça, isto é, por um governo representativo que pudesse garantir a ordem e a conservação da propriedade e, principalmente, um governo que não impusesse limites à acumulação de capital.

Montesquieu (1689-1755), jurista francês, criou e sistematizou a doutrina sobre a divisão dos poderes na obra *O espírito das leis*. O texto trata do funcionamento dos regimes políticos, pautados na visão de liberdade. Segundo Albuquerque (1991), sua preocupação central foi compreender as razões da decadência das monarquias, os conflitos que destruíram sua estabilidade. Dois aspectos são marcantes na sua obra: a tipologia dos governos e a teoria dos três poderes¹⁴.

Para este teórico, as leis são as relações necessárias que derivam da natureza das coisas. O homem, como ser físico, é do mesmo modo que os demais corpos governado por leis invariáveis. É sujeito à ignorância e ao erro.

O autor explica que o poder de julgar não deve ser atribuído a um senado permanente, mas sim exercido por pessoas extraídas do corpo do povo em certos períodos do ano, da maneira prescrita pela lei, para formar um tribunal que dure apenas o tempo necessário. Os outros dois poderes, de acordo com ele, poderiam ser de preferência atribuídos a magistrados ou a corpos permanentes, porque não se exercem sobre nenhum indivíduo, já que apenas são um, a vontade geral do Estado, e o outro a execução dessa vontade geral.

Ainda no século XVIII, um importante pensador chamado Voltaire (1694-1778) foi defensor do despotismo esclarecido. Em suas obras, fez críticas ao absolutismo e à intolerância religiosa, enalteceu os resultados do regime da livre concorrência adotada na Inglaterra e concebeu a burguesia como classe capaz de engendrar o progresso social como um todo.

¹⁴ Quanto à tipologia dos governos, Montesquieu aponta três formas: república que é marcada pela paixão política, monarquia pela paixão social e o despotismo pelo medo. Quanto à teoria dos três poderes o autor estabelece a separação entre legislativo, executivo e judiciário.

Na visão de Laski (1973, p.154), o mundo que Voltaire queria construir era, com certeza, melhor do que o anterior, mas os benefícios eram para a classe proprietária. E pontua que seu liberalismo como princípio ativo não foi além das necessidades dessa classe.

Nas palavras de Laski (1973, p.154):

[...] Voltaire não tem uso algum a dar à igualdade. A propriedade igual para todos é uma simples quimera: só poderia ser obtida por espoliação injusta. [...] sem os pobres não poderia, de fato, haver civilização; é porque os homens têm que trabalhar que a sociedade pode sobreviver. Não temos todos um talento igual e a propriedade é, em geral, uma retribuição ao talento [...].

Quanto ao Liberalismo Econômico, que se opõe à intervenção política nos negócios, os primeiros a se insurgirem contra o controle da economia foram os fisiocratas, cujo lema era "*laissez faire*". Sob este lema, não há lugar para a ação econômica do Estado, que deve somente garantir a livre-concorrência entre as empresas e o direito à propriedade privada quando esta for ameaçada.

Adam Smith (1723-1790), representante do chamado Liberalismo Econômico, partia do princípio de que cada homem é adequado a julgar suas ações, defendia que os homens têm propensão natural para a troca e ainda acredita que o papel do Estado é o de proteger as atividades espontâneas dos indivíduos.

Laski (1973, p. 131) lembra que:

Com Adam Smith, o homem de negócios liberta-se e libertará a humanidade. Mas, para libertar-se, deve estar na posse do Estado, e descobre que, para empregá-lo a serviço de suas mais ambiciosas finalidades, não lhe resta outra tarefa senão obrigar o Estado a aceitar a concepção mais limitada possível de suas funções.

Defendeu a tese de que, em uma sociedade bem dirigida, a riqueza universal chega até as camadas baixas da população. Adam Smith discutiu a divisão do trabalho,

porque o contexto no qual estava inserido lhe permitia falar de um trabalho socialmente dividido baseado no contrato de patrão e empregado.

Essa divisão do trabalho, da qual derivam tantas vantagens, não é, em sua origem, o efeito de uma sabedoria humana qualquer que preveria e visaria a esta riqueza geral à qual dá origem. Ela é a consequência necessária, embora muito lenta e gradual, de uma certa tendência ou propensão existente na natureza humana que não tem em vista essa utilidade extensa, ou seja: a propensão a intercambiar, permutar ou trocar uma coisa pela outra (SMITH, 1996, p. 73).

Essa propensão natural para a troca, segundo ele, permitiria trocar o excedente do seu próprio trabalho e estimularia as pessoas a se dedicarem a uma ocupação específica e a cultivar o talento. Sobre esta questão, Adam Smith (1996, p. 75) explica que:

Na realidade, a diferença de talentos naturais em pessoas diferentes é muito menos do que pensamos; a grande diferença de habilidade que distingue entre si as pessoas de diferentes profissões, quando chegam à maturidade, em muitos casos não é tanto a causa, mas antes o efeito da divisão do trabalho.

Pode-se dizer que a grande questão do século XVIII, alvo de preocupação para os pensadores foi: como assegurar a consolidação política da burguesia, por intermédio de um Estado que, valendo-se da lei e da força, protegesse a propriedade privada e não impusesse limites à acumulação do capital?

Esta questão está presente em Montesquieu, Voltaire, Adam Smith e também em Edmund Burke (1729-1797), pensador e político inglês considerado o fundador do conservadorismo moderno. Atacou os revolucionários franceses e seus defensores na Inglaterra. Sua obra consiste num conjunto de cartas e discursos parlamentares. Seu primeiro contato com a política se deu por meio de seu cargo como secretário particular de um parlamentar, chamado William Gerard Hamilton, durante 17 anos. Criticou a Revolução Francesa de 1789, pois dizia que esta era motivada por princípios abstratos como a liberdade e igualdade.

[...] A sociedade é, de fato, um contrato. Contratos subordinados a objetos de interesse meramente ocasional podem ser dissolvidos à vontade – mas o Estado não deve ser considerado como nada

melhor do que acordo de parceira num negócio de pimenta e café, algodão ou tabaco, ou algum outro de tais interesses inferiores, a ser assumido por um lucro duradouro e a ser dissolvido ao gosto das partes [...] (BURKE, apud KINZO, 1991, p. 42).

Partiu do princípio de que o Estado e a sociedade fazem parte de uma ordem natural, e definiu a natureza como hierárquica. Defendeu que uma sociedade ordenada é, naturalmente, dividida em estratos e classes, dessa forma é natural que a sociedade seja desigual segundo este pensador.

As posições dos teóricos mencionadas acima revelam as questões presentes no século XVIII, tanto na França como na Inglaterra.

Na França, uma Revolução que se pode chamar de burguesa, com o objetivo de derrubar o poder absolutista e de restabelecer o equilíbrio entre um sistema político considerado arcaico e uma nova distribuição do poder econômico. Andery (1988, p. 268) considera que:

A Revolução Francesa é, inegavelmente, o maior acontecimento político do período. Ela não só marcou profundamente a configuração geral da França, dos séculos XVIII e XIX, como também a de toda Europa do mesmo período: além disso, suas conseqüências chegam até nossos dias.

Na Inglaterra, os primeiros sinais do grande surto econômico provocado pela Revolução Industrial há quase um século, ocasionara a queda do poder absoluto e a acomodação da ordem capitalista. Andery (1988, p. 255) pontua:

A Revolução Industrial significou um conjunto de transformações em diferentes aspectos da atividade econômica (indústria, agricultura, transportes, bancos, etc.), que levou a uma afirmação do capitalismo como modo de produção dominante, com suas duas classes básicas: a burguesia, detentora dos meios de produção e concentrando grande quantidade de dinheiro, e o proletariado, que, desprovido dos meios de produção, vende sua força de trabalho para subsistir.

Pode-se dizer que as mudanças e revoluções ocorridas nos séculos XV, XVI, XVII e XVIII possibilitaram a vitória da burguesia e a elaboração do Liberalismo como doutrina que legitimou a nova ordem.

Laski resumiu esta vitória, ao escrever que a liberdade propugnada pelo Liberalismo se situa no contexto da propriedade. Ele registra a vitória do comerciante e do proprietário rural contra o privilégio feudal.

Laski (1973, p. 13) caracteriza a filosofia liberal como:

[...] doutrina que foi modelada pelas necessidades dessa nova sociedade, e como todas as filosofias sociais, não pode transcender o meio que nasceu [...] seu instrumento foi a descoberta daquilo a que se pode chamar o Estado Contratual. Para formar este Estado, procurou limitar a intervenção política à mais exígua área compatível com a manutenção da ordem pública. Nunca compreendeu ou nunca foi capaz de reconhecer completamente que a liberdade de contrato jamais é genuinamente livre, enquanto as partes contratantes não dispuserem de igual poder de negociação e barganha.

Ele destaca que o desenvolvimento do liberalismo se deu a partir das necessidades que foram colocadas pelo novo modelo de sociedade. Para que esta nova ordem pudesse realmente existir enquanto modelo societário, era necessária a libertação dos indivíduos dos laços religiosos, a implementação de um Estado que interferisse o mínimo possível nas leis naturais de oferta e procura e, principalmente, protegesse a propriedade pelas leis, por fim, a aceitação pela maioria dos homens que, embora livres e iguais, o acesso à riqueza era limitado a um pequeno grupo.

Estas “conquistas” foram alcançadas ao longo dos séculos em decorrência das revoluções e das reformas. Evidentemente, está-se referindo, aqui, às duas grandes revoluções que marcaram os séculos XVIII e XIX, a Revolução Industrial, ocorrida inicialmente na Inglaterra na segunda metade do século XVIII e, mais tardiamente, na Alemanha, e a Revolução Francesa, ocorrida na França em 1789.

A Revolução Industrial significou um conjunto de transformações em diferentes aspectos da economia. Este fenômeno ocorreu, inicialmente, na Inglaterra, país que se transformou de sociedade de economia agrária em uma sociedade industrial de produção em larga escala, especialmente na produção têxtil. Huberman (1967) traz alguns dados relevantes sobre esta transformação. Segundo ele, em 1770, a população rural da Inglaterra era de 40% do total; já, em 1841, a proporção caíra para 26%.

A manufatura possibilitou o aumento da produção, mas como é o operário quem realiza o trabalho, o capitalista fica na dependência de sua capacidade física que possui limites. Uma forma de aumentar os lucros seria a utilização de instrumentos que possibilitassem o aumento da produção num mesmo período de tempo.

Marx (1987, p. 429), sobre esta questão, explica que:

A máquina da qual parte a revolução industrial substitui o trabalhador que maneja uma única ferramenta por um mecanismo que ao mesmo tempo opera com certo número de ferramentas idênticas ou semelhantes àquela, e é acionado por uma única força motriz, qualquer que seja sua forma. Temos então a máquina, mas ainda como elemento simples da produção mecanizada.

Pode-se perceber que, com a mecanização do trabalho, a função do trabalhador fica restrita, pois o ritmo de sua ação passa a ser determinado pela máquina introduzida no processo produtivo. Este fato provoca uma desqualificação do trabalhador, passando a absorver até mesmo a mão de obra feminina e infantil com o objetivo de aumentar a produção.

Tornando supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto mas com membros mais flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista ao empregar a maquinaria, foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças. Assim de poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e idade, sob o domínio direto do capital (MARX, 1987, p. 450).

Enquanto na Inglaterra se processava a Revolução Industrial, na França a Revolução se caracterizava, sobretudo, pela luta contra o poder absolutista. Enfim, embora estas revoluções tenham contado com a participação popular, a vitória alcançada por elas não resolveu em absoluto os problemas da maioria da população. As conquistas mencionadas acima foram desfrutadas somente pela burguesia em ascensão, que almejava o poder político e econômico.

Mudanças processadas no período de nascimento e desenvolvimento da sociedade moderna possibilitaram o êxito da filosofia liberal, pela implementação de um Estado não intervencionista e a defesa e conservação da propriedade privada nas mãos de um pequeno grupo. O êxito desta filosofia não foi algo fácil, as críticas e oposições aos resultados desta política se deram por intermédio de frentes teóricas que questionavam, principalmente, o caráter excludente desta doutrina. Mostrar esta nova configuração do Liberalismo no século XIX, é justamente a tarefa do próximo item.

1.2 O Liberalismo no século XIX: crises e redefinições

A configuração do Liberalismo neste período perpassa por três questões fundamentais que vão servir de base para a escrita deste item. Em primeiro lugar, é preciso expor os motivos que levaram à crise do Liberalismo tal como foi inicialmente concebido; em segundo lugar, é necessário apontar as críticas que as idéias liberais recebem de outras correntes que expressavam uma visão de mundo diferente, e, por fim, mostrar as redefinições da doutrina liberal no século XIX.

Muito embora o desenvolvimento da indústria e do pensamento liberal tenham possibilitado mudanças como: descobertas científicas, como a máquina a vapor e a utilização de novas fontes de energia, que ocasionaram o aumento da produção, a possibilidade de troca de experiências e descobertas entre países pela facilidade de transporte e, em especial pelo capital acumulado neste processo, o grau de desigualdade entre as classes foi alarmante, já que uma grande massa de trabalhadores se tornou miserável e tinha sua força de trabalho explorada em condições subumanas.

A expansão da economia capitalista causou disputas entre os estados europeus e suas contradições ocasionaram diversos conflitos sociais. Estas contradições fizeram surgir teóricos que vão se opor aos resultados desta nova ordem social e propor novos caminhos para a sociedade. A tônica da filosofia liberal no século XIX se dá pelas exigências de igualdade dos trabalhadores, que acreditavam na

possibilidade de estender a liberdade, até então propugnada livremente a um número cada vez maior de pessoas pelas leis. O ideário liberal, por ter como fundamento a defesa da propriedade privada, não aceita a conciliação dos interesses econômicos com os interesses da grande massa trabalhadora que vive na pobreza.

Os resultados dessas mudanças podem ser identificados pelo aumento significativo na produção devido a introdução das máquinas e pela liberdade econômica. O aumento também foi significativo na miséria e na situação dos trabalhadores. Huberman (1967, p. 188) ilustra este contexto:

Se um marciano tivesse caído naquela ocupada ilha da Inglaterra teria considerado loucos todos os habitantes da Terra. Pois teria visto de um lado a grande massa do povo trabalhando duramente, voltando à noite para os miseráveis e doentes buracos onde moravam, que não serviam nem para porcos; de outro lado, algumas pessoas que nunca sujaram as mãos com o trabalho, mas não obstante faziam leis que governavam as massas e viviam como reis, cada qual num palácio individual.

As consequências das mudanças nas relações de produção, começam a ser vistas pelos próprios trabalhadores, no século XIX, devido à situação em que se encontravam. Eles passam a reagir contra estas condições de vida, destruindo máquinas, lutando pela diminuição da jornada de trabalho, formando associações para a defesa de seus interesses. Delineava-se, assim, uma das grandes questões do século XIX: a questão social.

Francisco Weffort (1991, p. 9) destaca que o pensamento político do século XIX, nas suas diferentes orientações teóricas, tem como referências dois aspectos: a revolução e a questão social.

Seria, evidentemente, incorreto dizer que o pensamento político do século XIX, tem comparado com o dos séculos anteriores, em traço conservador. Mais importante é reconhecer, a partir do conservador Burke, que a primeira referência do pensamento do século XIX é a revolução. Qualquer que seja a escola de pensamento de que se trate, sua referência maior é a Europa das revoluções, dos dois Napoleões, dos nacionalismos e das guerras civis ou entre Estados.

E complementa:

Ao lado da Revolução, a outra grande preocupação do pensamento do século XIX é a “questão social”. Surge uma nova sociedade e, com ela, as massas, um monstro anônimo capaz de suscitar muitos temores e, talvez, algumas esperanças. Em John Stuart Mill e Alexis Tocqueville, o liberalismo toma o seu caminho mais para além do Estado, visando entender a sociedade moderna. Eles reconhecem que as ameaças à liberdade, já não se encontram apenas no Estado, que, em suas formas absolutistas e despóticas, esmaga o indivíduo. Além do despotismo do Estado, poderia haver também um despotismo na sociedade (WEFFORT, 1991, p. 9).

O autor assinala ainda que John Stuart Mill e Alexis Tocqueville tomam o liberalismo neste período para além do Estado, isto quer dizer que as novas formas de organização dos grupos sociais dão a tônica do pensamento político no século XIX, que se configura como “*liberalismo democrático*”. As reivindicações de igualdade se dão de diversas formas: na defesa do sufrágio universal, luta pela liberdade de imprensa e pela implantação da escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória.

Os principais teóricos do liberalismo, no século XIX, foram: na França, Alexis Tocqueville (1805-1859) e, na Inglaterra, John Stuart Mill (1806-1873). Estes teóricos ofereceram elementos para a nova configuração das idéias liberais no século XIX. Alexis Tocqueville¹⁵ trabalha com dois temas importantes: Igualdade e Liberdade. Seus estudos tratam da realidade concreta, apresentando preocupação fundamental com a possível coexistência harmônica entre um processo de desenvolvimento igualitário e a manutenção da liberdade.

Tocqueville, após ter concluído seus estudos, na viagem que fez aos Estados Unidos, escreve a obra *Democracia na América*. Obra publicada pela primeira vez em 1835 e 1840 e, ainda, continua sendo um tratado para a nossa época. Nela, apresenta sua visão de democracia apreendida a partir da vasta pesquisa por ele realizada durante suas viagens.

¹⁵ Alexis Charles Henri Clérel de Tocqueville nasceu em Paris , em 29 de julho de 1805, na França. Filho de uma família de aristocratas, herdeiro de uma ilustre família tradicional. Em 1839 é eleito deputado pelo partido liberal, fazendo oposição a Guizot. Em 1841 foi recebido pela Académie Française. Em 1852 retira-se da política, após ter sido nomeado ministro das Relações Exteriores.

Sobre a temática *Democracia na América*, o autor percorre um caminho no qual faz uma análise da estrutura e dinâmica da sociedade, relatando a maneira como os americanos pensam, sentem e agem sobre a natureza essencial das liberdades.

Assim, Tocqueville (1987, p. 15) escreveu:

Entre a nobre imagem que atraíram minha atenção nos Estados Unidos, nada me impressionou mais vivamente do que a igualdade geral de condição entre o povo [...]. Quando mais eu adiantava no estudo da sociedade americana, tanto mais percebia que essa igualdade de condição constitui o fato fundamental de quase todas as demais condições pareciam derivar [...].

O autor estudou a América para conhecer o sucesso e os limites da democracia, desejava para os homens da França uma situação de igualdade mais completa.

Segundo Aranha (1993, p. 230):

Tocqueville tinha plena consciência de que a implantação da democracia era inevitável, mas lastimava essa tendência que, segundo ele, levaria ao risco da “tirania da maioria”, a um nivelamento, cuja conseqüência seria despotismo e ao conformismo da opinião. A democracia faria prevalecer a força do número sobre a individualidade.

Outro liberal de importância neste período é John Stuart Mill, suas principais obras são: *Sobre Liberdade* (1859), *Sistema Lógica* (1843) e os *Princípios da Economia Política* (1848). Amigo e admirador de Tocqueville, desenvolve o Liberalismo na linha de aspiração democrática, foi defensor da absoluta liberdade de expressão, do pluralismo e da diversidade.

Lafer (1991, p. 20), comentando sobre o Liberalismo apregoado por Mill, destaca:

Stuart Mill, na linha da tradição do liberalismo inglês, assevera preliminarmente a relevância da liberdade de pensamento e de opinião para as atividades da mente, pois a conduta racional para ele fonte de tudo que é respeitável do homem como ser intelectual e moral pressupõe a corrigibilidade de erros [...] vê, assim na liberdade de pensamento e de discussão, a condição para o contínuo estímulo da atividade intelectual (LAFER, 1991, p. 20).

As críticas ao Estado burguês liberal resultaram da compreensão de que o mercado livre das intervenções do Estado não traz benefícios a todas as classes, pelo contrário, promove uma ordem desigual e que a igualdade e liberdade propugnadas nos séculos anteriores ficaram apenas no plano das idéias. Estas críticas se refletem no pensamento de diferentes autores que vão se opor ou defender os antagonismos presentes neste período.

Laski (1973) aponta algumas dessas posições: a primeira é denominada de conservadorismo, representada por Hegel e De Maistre, que almejavam fixar limites ao individualismo em nome de uma autoridade representada pela Igreja ou Estado. A segunda posição é representada por St. Simon, que criticava a liberdade que se restringia aos detentores da propriedade. A terceira é caracterizada pela criação de um Estado estritamente dedicado aos deserdados, representada por Sismondi e Buret. Outra posição é defendida August Comte, (1798-1857) representante do positivismo, defendeu o papel do Estado como regulamentador da vida social da comunidade orgânica. E, por fim, o socialismo e comunismo, que se caracterizaram pela crítica ao Estado liberal.

O ataque essencial à idéia liberal foi feito pelo socialismo. Os socialistas rejeitaram a idéia liberal por considerar que esta era uma fase temporária na luta interminável do homem com o seu meio. As principais correntes socialistas modernas são: Socialismo Utópico, Anarquismo, Comunismo ou Socialismo Científico. Nos parágrafos seguintes, serão analisadas as posições de alguns desses autores.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1771-1831) alemão, realizou seus estudos em teologia e ampliou sua formação estudando grego, latim, história e filosofia. Suas obras foram produzidas na Alemanha, país em que ainda se encontravam presentes resquícios da velha ordem feudal. Influenciados pelos ideais revolucionários de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa, os intelectuais alemães elaboraram uma doutrina filosófica capaz de superar a discordância entre o contexto ainda feudal e as novas idéias disseminadas por essa Revolução.

Gildo Marçal Brandão (1991, p. 106) destaca o caráter inovador de Hegel em relação ao pensamento político que o antecedeu, em especial a teoria contratualista:

A elaboração hegeliana deve ser entendida tendo como pano de fundo o que vem antes dela, o que prossegue e contra o que se insurge. Sua teoria política é de certo ponto de vista, o momento mais alto a que chegou o jusnaturalismo¹⁶ – o movimento teórico político que engloba Hobbes e Locke, Spinoza e Rousseau, mas também Kant e Fichte –, tradição que maléfica radicalmente subvertendo os seus conceitos, criando novos, construindo um método e uma teoria global sem precedentes.

Um dos conceitos da teoria contratualista, que Hegel subverte, é o Estado. Segundo Brandão (1991, p. 106):

A teoria contratualista faz do indivíduo o alfa e o ômega da vida social. Toma o Estado como algo derivado, uma criação artificial, produto de um pacto, ação voluntária pela qual os indivíduos abdicam de sua liberdade originária em benefício de um terceiro, dando vida a um corpo político soberano, que lhes garanta vida, liberdade e bens. Tarefa precípua do Estado é, então, garantir a liberdade individual e a propriedade privada. Por essa via, entretanto, a teoria contratualista é incapaz de explicar porque o Estado pode exigir do indivíduo o sacrifício da própria vida em benefício da preservação e do desenvolvimento do todo. Ao fazer do interesse particular do indivíduo o conteúdo do Estado, ela está, segundo Hegel, configurando Estado e sociedade civil. Na verdade, o indivíduo sequer escolhe se participa ou não do Estado – é constituído como tal por ele. A relação entre os dois é, portanto, de outra natureza: substantiva e não formal, efetiva e não optativa. Somente como membro do Estado é que o indivíduo ascende à sua “objetividade, verdade e moralidade”.

Apesar dos abalos provocados na teoria contratualista, o pensamento de Hegel ainda se situa no pólo conservador, uma vez que ele compartilha com os conservadores a circunstância de expressar não a perspectiva da construção de uma nova ordem, mas uma ordem política tradicional (WEFFORT, 1991).

A perspectiva que questiona a ordem burguesa foi aquela desenvolvida pelo pensamento socialista e comunista. O ápice deste pensamento é, sem dúvida, a obra de Karl Marx. Karl Marx (1818-1883), durante sua estada em Berlim, (1837-1841), teve contato com a filosofia de Hegel, participando ativamente do debate entre os dois grupos.

¹⁶ Jusnaturalismo: O direito ou justiça natural, *jus naturale*, é por isso a conduta própria do homem, ser racional que convive com seres semelhantes a ele. Normas que decorrem da própria natureza do homem (SILVA; NETTO, 1987, p. 661).

Marx estuda Hegel e recorre às categorias hegelianas na produção de sua própria concepção de sociedade. Pode-se perceber esta influência numa passagem escrita por ele:

[...] a mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede de modo algum, que ele tenha sido o primeiro a expor as suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. É necessário invertê-la, para descobrir o cerne racional do invólucro místico [...] (MARX, 1982, p. 21).

Além de Hegel, Feurbach influenciou de forma significativa o pensamento de Marx. Marx, porém, critica e supera a visão feurbachiana. Esta crítica pode ser observada numa passagem escrita por Marx e Engels quando eles escrevem que a crítica alemã da filosofia de Hegel se reduz à crítica de representações religiosas. Os velhos hegelianos compreendiam o mundo a partir da categoria da lógica, enquanto os jovens hegelianos partiram para representações religiosas.

Segundo os autores, estes grupos lutavam apenas contra “frases” e os únicos resultados se resumem em esclarecimentos sobre a história da religião, e em nenhum momento fizeram relação com a realidade alemã.

Marx supera a filosofia hegeliana ao fazer a inversão da dialética, ou seja, ao afirmar que as idéias não precedem o real. Sobre esta superação, Marx (1982, p. 16) explica:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo de pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 1982, p. 16).

Ainda sobre a superação, no que diz respeito à interpretação da realidade, Marx também se opõe aos economistas clássicos quanto ao método utilizado por eles no entendimento das questões econômicas. Opõe-se quando defende que o melhor método é aquele que parte do concreto por ser a síntese de múltiplas

determinações. Observe-se esta questão neste trecho escrito por Marx (1982, p. 218) no método da economia política:

Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são condição prévia e efetiva; assim, em economia política, por exemplo, começar-se- a pela população que base e o sujeito do ato social de produção como um todo. [...] Assim, se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples [...] o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade (MARX, 1982, p. 218).

Marx inaugura uma nova forma de entendimento das questões presentes no século XIX, mostrando as contradições desta sociedade que se fundamentava no Liberalismo. O ataque às idéias liberais foi alvo das teorias socialistas desenvolvidas neste período, que denunciavam a grande desigualdade gerada pelas mudanças ocorridas nos séculos anteriores.

De acordo com Chauí (2000, p. 409),

[...] com a obra de Marx, estamos colocados diante de um acontecimento comparável apenas ao de Maquiavel. Embora suas teorias sejam completamente diferentes, pois respondem a experiências históricas e problemas diferentes, ambos representam uma mudança decisiva no modo de conceber a política e a relação entre sociedade e poder. Maquiavel desmitificou a teologia política e o republicanismo italiano, que simplesmente pretendia imitar gregos e romanos. Marx desmitificou a política liberal.

Assim, Marx fez a crítica a Hegel, ao liberalismo político, mas também à economia política.

Explica Chauí (2000, p. 412):

Contra o liberalismo político, Marx mostrará que a propriedade não é um direito natural e o Estado não é o resultado de um contrato social. Contra a economia política, mostrará que a economia não é expressão de uma ordem natural racional. Contra Hegel, mostrará que o Estado não é a idéia ou o espírito encarnados no real e que a História não é o movimento da consciência e suas idéias.

O século XIX assiste à consolidação política e econômica da burguesia como classe dominante. Em contrapartida, o proletariado, que foi a grande força para o êxito das revoluções, não usufruía em absoluto das conquistas materiais alcançadas até então.

Nas palavras de Chauí (2000, p. 405):

A burguesia estimula a participação popular, porque precisa que a sociedade toda lute contra o poder existente, conseguida a mudança política, com a passagem do poder da monarquia à república, a burguesia considera a revolução terminada, as classes populares, porém, a prosseguem, pois aspiram ao poder democrático e desejam mudanças sociais, a burguesia vitoriosa passa a reprimir as classes populares revolucionárias, desarma o povo que ele própria armara, prende, tortura e mata os chefes populares e encerra pela força, o processo revolucionário, garantindo, com o Liberalismo, a separação entre Estado e Sociedade.

Nesta citação, podem-se observar as formas que o Liberalismo tomou ao longo de sua formação. No século XVI, luta pela libertação do indivíduo dos laços religiosos. No século XVII, principalmente na Inglaterra, acontecem as revoluções lideradas pela burguesia para limitar a autoridade dos reis e propor uma teoria que explicasse a origem do poder político não mais amparado na ordem divina e natural das coisas, e sim no contrato entre os homens para se submeterem a um poder superior. No século XVIII, as Revoluções Industrial e Francesa marcam uma nova forma de organização da produção de bens e da política.

Segundo Laski (1973), o resultado foi que, durante o século XIX, a ideologia liberal elevou ao máximo a liberdade de contrato e, principalmente, a possibilidade de acúmulo de capital nas mãos de um pequeno grupo. As críticas a esta filosofia fizeram surgir neste século, a partir das propostas utópicas ou concretas e das pressões populares sobre as classes burguesas, a elaboração de uma série de leis protetoras dos trabalhadores, tais como: diminuição da jornada de trabalho, proteção especial ao trabalho de mulheres e crianças e criação do serviço social em 1870.

1.3 Liberalismo no século XX: Neoliberalismo?

O pensamento político liberal, no século XX, herda do século anterior a ameaça socialista e uma nova postura diante das questões econômicas e políticas que permita a conservação da ordem liberal.

Uma das conquistas do liberalismo clássico foi o Estado Moderno não intervencionista, ou seja, o livre mercado direcionando e regulando a economia. Por outro lado, as desigualdades sociais produzidas levam à reformulação de alguns princípios do liberalismo.

Segundo Macedo (1986)

O Liberalismo no período entre-guerras foi forçado a enfrentar um desafio desproporcional, tudo lhe era contrário. No plano das idéias, no início do século, predomina pela primeira vez, desde o início da Idade Média, uma descrença na razão, com o predomínio de tendências irracionistas, na filosofia, teologia, crítica das ciências, história, política e, por fim, nas artes e modos de vida.

Macedo, um liberal, acredita, que neste período, há um eclipse liberal, pois esta teoria recebe críticas de diferentes frentes, principalmente das teorias socialistas. Segundo ele, os liberais que atuaram neste período se colocaram numa atitude defensiva e sustentaram as seguintes teses: caracterizaram o liberalismo como uma concepção geral de vida e de mundo, dissociaram o liberalismo de capitalismo, ou seja, ao verem as críticas dos socialistas, dos conservadores, dos nazistas e dos fascistas, procuraram conservar o caráter ético, segundo eles, do Liberalismo.

A redefinição do Liberalismo se dá pela mudança do papel do Estado, principalmente no que se refere às políticas sociais. O pensamento que inaugura esta nova fase do Liberalismo é desenvolvido por John Maynard Keynes (1883-1946), um economista, filósofo e jurista inglês. Em 1926 Keynes expõe seu ensaio *“The End of Laissez Faire”* e torna-se referência para redimensionamento da política econômica neste período. As teses desenvolvidas por Keynes são compartilhadas pelos grandes liberais da época, como: Croce, Ortega y Gasset, Karl Jaspers, Bertrand Russel, John Dewey.

Nos anos 50, 60 e 70 do século XIX, os países ocidentais inspiraram-se em Keynes para a redefinição da política econômica. Keynes (1978) propunha uma intervenção maior do Estado nos negócios com o objetivo de controlar as forças econômicas, criticava o “*laissez faire*”, lema dos economistas clássicos.

Sua crítica se faz nos seguintes termos:

Este é um método para elevar ao topo os negociantes melhor sucedidos, mediante uma luta cruel pela sobrevivência, que seleciona os mais eficientes. Não se leva em conta o custo da luta, mas apenas os lucros de resultado final, que se supõe serem permanentes. Como o objetivo é colher as folhas dos galhos mais altos, a maneira mais provável de alcançá-los é deixar que as girafas com os pescoços mais longos façam morrer à míngua as de pescoços mais curtos (KEYNES, 1978, p. 116).

E propõe que:

O tamanho ideal de unidade de controle e organização esteja em algum ponto entre o indivíduo e o Estado Moderno. Sugiro, portanto, que o progresso reside no desenvolvimento e reconhecimento de entidades semi autônomas dentro do Estado – entidades cujo critério de ação em seus próprios campos seja unicamente o bem público [...] Devemos aproveitar- nos plenamente das tendências naturais da época, e provavelmente devemos preferir as corporações semi-autônomas a órgãos do governo central pelos quais os ministros de Estado sejam diretamente responsáveis [...]. Creio que é preciso haver algum ato coordenado de apreciação inteligente sobre a escala desejável em que a comunidade como um todo deva poupar [...]. Já chegou o tempo que cada país precisa de uma política considerada nacional do que mais lhe convém quanto ao tamanho da população, seja maior, menor ou igual à atual (KEYNES, 1978, p. 122-124).

Keynes (1978) apresentou um caminho para a tendência liberal denominado de Estado de bem-estar social¹⁷ que é definido como estado administrativo, que assegure a eficácia dos direitos sociais, oferecendo de forma efetiva serviços como: previdência, educação, saúde.

Offe (1972, p. 212), ao discutir sobre o Estado de bem-estar social pontua:

¹⁷ “O Estado do bem-estar (Welfare State) ou Estado assistencial, pode ser definido, à primeira análise, como Estado que garante “tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo o cidadão, não como caridade, mas como direito político” (H. L. Wilensky, 1975. In: BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*, Ed. UNB, p. 416).

[...] o welfare state não representa, absolutamente, uma mudança estrutural da sociedade capitalista. Não se dirige primordialmente àquelas classes e grupos que são vítimas mais óbvias do processo capitalista de industrialização; nem cuida das velhas necessidades da sociedade. Em lugar disso, tenta compensar novos problemas que são subprodutos do crescimento industrial em uma economia privada. Por fim, seu desenvolvimento tem seguido poucos dos dogmas ideológicos dos vários partidos políticos [...].

As décadas de 1920 e 1930 caracterizaram o período de constituição do *Welfare State*. A crise de 1920 gera tensões sociais, devido à inflação e pelo desemprego. Isto causa um forte aumento das despesas públicas para a manutenção das condições de vida dos trabalhadores¹⁸.

Este período foi caracterizado por falências, desemprego, inflações que causaram a necessidade de reformulação da política econômica adotada. O caminho encontrado foi a intervenção do Estado na economia que, por meio dos gastos públicos, pudesse assegurar a criação de empregos e o desenvolvimento de programas de assistência social.

Aranha (1993, p. 251) comenta que a inflação e a alta do custo de vida são reflexos da crise econômica, que se torna aguda em 1929 com a “quebra” da Bolsa de Nova York. Esse fato atingiu o mundo todo e ocasionou grandes críticas ao liberalismo, que não conseguiu resolver a crise.

A crise do modelo capitalista levou alguns países, como a Alemanha e a Itália, a experiências totalitárias como: nazismo e fascismo¹⁹, em que partidos extremistas criticaram o liberalismo. Nas palavras de Aranha (1993, p. 251), “as primeiras adesões ao nazismo e ao fascismo sugerem uma tendência capitalista que

¹⁸ Segundo Bobbio, Matteucci; Pasquino (1997, p. 417) “as condições institucionais em que atuam tais políticas são radicalmente diversas: enquanto nos países nazifascistas a proteção ao trabalho é exercida por um regime totalitário, nos Estados Unidos do *New Deal*, a realização das políticas assistenciais, se dá dentro das instituições políticas liberal-democráticas, mediante o fortalecimento do sindicato industrial, a orientação da despesa pública, à manutenção do emprego e à criação de estruturas administrativas especializadas na gestão dos serviços sociais e do auxílio econômico aos necessitados”.

¹⁹ “Uma das definições mais conhecidas (Friedrich, 1969) relaciona seis características que distinguem os regimes totalitários de outras autocracias, e das democracias: uma ideologia totalizadora; um partido único, comprometido com essa ideologia; uma política secreta numerosa, bem organizada e de grande proteção; e três tipos de controle monopolista – das comunicações em massa, das armas operacionais e todas as organizações, inclusive as econômicas. BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988, p. 382.

aparenta, no início, ter um caráter revolucionário, logo desmentido. Na aliança com grupos cujos privilégios são mantidos”.

Outros países, como Inglaterra e Estados Unidos encontraram um caminho diferente para reformulação do liberalismo, denominado liberalismo social. Conforme Aranha (1993, p. 260), “estes países buscam soluções que pudessem evitar tanto o perigo do nazismo como a tentação do comunismo. As novas medidas tomadas encaminham o liberalismo para a tendência que podemos chamar de liberalismo social, em que é revisto o papel do Estado”.

Este caminho encontrado pela intervenção do Estado começa a dar sinais de desgaste devido às grandes dificuldades dos Estados em arcar com as responsabilidades sociais assumidas, problemas como: crise fiscal e inflação foram justificativa para a limitação da intervenção do Estado. Neste sentido, as teorias keynesianas foram influentes desde a década de 30 até 70, quando começaram a ser criticadas pelo neoliberalismo.

Desde a década de 1940, aponta Aranha (1993, p. 261):

[...] alguns teóricos, como o austríaco Friedrich von Hayek (1899), defendiam o retorno às medidas liberistas do livre mercado. Antikeynesianismo por excelência, Hayek acusa o Estado previdenciário de paternalista e se refere à “miragem da justiça social”. Critica a tentativa de planificação central como uma impossibilidade, já que, na sua concepção evolucionista, a complexidades e mutabilidade dos fenômenos humanos escapam as tentativas construtivistas de controle (ARANHA, 1993, p. 261).

Nesse sentido, como crítica a esta política intervencionista, os neoliberais defendem suas idéias econômicas com o intuito de combater o avanço do socialismo e, principalmente, se opor à política do Estado como solução das crises econômicas.

O Neoliberalismo nasceu após a 2ª Guerra Mundial (1939-1945). Foi uma reação teórica contra o Estado de bem-estar social. O texto que inaugura esta política é *O Caminho da Servidão* escrito em 1944, por Friedrich Hayek.

Anderson (1996, p. 9) considera que esta obra:

[...] trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política [...] a mensagem de Hayek é drástica: “ Apesar de suas boas intenções, a social democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – um servidão moderna.

Hayek não estava sozinho neste grupo, em 1947, convocou vários teóricos que compartilhavam com suas idéias para uma reunião numa pequena estação de Mont Pélerin na Suíça. Dentre os teóricos participantes destacam-se: Milton Friedman, Karl Popper, Leonel Robbins, Ludwind Von Mises, Walter Lipman e outros. As críticas ao Estado de bem-estar social se referem à destruição da liberdade dos cidadãos, pois, segundo eles, a desigualdade é um valor positivo na ideologia neoliberal.

Anderson (1996, p. 12) explica:

O ideário do neoliberalismo havia sempre incluído, como componente central, o anti comunismo mais intransigente de todas as correntes capitalistas do pós-guerra. O novo combate contra o império do mal – a servidão humana mais completa aos olhos de Hayek- inevitavelmente fortaleceu o poder de atração do neoliberalismo político, consolidando o domínio da nova direita na Europa e na América do Norte. Os anos 80 viram o triunfo mais ou menos incontestado da ideologia neoliberal nesta região do capitalismo avançado.

Os neoliberais retomam a proposta do Estado minimalista, ou seja, a não preocupação com a saúde, educação, previdência social. A ação se restringe ao policiamento, justiça e à defesa nacional.

Macedo, ao tratar do pensamento liberal no período entre guerras, discute que o combate liberal ao marxismo se fez presente neste contexto. E apresenta dois grandes sistemas que se agrupam em duas vertentes: os neoliberais e os liberais sociais. O primeiro grupo, segundo ele, aglutina os liberais clássicos que priorizam a liberdade econômica e defende a não intervenção do Estado e o livre mercado, já o segundo grupo aglutina os liberais comunitários que defendem a integração do

liberalismo social e cultural. Os liberais sociais aceitam o papel central do mercado, embora não acreditem na sua eficiência na produção dos bens públicos.

A partir do que foi exposto, pode-se dizer que as formas que o liberalismo tomou ao longo dos tempos se modificou a partir das necessidades do capitalismo em se manter vivo. Embora as características se diferenciem nos diferentes momentos, há um princípio que é presente em todas as suas formas, a defesa da propriedade privada e, mais do que isso, a conservação do capitalismo como modo de produção.

1.4 Liberalismo e Educação

Leonel (1988) mostra que a pedagogia liberal é um desdobramento do pensamento liberal, produzido pela burguesia revolucionária, que firma seu poder no século XIX. :

A relação liberalismo e educação se faz presente de diferentes formas desde o nascimento do pensamento pedagógico moderno, que caminha e se organiza de forma a atender às novas necessidades do capital. Leonel (1988) afirma que a origem deste pensamento data dos séculos XVII e XVIII, período de origem e apogeu das idéias liberais.

Os séculos XVI e XVII foram palco da ascensão de uma nova classe que se opõe ao modo de produção feudal, e constrói uma nova visão do homem pregando que os homens são “iguais” e só se tornam diferentes pelo que produzem a partir do trabalho. Esta idéia foi preconizada por John Locke, que autor teve importante papel na discussão sobre a teoria do conhecimento, tema privilegiado no pensamento moderno.

As concepções educacionais de Locke são marcadas pela **dualidade: formação do gentleman e do homo habilis**. Para ele, o papel da instrução na formação de um novo homem é de importância crucial para o êxito da nova sociedade política. Laski (1973), analisando seu pensamento educacional, observa que ele define a educação dos homens de posses, a ser ministrada por preceptores adequados, em bom

ambiente, enfatizando os conhecimentos seculares e preparando o jovem para administrar os negócios da família. Para aqueles que não dispõem de bens, a educação seria baseada na religião e nas artes manuais.

Tais questões, Locke organizou na obra *Pensamentos acerca da educação* (1693), em repúdio à instrução livresca voltada ao estudo das línguas e a qualquer instrução livresca. Teceu críticas ao humanismo, tão em voga no século, e ao sistema defendido pelos escolásticos.

Na obra citada, Locke (1982) escreveu uma carta intitulada *As recompensas*, na qual discute os métodos para a educação dos filhos primogênitos. Nela afirma que para formar o homem bom, prudente e virtuoso faz-se necessário tanto o elogio para algo bom, como o olhar repressivo para algo ruim,

[...] estes meios se empregam constantemente, farão mais efeitos sobre o seu espírito, indubitavelmente, que os golpes e as ameaças, que nada se valem acompanhados de um sentimento de vergonha, e que é preciso, por conseguinte, não empregar jamais, exceto nos casos extremos que já foram mencionados.

Assim sendo, pode-se dizer que o papel da educação para Locke é buscar manter a harmonia social pela conduta moral civilizada, baseada substancialmente no conceito de honra, para que se preserve o equilíbrio dos negócios. Locke observava e defendia que, no mundo burguês, a riqueza individual era condição para o aumento da riqueza social.

A formação educacional para Locke consiste no desenvolvimento do intelecto mediante a moral, ou seja, de seres conscientes e livres. Dessa forma, a educação deve ser formativa, desenvolvendo o intelecto, e não informativa, erudita, para ensinar o homem burguês a ser burguês.

Locke afirma que todos os seres humanos nascem iguais, dotados de razão, entretanto possuem temperamentos diferentes, que devem ser desenvolvidos e lapidados em conformidade com suas especificidades individuais.

A preocupação em oferecer um ensino elementar para a classe trabalhadora, advém da nova organização política e econômica da sociedade no século XVIII, que necessitava, para se manter, de bons cidadãos e trabalhadores disciplinados.

Adam Smith, economista que dedicou seus estudos ao direito e à economia política, demonstra preocupação, em uma de suas obras, *Riqueza das nações* (v. 2), sobre os gastos das instituições com a educação da juventude, bem como os gastos das instituições destinadas à instrução das pessoas de todas as idades. Embora não tenha influenciado muito no pensamento educacional, já que sua grande contribuição foi para a economia política, ele está sendo incluído nesta discussão por ser um representante do chamado liberalismo econômico e pela necessidade de confrontar as proposições básicas do chamado liberalismo político representado por John Locke, a fim de observar se há confluência entre os dois autores.

Sabe-se que não somente no século XVIII, como hoje, a educação é determinada socialmente. Naquele período, há uma mudança nas relações de trabalho, este passa a ser parcelado e as pessoas se restringem à realização de algumas operações extremamente simples para a fabricação de um determinado produto. Esta nova forma de produzir tem por conseqüência o aumento da destreza de cada uma das atividades realizadas, a possibilidade de economizar tempo, e, ainda, a necessidade de invenção de um grande número de máquinas.

Sobre esta questão, Adam Smith (1996, p. 68) escreve que:

Esse grande aumento da quantidade de trabalho que, em conseqüência da divisão do trabalho, o mesmo número de pessoas é capaz de realizar, é devido a três circunstâncias distintas: em primeiro lugar, devido à maior destreza existente em cada trabalhador, em segundo, à poupança daquele tempo que, geralmente, seria costume perder ao passar de um tipo de trabalho para outro: finalmente, à invenção de um grande número de máquinas que facilitem e abreviem o trabalho, possibilitando a uma única pessoa fazer o trabalho que, de outra forma, teria que ser feito por muitas.

Em função da divisão do trabalho, explica Adam Smith (1996), a “gente comum” perde as virtudes intelectuais e o governo é solicitado a criar condições necessárias para a não paralisia do espírito da ordem social. Do seu ponto de vista, para os

trabalhadores, apenas é necessária a educação elementar uma vez que, estando ocupado com a produção de mercadorias, esses indivíduos não teriam condições e muito menos necessidade de receber maior instrução.

Para o autor, a educação elementar se estenderia somente à escola das primeiras letras com o objetivo de aprender a ler, a escrever e a calcular. Estas pessoas, segundo Adam Smith, não dispõem de tempo para se dedicarem à educação. Já para “a gente de fortuna”, estas ao completarem dezoito ou dezenove anos, antes de iniciarem nos negócios, terão todo tempo necessário para adquirirem tudo o que possa recomendá-los a estima pública, a família que vai financiar as despesas educacionais de seus filhos. Pode-se afirmar, então, que está presente em Smith uma concepção dual da educação. Esclarecendo este ponto, ele explica que:

Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias essenciais da educação ler, escrever e calcular- em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, tem tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação (SMITH, 1996, p. 246).

Nesse sentido, como já foi afirmado, pode-se observar a dualidade da instrução na obra de Adam Smith, naquele momento necessitava-se de trabalhadores que realizassem funções que não dependiam de uma qualificação maior. Portanto, para Adam Smith, o mundo estava dividido em uma educação rica para ricos e uma educação pobre para os pobres.

Esta dualidade educacional também está presente nas proposições de Locke, anteriormente referidas. Para este último, o ensino do latim não serviria para os homens que trabalham nas fábricas, seria mais útil, segundo ele, a mecânica e o cálculo. Mas as classes dirigentes continuavam a aprender latim e grego.

Gadotti (1994, p. 89) mostra que:

O século XVIII é político - pedagógico por excelência. As camadas populares reivindicam ostensivamente mais saber e educação pública. Pela primeira vez um Estado institui a obrigatoriedade escolar (Prússia,1717). Cresce, sobretudo na Alemanha, a intervenção do Estado na educação, criando Escolas Normais, princípios e planos que desembocam na grande revolução pedagógica nacional francesa do final do século. Nunca anteriormente se havia discutido tanto a formação do cidadão através das escolas como durante os seis anos da Revolução Francesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia [...] O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado.

Nos séculos XVII e XVIII, observa-se que a educação liberal tem como tema principal a formação do trabalhador disciplinado com base em uma educação elementar. O século XIX é o divisor de águas no que se refere a educação, pois será neste século que serão organizados os sistemas nacionais de ensino. Corresponde a uma mudança na visão liberal da educação, ganha relevo, neste século, a proposta de educação para cidadania.

Leonel (1988, p. 7) descreve o contexto desse período:

A maior revolução ocorrida nos conhecimentos da natureza (química, física, biologia, etc), é produto desse tempo. Na metade do século XIX todo esse conhecimento está objetivado na máquina automática e, com ela, o modo capitalista de produção chega a sua forma mais acabada. Mas, com a chegada da maquinaria chega, também, a crise desse modo de produção e com ela o ideário burguês, de crença no desenvolvimento de toda a humanidade, entra em colapso. 1848, na França, marca o encerramento da fase revolucionária burguesa , pois fica revelado que a sociedade burguesa não é um contrato entre homens livres e iguais, mas uma sociedade estruturada em duas classes antagônicas: os capitalistas e o proletariado. A burguesia se sente ameaçada [...] A partir desse momento desloca-se a ênfase para o indivíduo, ou seja, a sociedade não vai bem porque os problemas estão nos homens, ganham expressão a filosofia existencialista, a fenomenologia e a psicologia, todas centradas no indivíduo, que é o fundamento da escola nova.

Na Inglaterra, somente em 1870, foram instaladas as primeiras escolas elementares, organizadas, sustentadas e fiscalizadas pelo Estado. Na França, somente em 1883 é que teve início a educação pública elementar, a instrução primária passou a ser

gratuita em 1881 e obrigatória em 1882. Nos Estados Unidos, a situação diferenciou-se de Estado para Estado; em vários Estados, as escolas públicas e gratuitas também apareceram em meados do século XIX.²⁰

Saviani (1997, p. 19) acrescenta,

A constituição dos chamados “ sistemas nacionais de ensino” data de meados do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. [...] A Escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos [...] Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola acima descrito de forma simplificada, sucedeu a progressivamente uma crescente decepção [...] as críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século passado foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação.

Esta nova teoria, chamada de Escola Nova, propõe uma educação com ênfase no aluno, há uma preocupação com os processos mentais, o processo de aprendizagem se ampara no psicologismo²¹. Leonel (1988) explica que esta teoria é uma resposta da burguesia, que passa a priorizar os métodos de ensino em detrimento aos conteúdos. Isso acontece, segundo a autora, pela necessidade de preparar o indivíduo para a adaptação na sociedade, em que os valores democráticos serão extremamente valorizados.

Um dos representantes desta teoria é pedagogo norte-americano, John Dewey (1859-1952), foi o primeiro a formular este novo ideal pedagógico. A educação por ele preconizada era essencialmente pragmática, instrumentalista, buscava a convivência democrática sem pôr em questão a sociedade de classes. Exerceu grande influência na pedagogia contemporânea, especialmente no pensamentos de teóricos brasileiros como Anísio Teixeira, que desempenhou importante papel na reconstrução educacional na década de 1930.

²⁰ Pensilvânia em 1837, Indiana 1852, Nova York 1867 e Nova Jersey e Michigan 1868.

²¹ Esta expressão é uma característica da Escola Nova, por considerar o caráter psicológico da pedagogia, no qual a criança é concebida não mais como objeto da educação, mas o seu sujeito. A criança passa a ser o centro do processo, e há uma preocupação muito grande com a natureza psicológica da criança (ARANHA, 1989 p. 108).

Gadotti (1994, p.148) comenta sobre a proposta educacional de Dewey:

[...] praticou uma crítica contundente à obediência e submissão até então cultivadas nas escolas. Ele as considerava verdadeiros obstáculos à educação. Através dos princípios da iniciativa, originalidade e cooperação, pretendia liberar as potencialidades do indivíduo rumo a uma ordem social que, em vez de ser mudada, deveria ser progressivamente aperfeiçoada. Assim, traduzia para o campo da educação o liberalismo político-econômico dos Estados Unidos [...].

As críticas à Teoria Tradicional surgem no final do século XIX como reação da burguesia pela necessidade de implantar um novo modelo educacional que levasse em conta o aspecto psicológico no processo educacional. Nas palavras de Saviani (1997, p.74-75):

O movimento da Escola Nova como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa. Isto porque subordinou as aspirações populares aos interesses burgueses tornando possível à classe dominante apresentar-se como a principal interessada na reforma da escola, reforma esta que viria finalmente atender aos interesses de toda a sociedade contemplando ao mesmo tempo suas diferentes aspirações, capacidades e possibilidades. Com isso a importância da transmissão de conhecimentos foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos: a pedagogia da existência ou pedagogia nova (SAVIANI, 1997, p.74-75).

Pode-se afirmar que, na Educação Liberal, preconizada em diferentes momentos de desenvolvimento do capitalismo, mesmo não sendo difundida pelas mesmas vozes e nos mesmos lugares, há algo que se torna homogêneo nas diferentes propostas educacionais – a conservação da sociedade capitalista via educação.

Ao longo do capítulo, as questões iniciais pontuadas puderam ser esclarecidas. O Liberalismo se caracteriza por um conjunto de idéias que tem a finalidade de assegurar a liberdade individual e a propriedade privada. Estas idéias filosóficas foram geradas a partir do surgimento de uma nova sociedade econômica no final da Idade Média: a sociedade capitalista.

Conclui-se, neste capítulo, para que esta nova ordem pudesse realmente existir enquanto modelo societário, era necessária a libertação dos indivíduos dos laços religiosos, a implementação de um Estado que interferisse o mínimo possível nas

leis naturais de oferta e procura e, principalmente, protegesse a propriedade por leis e, por fim, a aceitação da maioria dos homens de que, embora livres e iguais, o acesso à riqueza era limitado para um pequeno grupo. E estas mudanças foram justificadas pela doutrina liberal e sustentadas pelos diferentes teóricos que defenderam esta aceção.

É a partir dos elementos identificados, neste capítulo, que pode-se compreender a forma que o Liberalismo tomou no Brasil e, principalmente, a forma que tomou no pensamento e ação de Barros. Esta compreensão é tarefa do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2º

ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS E O LIBERALISMO NO BRASIL

Roque Spencer Maciel de Barros foi um grande estudioso, autor de diversas obras que têm merecido destaque no campo das ciências humanas no Brasil. Foi desde sua adolescência um cultivador da tradição clássica da filosofia política liberal. E foi como liberal que marcou sua presença na cena histórica brasileira, seja como educador, seja como escritor ou como jornalista. Suas intervenções práticas, especialmente na área educacional, também foram marcadas por essa orientação filosófica.

No capítulo anterior, procurou-se compreender a origem e a evolução, bem como os fundamentos básicos da doutrina liberal, na tentativa de delinear o campo de reflexão percorrido por Roque Spencer. Este campo oferece as balizas mais gerais, por meio das quais se estruturou o pensamento do filósofo uspiano. Mas, como ocorre com todo intelectual brasileiro, a assimilação de idéias estrangeiras não se deu de forma pura também no pensamento de Roque Spencer. Ao lado dos clássicos do liberalismo, também ele se viu forçado a enfrentar a tradução nacional do liberalismo e estabeleceu a interlocução com certos representantes dessa corrente de pensamento entre nós.

Dessa forma, as especificidades que o liberalismo vai assumir no Brasil, constituem, também, pontos de referência para a identificação do pensamento de Roque Spencer. Em especial, porque este autor não será estudado apenas como individualidade, mas como representante de um grupo social, de uma corrente de pensamento, de uma conjuntura histórica específica, e, ainda, como produto e produtor de uma instituição universitária singular: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Este desafio exige a compreensão da origem e estruturação do liberalismo no Brasil, a pesquisa das diferentes interpretações de autores em relação ao posicionamento

teórico de Roque Spencer Maciel de Barros e, por fim, a leitura e a análise de suas obras que vão permitir a identificação dos fundamentos teórico-metodológico de seu pensamento.

2.1. Liberalismo no Brasil: um pouco de história

O liberalismo no Brasil se organizou sobre bases materiais diferentes daquelas do Liberalismo Clássico. A compreensão desta especificidade é fundamental para desvelar as possíveis confusões sobre a presença deste ideário num país de estrutura colonial, em que predomina a mão-de-obra escrava até fins do século XIX. O Brasil é um país onde as influências externas estão presentes, principalmente, no que se refere à organização política e econômica, como também cultural. As transformações ocorridas no nosso país, ao longo de sua história, estão estreitamente ligadas ao desenvolvimento do capitalismo mundial. A sua formação está relacionada com as necessidades do capitalismo comercial dos fins do século XV e início do século XVI.

Esta questão sobre a formação do Brasil conduz a um debate ainda existente sobre a visão do processo histórico brasileiro. A obra *Modos de produção e a realidade brasileira*, organizada por José Roberto do Amaral Lapa (1980), traz este debate reunindo artigos de diferentes autores que discutem temas relevantes sobre o Brasil e também apresentam posicionamentos que divergem entre si. Lapa traz um quadro das diferentes interpretações sobre a realidade histórica brasileira à luz do conceito do modo de produção. Sinteticamente, as quatro interpretações vão ser apresentadas, por se considerar este o ponto de partida para a compreensão do liberalismo no Brasil.

O primeiro grupo⁹ de autores admite a presença, no Brasil, do modo de produção feudal ou vestígios deste, o segundo grupo¹⁰ defende a existência de etapas no processo de formação do país (pré-capitalista, capitalismo comercial ou mercantil e

⁹ Alberto Passo Guimarães, Antonio Rodrigues Coutinho, Celso Furtado, Charles Morazé, Coutinho Cavalcante, Ernesto Laclau, Francisco de Oliveira, Ignácio Rangel, Jacques Lambert, José do Carmo Barbosa, M. Vinhas, Nelson Werneck Sodré, Nestor Duarte, Oliveira Vianna, Paul Singer.

capitalismo), o terceiro grupo¹¹ acredita na especificidade do modo de produção e das formações sociais no Brasil. Já o quarto grupo¹² reúne os trabalhos que fazem revisões críticas das diferentes posturas teóricas sobre o tema.

Estas diferentes interpretações sobre a realidade brasileira deixam claro que não há consenso entre os pesquisadores da história do Brasil sobre o modo de produção que predominou na origem de sua formação histórica. O que, sem dúvida, é possível afirmar é a especificidade da realidade brasileira no que se refere às bases materiais. Diferentemente do Liberalismo Clássico, que lutou para remover os resquícios do feudalismo, no Brasil, esta luta se traduziu na oposição aos laços coloniais nos fins do século XVIII e início do século XIX.

Quando se fala em liberalismo, algumas características podem ser lembradas, tais como: trabalho livre, liberdade, igualdade, propriedade privada entre outras. Partindo desta primeira impressão, pode-se questionar sobre a presença do liberalismo num país que se utilizou da mão-de-obra escrava.

Esta questão preocupou autores como: Alfredo Bosi, em *Escravidão entre dois Liberalismos*, Roberto Schwarz, em *As Idéias estão fora do lugar* e Maria Sylvia Carvalho Franco, em *As Idéias estão no lugar*.

Entre os autores citados, há aqueles que acreditam que as idéias liberais são dissonantes com a realidade brasileira e outros que afirmam que a contradição é apenas um paradoxo verbal e que estas idéias não estão descoladas do cenário brasileiro.

¹⁰ Alexander Marchant, André Gunder Frank, Caio Prado Júnior, Christian Topalov, Clóvis Caldeira, Fernando A Novais, Fernando Henrique Cardoso, J. F. Almeida Prado, José Francisco Graziano da Silva, José de Souza Martins, José Vicente Tavares dos Santos, Luís Pereira, Maria de Nazareth Baudel Wanderley, Maria Rita Garcia Loureiro, Maria Silvia Carvalho Franco, Octávio Ianni, Pedro Alcântara Figueira, Raul de Andrada e Silva, Raymundo Faoro, Roberto Simonsen, Sérgio Silva.

¹¹ Afrânio Raul Garcia Júnior, Ciro F. S. Cardoso, Florestan Fernandes, Jacob Gorender, Lygia Sigaud, Moacir Palmeira, Otávio Guilherme Velho.

¹² Antonio Barros de Castro, Christian Topalov, João Manuel Cardoso de Mello, Maria de Nazareth Baudel Wanderley, Moacir Palmeira e Octávio Ianni.

Schwarz (1973, p. 154) argumenta que as idéias liberais são dissonantes num país como o Brasil:

O escravismo desmente as idéias liberais; mais insidiosamente o favor, tão incompatível com elas quanto o primeiro, as absorve e desloca, originando um padrão particular. O elemento do arbítrio, o jogo fluído da estima e auto-estima a que o favor submete o interesse material, não podem ser integralmente racionalizados. Na Europa, ao atacá-los, o universalismo visara ao privilégio feudal. No processo de sua afirmação histórica, a civilização burguesa postulava a autonomia da pessoa, a universalidade da lei, a cultura desinteressada, a remuneração objetiva, a ética do trabalho, etc. – contra as prerrogativas do *Anciën Régime*. O favor, ponto por ponto pratica a dependência da pessoa, a exceção a regra, a cultura interessada, remuneração e serviços pessoais. Entretanto não estávamos para a Europa como o feudalismo para o capitalismo, pelo contrário, éramos seus tributários em toda a linha, além de não termos sido propriamente feudais.

O autor defende a tese de que o liberalismo não podia ser praticado no Brasil, mas ao mesmo tempo não podia ser descartado e põe as idéias liberais como “falsidade”. Para ele, a importação de idéias européias sempre foi feita em sentido impróprio e as idéias estavam fora do centro em relação a seu uso europeu.

Opondo-se a esta visão de dissonância das idéias liberais, Franco (1976, p. 62) argumenta que a aparente contradição escravismo e liberalismo leva à separação abstrata dos termos e perde de vista os processos reais de produção ideológica no Brasil. E explica:

[...] colônia e metrópole não recobrem modos de produção essencialmente diferentes, mas são situações particulares que se determinaram no processo interno de diferenciação do sistema capitalista mundial, no movimento imanente de sua constituição e reprodução. Uma e outra são desenvolvimentos particulares, partes do sistema capitalista, mas carregam ambas, em seu bojo, o conteúdo essencial – o lucro – que percorre todas as suas determinações. Assim, a produção e a circulação de idéias só podem ser concebidas como internacionalmente determinadas, mas com o capitalismo mundial pensado na forma indicada, sem a dissociação analítica de suas partes (FRANCO, 1976, p. 62).

Bosi (1988, p. 5) compartilha com Franco (1976) a interpretação sobre a presença do ideário liberal no Brasil. Ao discutir o tema *A Escravidão entre dois Liberalismos* considera:

O par, formalmente dissonante, escravismo - liberalismo, foi, no caso brasileiro pelo menos, apenas um paradoxo verbal. O seu consórcio só se poria como contradição real se se atribuísse ao segundo termo, liberalismo, um conteúdo pleno e concreto, equivalente à ideologia burguesa do trabalho livre que se afirmou ao longo da revolução industrial europeia.

Lendo e analisando a posição destes autores, pode-se dizer que o Liberalismo é um conjunto de idéias que justificam a sociedade burguesa. O seu nascimento e apogeu aconteceram na Europa no momento de consolidação do capitalismo como modo de produção. A forma que estas idéias vão tomar nos diferentes lugares difere pelas bases materiais e pelas necessidades que o capital pressupõe nos diferentes países. No caso do Brasil, estas idéias foram incorporadas por homens que, nos fins do século XVIII e início do XIX, lutaram pela libertação dos laços coloniais. Ao longo da história do Brasil, esta doutrina, em decorrência das mudanças materiais, toma formas diferentes de modo a atender às necessidades de determinado grupo.

Na concepção liberal não existe somente um grupo que pensa da mesma maneira, mas, sim, diversos grupos que, na luta pela conservação do modo de produção capitalista, divergem em alguns aspectos e se fundamentam em autores diferentes. Por outro lado, há algo que se tornou homogêneo na constituição destes grupos, a busca insaciável do lucro e a defesa da propriedade privada. Todos concordam em conservar as relações capitalistas de produção e defender a liberdade tão apregoada na Revolução Francesa.

2.1.1 Liberalismo no Brasil no século XIX

Tomando por base os pressupostos anteriormente discutidos, busca-se elucidar o processo de manifestação e desenvolvimento da doutrina liberal no Brasil. É objetivo deste item mostrar a forma e especificidade que o liberalismo assumiu em meio as contradições sociais no século XIX, tendo em vista que, segundo Viotti (1999) as primeiras manifestações do liberalismo no país datam dos fins do século XVIII e

início do século XIX, e mostra os diferentes momentos em que o liberalismo se organizou no contexto nacional.

Viotti (1999) traz as diferentes formas que o liberalismo tomou no Brasil, num período de muitas lutas para a emancipação do país dos laços coloniais. Estas formas são conceituadas como: *Liberalismo Heróico, Realista, Antidemocrático, Moderado, Radical e Regressista*.

O *Liberalismo Heróico* é característico do período anterior à Independência do Brasil (1822); as reivindicações principais deste grupo são a luta pela liberdade do país do jugo colonial e a defesa de um governo representativo. Ao descrever as características do perfil heróico do liberalismo, explica que as aspirações democráticas e liberais se confundiam nas organizações destes grupos. Não havia, segundo ela, unanimidade sobre a questão da escravatura. O objetivo dos revolucionários era libertar o país do jugo colonial e a figura do imperador possibilitava um movimento pacífico que assegurava a ordem interna.

Esses conflitos reuniam diferentes grupos com interesses diversos, que se uniram na intenção de libertar o país de sua metrópole Portugal. Esses movimentos se organizaram nas diferentes regiões do Brasil, influenciados pelas idéias liberais que propunham a liberdade econômica, política e cultural com vistas à formação da consciência nacional.

Foram muitas revoltas organizadas na segunda metade do século XVIII e início do século XIX, envolvendo pessoas de diferentes grupos sociais. Os líderes destas revoltas pertenciam aos grupos mais representativos da sociedade e estes movimentos recebiam diferentes reivindicações pelo perfil libertário com que se apresentava para a população. Viotti (1999, p. 113) exemplifica o caráter contraditório desses movimentos:

[...] para João de Deus, alfaiate, homem pardo, elemento ativo na Conjura Baiana, a palavra de ordem seria que todos se “fizessem franceses” porque “todos ficariam tirados da miséria em que se achavam e extintas as diferenças de cor Branca, Preta e Parda”, porque uns e outros seriam “ chamados e admitidos a todos a todos e ministérios e cargos”. Manuel Faustino, pardo, forro, alfaiate,

igualmente envolvido na Conjura Baiana, falava em governo da igualdade em que entravam brancos, pardos e pretos, sem distinção de cores somente de capacidade para mandar e governar.

Com a Independência do Brasil, em 1822, o objetivo que reuniu os diferentes grupos em torno da libertação do país foi aparentemente atingido. O manifesto de D. Pedro apresentou um programa liberal que se opunha às restrições do estatuto colonial. A aparente libertação não se efetivou, pois atendeu aos interesses dos grupos que haviam direcionado o movimento, garantindo o poder político a partir de 1822. A fase heróica do liberalismo se encerra com a Independência do Brasil, em 1822, que traz no seu bojo novas reivindicações que vão ser identificadas no processo das discussões da Constituição de 1823. Viotti (1999, p. 138) diz:

A Proclamação da Independência um mês mais tarde trouxe o fim da fase heróica do liberalismo. Daí em diante, as elites enfrentaram a difícil tarefa de converter os ideais em realidades. Haviam conquistado seu objetivo principal: libertar a colônia da metrópole. O segundo objetivo era assegurar que o controle da nação permanecesse em suas mãos. Por isso, os debates mais sérios e o conflito mais grave ocorreram nas discussões sobre a delimitação dos poderes.

Ubiratan Macedo (1986, p. 352), um autor liberal, discute sobre os modelos do liberalismo no Brasil, e aponta este liberalismo anterior à Independência como o momento de *recepção* das idéias liberais no Brasil. Estas idéias podiam ser observadas nos movimentos do período. Segundo ele:

A nova fé secular do liberalismo entra no País de modo revolucionário, tendo como propagandista Hipólito Costa e o Correio Braziliense. A fundamentação teórica da ideologia foi feita por Silvestre Pinheiro; o construtor político foi José Bonifácio, o herói símbolo foi Pedro I e o iniciador da versão econômica foi Cairu (MACEDO, 1986, p. 352).

Após a Independência, o perfil antidemocrático do liberalismo fica visível nas discussões da Constituição. Um liberalismo que vai defender a ordem e a manutenção da estrutura arcaica de produção organizada pelo trabalho escravo e oposição à vitaliciedade do Senado e ao poder moderador.

Viotti (1999, p. 116), explica:

Durante o período que decorre da Proclamação da Independência até a abdicação, a luta travada em nome das reivindicações liberais, visava combater o poder real, o absolutismo e suas bases “corcundas”, na sua maioria comerciantes, militares e funcionários portugueses.

A luta pelo poder para os liberais se referia à ampliação do poder legislativo em detrimento do executivo. A liberdade até então reivindicada deveria se conciliar à ordem. A ordem, na visão dos liberais, seria a conservação do trabalho escravo.

De acordo com Viotti (1999, p. 119):

O conflito entre legislativo e executivo, que é central no Primeiro Reinado, desembocaria na Abdicação e na Regência, quando assumiram o poder de cambulhada alguns políticos do governo anterior, ao lado de gente nova como Evaristo da Veiga, Bernardo de Vasconcellos e outros elementos, até então considerados radicais, que haviam se destacado pelo seu liberalismo na luta pelo Imperador e o Antigo Regime.

Em 7 de abril de 1831, D. Pedro I abdica do trono sob pressões dos líderes políticos liberais. Neste momento, os liberais mostraram uma roupagem conservadora, tendo como atores principais Evaristo da Veiga e Bernardo de Vasconcellos. Combatiam o despotismo, denunciando as preferências nos cargos públicos, e defendiam uma Monarquia constitucional.

Bosi (1988) afirma que este liberalismo se manteve forte tanto na fase da regência como no reinado de D. Pedro II. Uma questão levantada pelo autor refere-se ao tráfico de escravos que acontecia, normalmente, sem nenhuma intervenção das autoridades, apesar do acordo assinado com a Inglaterra, em 1826, e a Lei Regencial de 7 de novembro de 1831.

O período regencial (1831-1840) foi palco de conflitos entre os liberais radicais e os moderados. A ação dos liberais no poder volta-se para a garantia da ordem e a preservação do regime constitucional.

Macedo (1986) explica que os liberais radicais representavam a burguesia urbana entusiasmada com os progressos do liberalismo. São representantes deste grupo: Cipriano Barata (1762-1838), Regente Diogo Feijó (1784-1843), Teófilo Ottoni (1807-1869). As origens do liberalismo radical estão em Rousseau, e se caracterizam pelo igualitarismo, republicanismo, nacionalismo, federalismo, abolicionismo e oposição ao poder moderador.

Ao discutir as bases sobre as quais o liberalismo se organizou no Brasil, Bosi (1988) questiona sobre o significado do termo liberal usado pela classe proprietária no período de formação do novo Estado. Lembrando, como já foi mencionado, os liberais heróicos, moderados, regressistas. O autor aponta quatro significados para este termo: liberal, até meados do século XIX, pode significar a liberdade de comprar, vender e produzir; liberal pode significar a possibilidade de representação política, alcançada em 1822; liberal pode significar a conservação da liberdade de submeter o trabalhador escravo mediante coação jurídica; e, por fim, liberal pode significar a liberdade de adquirir novas terras em regime de livre concorrência.

Estas definições de Bosi (1988) permitem inferir que o liberalismo brasileiro, na figura de diferentes representantes, concretizou uma característica central do capitalismo, a busca do lucro. Embora o liberalismo se apresente com roupagens diferentes em contextos diversos, o objetivo central foi alcançado, já que garantiu concentração de lucro nas mãos das elites brasileiras.

O Partido Moderado, organizado após a Abdicação, representava os grandes proprietários e bacharéis e tinha como tarefa a garantia da ordem e a conservação dos interesses destas classes. A oposição é corporificada nas críticas dos jornais *O Exaltado*, *Nova Luz Brasileira* no Rio de Janeiro, e *O Eco da Liberdade*, na Bahia.

Para conter estas críticas e agitações, o Governo criou a Guarda Nacional, em 18 de agosto de 1831, para repreender os grupos contrários à política do período regencial. Neste contexto de pressões políticas contra os Liberais Moderados, inicia-se o movimento regressista, ou seja, o recuo conservador que resultou no restabelecimento integral do poder monárquico. Este movimento culminou no Projeto

de Lei da Maioridade de D. Pedro II, que estabeleceu uma aliança entre os liberais regressistas e o trono.

Os liberais regressistas, liderados por Bernardo de Vasconcelos organizaram uma política em torno do fortalecimento do regime e da pacificação do país. Este período é conceituado por Macedo de liberalismo doutrinário. O grande estadista era Bernardo Pereira de Vasconcelos que defendia a liberdade conciliada com a ordem. Os regressistas defendiam a monarquia constitucional, o abolicionismo gradual para evitar o caos econômico, subordinação da igualdade à liberdade.

O percurso de Vasconcelos na política brasileira, inicialmente na luta contra a autoridade real e depois na defensiva dos grupos radicais, foi analisado por Bosi (1988, p. 9), que assim o expressa:

O percurso de Vasconcelos e o êxito político do Regresso fazem pensar que a moderação dos liberais de 1831 acabaria, cedo ou tarde, assumindo sua verdadeira face, conservadora. Os traficantes eram poupados, e os projetos iluministas raros e esparsos, de abolição gradual foram reduzidos ao silêncio. Deu-se ao exército o papel de zelar pela unidade nacional contra as tendências centrífugas dos clãs provinciais. Vencidos os últimos Farrapos, estava salva a sociedade: no caso, o Estado aglutinador de latifundiários, seus representantes, tumbeiros e burocracia. A retórica liberal trabalha seus discursos em torno de uma figura redutora por excelência, a sinédoque, pela qual o todo é nomeado em lugar da parte, implícita.

As transformações processadas na sociedade brasileira durante o século XIX, a partir da expansão da lavoura cafeeira e do conseqüente desenvolvimento urbano industrial, geraram novas aspirações para as camadas sociais urbanas, que começaram a lutar contra o regime monárquico centralizado, pela liberalização e expansão dos seus negócios e pela sua participação na vida política nacional.

Ao longo do reinado de D. Pedro II, o Republicanismo sofreu enfraquecimento gerado pela instabilidade do Império. Somente depois de 1870, pelas novas condições do país, este movimento encontrou possibilidades de ação. Isto pode ser observado no Manifesto Republicano de 1870, redigido por Quintino Bocaiúva, Saldanha Marinho e Salvador de Mendonça. Esse documento expressa as

aspirações políticas de novos grupos sociais insatisfeitos com o imobilismo monárquico.

Após a publicação do Manifesto de 1870, os republicanos organizaram o partido Republicano na corte e nas províncias. Os republicanos atuaram entre 1870 e 1889 em campanhas eleitorais, comícios, conferências e jornais da época.

Conforme explicita Macedo (1986), o liberalismo, neste contexto de abalo da Monarquia Constitucional, se apresentou como *Cientificista*. Esta nova etapa do liberalismo é representada por: Gaspar Silveira Martins (1835-1901), Tavares Bastos (1839- 1875), Tobias Barreto (1839- 1889), Joaquim Nabuco (1849-1910), Rui Barbosa (1849-1923), Sylvio Romero (1851-1914) e Clóvis Beviláqua (1859- 1944).

O liberalismo apregoado por este grupo é inspirado em Stuart Mill e Herbert Spencer. Os liberais cientificistas defendiam o federalismo, o abolicionismo imediato, separação da Igreja do Estado, apoio ao parlamentarismo, aceitação do liberalismo econômico.

O final do século XIX foi marcado pela urbanização, diversificação e crescimento de grupos sociais urbanos, emancipação dos escravos e crescimento da lavoura cafeeira. Os anos de 1888 e 1889 foram agitados em virtude do movimento abolicionista e a questão militar. Dos escritos de Viotti (1999), depreende-se que os jovens oficiais, imbuídos de idéias positivistas e republicanas difundidas na Escola Militar, sentiam-se encarregados da missão nacional da organização política e social do país.

A República se instaurou em 1889, fruto da união de um conjunto de forças diversas: fazendeiros de café, bacharéis, jornalistas e militares. Instalou-se o governo provisório (1889-1891) sob a chefia de Deodoro da Fonseca. O poder estava nas mãos dos grupos dominantes dos Estados mais ricos, ou seja, as oligarquias cafeeiras de São Paulo e Minas Gerais.

Dessa forma, pode-se dizer que o liberalismo, no século XIX, é manifestado por diferentes grupos e interlocutores. Nas palavras de Viotti (1999, p. 133):

As idéias liberais foram utilizadas por grupos com propósitos diversos em momentos distintos no decorrer do século XIX. Mas por toda parte onde os liberais tomaram o poder, seu principal desafio foi transformar a teoria em prática. Durante este processo, o liberalismo perdeu seu conteúdo revolucionário inicial. Os direitos retoricamente definidos como universais converteram-se, na prática, em privilégios de uma minoria detentora de propriedades e de poder. Por toda parte as estruturas econômicas e sociais impuseram limites ao liberalismo e definiram as condições da sua crítica.

2.1.2 Liberalismo no Brasil no século XX: os educadores liberais a missão de edificação da educação nacional

O Brasil do século XX é marcado por profundas transformações econômicas, políticas, sociais e educacionais. No item anterior, observou-se a trajetória dos liberais no século XIX, bem como sua atuação ativa nos rumos da sociedade brasileira, principalmente no processo de Independência do Brasil.

Este item pretende trazer uma síntese geral do Brasil no século XX., demarcando a participação dos liberais nos diferentes momentos deste período, enfatizando a participação desse grupo nos rumos da educação brasileira .

A República inaugurou um sistema federativo de ampla autonomia estadual e de inspiração e formas liberais. Vizontini (1983, p. 11-12) descreve as características deste sistema da seguinte maneira:

Federalismo, concedendo autonomia estadual, mesmo para a elaboração das constituições, o presidencialismo (em oposição ao parlamentarismo da fase monárquica e a ampliação do regime representativo, com a inclusão de novos grupos anteriormente sem acesso ao sistema. Desta forma, o panorama geral da primeira república encontra correspondência num sistema político, cujo foco de poder se localiza nos estados, sob a hegemonia dos economicamente mais fortes, liberal na sua forma e oligárquico quanto ao seu funcionamento efetivo.

Quanto à economia do período, o autor pontua o modelo agrário-exportador, monocultura e dependente do mercado internacional. Os pólos de produção eram São Paulo e Minas Gerais. A classe dominante se diferenciava pela posse do principal meio de produção, a terra.

A República Velha (1889-1930) apresentava sinais de abalo, pois a produção do café, não sendo um produto essencial, passa por uma grande crise.

Na década de 1920, as constantes crises de superprodução e ocasionais quedas de preços levaram o governo federal a arcar com o ônus cada vez maior na aquisição de estoques excedentes. Assim, com o domínio quase constante do governo federal por membros do PRP e PRM, a proteção do café foi feita às custas das economias dos outros estados e da sociedade brasileira em geral, num processo de “socialização de perdas” e concentração dos ganhos nas mãos das oligarquias cafeeiras (VIZENTINI, 1983, p. 16).

A industrialização ganhou força na conjuntura criada pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918), por causa da conhecida “industrialização por substituição de importações”. Neste processo, há o surgimento de uma burguesia industrial mais bem configurada; de um proletariado urbano, em grande parte de origem européia; e de camadas médias urbanas, ligadas ao processo de industrialização e ao setor terciário.

Nesse período de crise da República Velha, o pensamento liberal também se traduz nas teorias educacionais, em especial a partir dos anos 20 em que um novo padrão de acumulação se esboça com o rompimento da República Agrário- Exportadora, o país entrava no modelo convencionalmente chamado pelos economistas de “substituição das importações”. Neste contexto, a educação recebe fortes críticas e propostas para a reconstrução da educação brasileira.

Os liberais tiveram grande influência na educação brasileira pelas propostas apresentadas nas décadas de 20 e 30. A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, foi resultado de uma proposta liberal da educação que visava, essencialmente, à reconstrução da sociedade por meio da educação.

Vizentini (1983, p. 31), ao examinar o liberalismo da Primeira República, pontua:

O liberalismo assimilado pelas elites brasileiras era sobretudo de origem inglesa, um liberalismo pré-democrático, lockeano. Esta forma de liberalismo, no Brasil, conservou e reproduziu a representação hierárquica e autoritária da comunidade política. Marcantemente elitista, diferiu bastante do liberalismo democrático, de influência francesa, encontrado nos países hispano-americanos. Pugnavam pela normalização dos costumes políticos, pela regeneração da república, pelo voto secreto, pelo judiciário independente, pela defesa do setor agrícola, para o qual o Brasil teria uma “vocação” histórica e pela ampliação política.

No momento de crise da Primeira República, as instituições sociais passam a ser criticadas e denunciadas por diferentes grupos. A educação não escapa destas críticas, pois acredita-se que a crise da sociedade possa ser resolvida no interior destas instituições. Esta visão ficou evidente nas propostas para o ensino que visavam reconstruir a sociedade via educação.

Estas propostas vinham de diferentes grupos que tinham propostas para a sociedade, entre eles podem-se destacar os católicos, os integralistas e os liberais. Os católicos faziam oposição aos liberais e estavam ligados à Pedagogia Tradicional.

Cury (1978, p. 55), descreve a educação na visão dos católicos:

[...] que ela é a consciência que o ser humano deve ir adquirindo de sua destinação espiritual, através do uso ordenado das faculdades no domínio das paixões, na formação dos espíritos, através de hábitos salutarés e da preparação do espírito para o mundo da graça, sob o influxo regulador da lei eterna, tornando o homem apto para viver na sociedade [...].

Ainda nos moldes de Cury (1978) os integralistas combatiam o liberalismo e as sociedades secretas do judaísmo e da maçonaria. Fundaram várias escolas de alfabetização, cursos profissionais e centros de estudo. Almejavam um Estado forte, de modelo nazifascista, desejavam mudanças para uma nova ordem.

Os liberais, por sua vez, amparados pela Pedagogia da Escola Nova, preconizaram a construção de um país com bases democráticas. O primeiro grande resultado das discussões da Associação Brasileira da Educação foi a elaboração do documento

intitulado: *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assinado por 27 educadores em 1932.

Este documento defendeu novas idéias como: educação pública, obrigatória e leiga, e a educação adaptada aos interesses dos alunos. Os grandes teóricos deste período foram, sem dúvida, Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Teixeira (1900-1971) e Roque Spencer Maciel de Barros (1927-1999).

Fernando de Azevedo foi um dos teóricos de destaque neste processo. Mota (1980, p. 75) comenta sobre a sua participação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

[...] o fato de ter participado em posição de destaque do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), dera-lhe desde algum tempo autoridade para enfrentar os embates políticos do entrecruzamento ideológico, acentuado no período entre- guerras e do Estado Novo. A participação em postos-chaves da administração escolar primária, secundária, normal e superior, acabou por torná-lo um dos principais responsáveis pela difusão e estabilização do conceito de *cultura brasileira*

Bosi (1980, prefácio) também comenta sobre Fernando de Azevedo:

[...] Fernando de Azevedo teria dado o exemplo do ideólogo que pretende reconstruir e regenerar a cultura a partir da escola. Um idealismo que concilia os contrastes reais resolvendo-os em noções genéricas de "humanismo leigo". O mal não estaria, aliás, nos valores últimos propostos, mas na cândida aceitação de um progressismo fatal que os realizaria harmoniosamente mediante a escolarização do povo brasileiro [...]

Este manifesto provocou reação dos católicos, de Alceu Amoroso Lima em especial, secretário da Liga Eleitoral Católica que, ao atacar o Manifesto, o acusou de defender a escola pública, obrigatória e gratuita, tirando das mãos da família a responsabilidade do ensino, destruindo, na sua visão, os princípios da liberdade de ensino.

Na perspectiva de Cunha (1984, p. 220-221), a questão da liberdade de ensino neste período, consiste no seguinte:

Nos anos 20 e 30 deste século, a luta pela liberdade de ensino foi retomada, mas com outro significado, o de “libertar a consciência católica da opressão do agnosticismo do Estado”, na expressão de Francisco Campos. Tratava-se de combater o impedimento do ensino de religião – especificamente do catolicismo – nas escolas oficiais, vigente desde a Proclamação da República.

A proposta dos liberais, registrada no Manifesto, tinha ampla aceitação, principalmente pelo governo Vargas que via nesta proposta a possibilidade de integrar a política trabalhista e amenizar as questões sociais. Era interessante, também, pelo grande número de pessoas que começaram a viver nas cidades e necessitavam de cursos profissionalizantes e no campo ficariam as escolas técnicas rurais.

A Constituição de 1934 determinou que a União fixasse o “Plano Nacional de Educação”. Também ficou estabelecido: o ensino primário gratuito e obrigatório, ensino secundário e superior gratuitos, concurso público para cargos no magistério e outras mudanças. Os católicos conseguiram impedir a neutralidade, laicidade e inserir o ensino religioso nas escolas públicas.

Os liberais participaram ativamente das discussões e mudanças da educação na Primeira República (1889-1930) e, na Segunda República (1930-1937), por meio da afirmação e defesa de que a escola é instrumento de reconstrução da sociedade brasileira.

O Estado de compromisso, assumido entre o novo governo e as diversas categorias sociais, rompeu-se por força de suas próprias contradições e por ocasião de uma série de conflitos, resultantes da crise econômico-financeira dos anos 1930/1935. Esta crise resultou numa crescente intervenção estatal, consolidada, em 1937, pelo golpe que instituiu o Estado Novo. Em outubro de 1937, Vargas fechou o Congresso e anunciou nova Constituição e, em dezembro, os partidos foram dissolvidos.

Com o Estado Novo, todo o poder se concentrou no Executivo que, por sua vez, era exercido por um líder autoritário que tinha como base de sustentação as Forças Armadas. A repressão acontecia de forma contundente: perseguia e torturava os

opositores, controlava os trabalhadores por intermédio dos sindicatos, acabando com a autonomia. A Constituição de 1937, desobrigava a manutenção e a expansão do ensino público e não garantia a gratuidade do ensino, e preconizava o ensino no âmbito público e privado para os filhos das famílias favorecidas e o ensino profissionalizante para aos pobres.

Bosi (1980, prefácio) denuncia a atuação de Fernando de Azevedo no Estado Novo:

Carlos Guilherme lembra que o pioneiro da educação democrática de 1932 e 1934 (dois momentos de luta antigetulista da política estadual) acabaria aplaudindo a Constituição do Estado Novo, de 37, no que esta dispõe sobre a “profissionalização da escola para as classes pobres”, medida que, no pensar de Gramsci, dá armas ao capitalismo fascista para perpetuar a divisão das classes e remeter cada aluno para a escola que convém ao seu nível de renda familiar e às suas expectativas de trabalho. O vínculo entre Indústria e Escola não aparecia, então, aos olhos dos ingênuos do liberalismo como aquilo que é: uma forma de reprodução planejada do sistema social. A ingenuidade parece fatal em todo homem que funde na sua ação duas formas enleantes de boa consciência: a de cidadão prestigiado pela oligarquia e a de intelectual eficiente. O melhor do passado combina-se com o melhor do presente: que mais se poderia desejar? O elitismo engendra-se e embala-se neste culto da própria dignidade intelectual que se lustra com as águas da contemporaneidade.

Pode-se dizer que os liberais, embora fossem defensores da liberdade, transitaram de forma tranqüila no período ditatorial de Vargas, como mostra a citação de Bosi

Vargas estava sendo combatido tanto por comunistas como pelos liberais e também pelas oligarquias regionais. Os educadores da Escola Nova, paralelamente a este contexto, nunca deixaram de expandir suas idéias e de ocupar cargos importantes.

O governo não conseguiu anular a luta de diversos grupos sociais pela redemocratização do país, que aconteceu, em 1945, com a derrubada de Getúlio Vargas. Sem apoio dos militares, Vargas renunciou (29/10/1945), dando início a uma nova fase no Brasil, o “populismo”.

Segundo Sheen (1986, p. 43), a partir de 1945:

[...] estão formadas as bases para a industrialização, ganha destaque a participação dos setores populares na cena política nacional, além dos setores médios e dos grupos de trabalhadores agrícolas. O conflito básico desse período dar-se-á entre as forças nacionalistas e as forças favoráveis à internacionalização da economia [...]. O esgotamento do modelo de substituição de importações deu-se no início da década de 1960, quando o Brasil já havia atingido sua meta de industrialização, quando já não era prioritária a importação de bens manufaturados.

Nesse período, Macedo (1986, p. 358), assim, caracteriza a participação dos liberais

:

A Constituição de 1946 e o regime por ela instaurado aceitam a inspiração liberal. Procurou-se fazer no país “a libertação do liberalismo”, no título de J. Camilo de Oliveira Torres, publicado em 1949. Isto é, instaurar a essência política do liberalismo com novas fundamentações filosóficas e novas doutrinas econômicas socialistas e tecnocráticas. Ao se fazer isto, o híbrido formado tem o destino de todos os híbridos: morre ou se revela estéril. Foi o caso do liberalismo ligado aos próceres da UDN. Posições filosóficas como o tomismo, ou religiosa do tipo da Contra Reforma, inviabilizaram, por seu autoritarismo, o conteúdo político liberal, o mesmo acontecendo com o *ersatz* “liberalismo político-intervenção tecnocrática e socialista na economia”.

Esta aceitação das idéias liberais a partir de 1946, comentadas por Macedo, dá-se pelo aparente clima de democracia nesse momento. Alguns partidos se destacaram no período: PSD (Partido da Social Democracia), PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) e UDN (União Democrática Nacional). Este último reunia diferentes facções, especialmente os liberais representantes do capital estrangeiro, da indústria e da alta burguesia.

Sob a influência desses partidos, por treze anos tramitou no Congresso Nacional o Projeto da Lei, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Um dos movimentos mais importantes no campo educacional refere-se, aqui, à campanha pela defesa da escola pública que antecedeu a promulgação da Lei n. 4.024, em 21 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta campanha em defesa da escola pública envolveu estudantes, professores e sindicatos sob a liderança, em São Paulo, da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Dentre os docentes envolvidos na campanha, Roque Spencer Maciel de Barros destacou-se pelo fato de ter escolhido como tema principal, nas suas palestras, artigos e reuniões públicas, a questão da liberdade de ensino¹³. Afirmava que a idéia de liberdade de ensino não pode ser confundida com uma mercadoria sujeita aos interesses da livre concorrência do mercado. A participação de Roque Spencer não se limitou somente às discussões, mas também na produção teórica intitulada “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, obra publicada em 1960¹⁴.

Conforme a Constituição de 1946, a União deveria fixar as diretrizes e as bases para educação. Cumprindo o que estabelecia a Constituição, o Ministro da Educação incumbiu alguns educadores da elaboração do projeto da LDBEN. A comissão foi organizada em 1947, e entregou o projeto em 1948. Nessa comissão, havia educadores de tendências: escolanovistas (Lourenço Filho), católicos tradicionalistas e outros. No ano seguinte, Gustavo Capanema, ex-Ministro da Educação, arquivou o projeto.

Com o fim do Estado Novo, o presidente eleito foi Eurico Gaspar Dutra (1946-1950). Novas eleições reconduziram Vargas ao poder, a marca de sua política nacionalista foi o lema. Ficou no poder durante quatro anos, pelas pressões das forças armadas para renunciar devido à acusação de mandante do atentado a Carlos Lacerda. No dia 24/8/1954, Vargas suicidou-se com um tiro no peito.

Em 1958, a Comissão de Educação recebeu um substitutivo que alterava o texto original, dando ênfase à defesa das escolas particulares. Os defensores da escola pública, dentre eles o liberal Roque Spencer Maciel de Barros, lançaram, em 1959, o *Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados*, que foi redigido por Fernando de Azevedo e recebeu apoio de intelectuais como: Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes, Almeida Júnior e entre outros. Este documento foi favorável à existência da escola pública e privada, mas defendia o destino de verbas públicas somente para escolas públicas.

¹³ Roque Spencer, como um liberal, tinha clara consciência de que a invocação do conceito de liberdade de ensino para combater a escola pública era um indisfarçável oportunismo político sem raízes nos clássicos do liberalismo. (AZANHA, 1999).

¹⁴ Esta obra contempla textos de vários autores, referentes aos antecedentes e ao desenvolvimento da Campanha de Defesa da Escola Pública, em São Paulo.

A Campanha em defesa da Escola Pública foi organizada, em 1960, sob a liderança de Júlio Mesquita Filho, dono do jornal *O Estado de São Paulo*. Em 1961, é aprovada com mais de 200 emendas, frustando os liberais pela garantia de igual tratamento às instituições privadas e públicas.

Na década de 1960, um novo contexto político-social emergiu no país juntamente com o aprofundamento da crise econômica. Atrás desse contexto de crise, armava-se uma complicada rede de interesses políticos e econômicos onde se fundiam grupos nacionais e estrangeiros. No início de 1964, a crise atingia todo o país deflagrando-se o golpe militar no dia 31 de março. Os militares decidiram, então, que o Congresso Nacional deveria eleger um novo presidente, sendo escolhido o General Humberto de Alencar Castelo Branco.

De acordo com Veiga (1982), a estrutura formalizada pela Lei 4.024/61 já havia sido objeto de críticas em diversas ocasiões. Em 1926, depois da criação da Universidade do Rio de Janeiro, esta foi criticada por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Essas críticas se manifestavam no sentido de comparar o Brasil com os países desenvolvidos, e acompanhavam a evolução da Universidade no Brasil e se intensificaram a partir da década de 1950.

Como contraponto a este movimento social, o governo militar tratou de dar à luz a sua proposta de Reforma Universitária. Assim, o governo Costa e Silva designou, pessoalmente, os membros do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), o qual se formou com os seguintes membros: Antonio Moreira Carneiro, Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Val, Haroldo Leon Peres, João Lira Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, Roque Spencer Maciel de Barros, Tarso Dutra e Valnir Chagas. Foram nomeados dois estudantes que se recusaram a participar. O trabalho deste grupo resultou na Lei n. 5.540/68, que fixou as diretrizes para a reforma do ensino superior no Brasil. Posteriormente, em 1971, a Lei n. 5.692 estabeleceu a reforma do 1º e 2º graus de ensino. Estas reformas visavam a adequar as instituições à nova conjuntura histórica instaurada pelo Golpe Militar de 31 de março de 1964.

Um dos membros ativos do processo de Reforma Universitária foi Roque Spencer Maciel de Barros, professor da Universidade de São Paulo, conhecido pensador no meio educacional brasileiro e representante da tendência liberal, que já havia marcado presença na defesa da escola pública, desde as discussões que antecederam a promulgação da Lei n. 4.024/61. Contribuiu, de acordo com alguns analistas, para tornar a questão educacional um assunto público e não apenas confinado às discussões de especialistas.

Os liberais atuaram de forma ativa nos rumos da educação brasileira. Nos idos de 1930, na proposta do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na Campanha em defesa da escola pública, na década de 1940, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, e no processo da Reforma Universitária de 1968, pela presença de Roque Spencer Maciel de Barros, liberal de longa tradição no país.

2.2 Roque Spencer Maciel de Barros na visão de seus intérpretes: um liberalismo trágico?

Parte-se do pressuposto inicial de que este autor é partidário da filosofia liberal e que a sua produção intelectual reflete os princípios desta doutrina. Mas não basta partir desta afirmação inicial para identificar os pressupostos teóricos e metodológicos do seu pensamento, já que, como já foi demonstrado nesta dissertação, o liberalismo é uma doutrina de diferentes facetas em diversos países. Neste sentido, uma questão interessa, em particular, neste item: qual a tendência liberal em que se enquadra Roque Spencer Maciel de Barros, na opinião de seus intérpretes?

Na tentativa de buscar esta compreensão, optou-se por dois caminhos, o primeiro preocupou-se com a pesquisa de diferentes autores que explicitam o posicionamento teórico de Barros²² e o segundo caminho se pauta na busca do

²² Optou-se por este caminho por considerar importante conhecer a visão dos diferentes autores em relação a Barros e, principalmente, para verificar as pesquisas disponíveis sobre ele, que demonstraram uma lacuna na história da educação brasileira em relação à participação de Barros.

entendimento do seu pensamento tomando por base, preocupação central do próximo item.

Assim, identificar as diferentes interpretações sobre o teórico Roque Spencer Maciel de Barros e verificar como os autores o classificam são os propósitos deste item. Os elementos oferecidos por esses intérpretes poderão auxiliar na identificação do seu perfil ideológico. Esta tarefa envolveu a busca de autores que, nas suas obras, informações sobre o referido autor.

Ubiratan Macedo é um dos autores que não só informa como faz algumas considerações sobre Barros. Escreveu um artigo na Revista Brasileira de Filosofia intitulado *Roque Spencer Maciel de Barros, ou uma visão liberal – trágica do homem* (1997). Neste artigo, o autor demonstra o tipo de liberalismo apregoado por Barros, um liberalismo na defensiva, que concebe o homem numa visão trágica.

Macedo (1997) explica que o liberalismo defendido por Barros se dá num contexto de contestação das idéias liberais e devido a estes questionamentos, autores como: B. Croce (1886-1952), Ortega y Gasset (1883-1955) e Karl Jaspers (1883-1969) preconizam uma visão pessimista do liberalismo, pois desenvolveram suas idéias após a crise do liberalismo, tanto no século XIX, como no início do século XX com as experiências “autoritárias” de direita e de esquerda: Fascismo, Nazismo e Revolução Russa. Este tipo de liberalismo, certamente, deve ter influenciado o pensamento de Barros e criado sua aversão a qualquer tipo de autoritarismo, melhor dizendo, de totalitarismo¹⁵.

Macedo (1997, p. 151) ainda pontua que Barros apresenta uma conclusão que lhe é cara, ou seja, defender que o liberalismo como concepção de vida não tem vinculação com o liberalismo econômico ou com o capitalismo. Sobre a tese roqueana, explica que:

Roque Spencer no curso de sua docência freqüentou muito Rosseau, testemunho disso, além das citações oportunas em sua obra, está o longo ensaio “Meditações sobre Rosseau” (incluídos nos seus

¹⁵ Esta aversão que foi mencionada acima, pode ser identificada na obra Fenômeno Totalitário. (Barros,1990).

Ensaio sobre Educação de 1971) e nele viu um precursor da democracia totalitária, e, tendo em vista a lição de Benjamin Constant, “não imagina que exista apenas uma só e única liberdade, com várias faces, mas cujas peças são inseparáveis. Daí sua oposição ao monismo da liberdade típico do libertarianismo contemporâneo de Robert Nozick, Murray Rothbard e em parte Hayek e Von Mises. E sua concordância com “as liberdades” de R. Aron.

Macedo (1997) aponta que uma outra característica de Barros é a distinção entre liberalismo e democracia. Democracia é o adjetivo, enquanto o liberalismo é substantivo. Barros concorda com Raymond Aron sobre a democracia como remate lógico do liberalismo e considera a perfeita compatibilidade entre liberalismo e democracia. Barros também distingue liberalismo e ideologia; o primeiro é uma instância crítica sempre em movimento, é uma atitude antiideológica, e ideologia é, para ele, uma concepção total de homem, do mundo e da história, ancorada numa concepção superada de ciência.

O autor também considera que a ordem liberal, para Barros, é neutra e que ele tem uma idéia reguladora das ações humanas.

Nas palavras de Macedo (1997, p. 149):

A família liberal a que pertence Roque é a do liberalismo entre guerras, é anterior ao liberalismo atual, é como observou Celso Láfer, afirmou e afixou suas convicções em épocas em que o liberalismo não estava na moda no Brasil e no mundo [...] é um liberalismo na defensiva acuado pela ameaça totalitária da direita e da esquerda.

Macedo (1986, p. 359) ainda afirma:

Mas é com Roque Spencer Maciel de Barros que encontramos o primeiro texto formal do ressurgimento do liberalismo entre nós. É a magnífica *Introdução à filosofia Liberal* de 1971. Com o estudo de Roque Spencer, o liberalismo volta à altura dos tempos, tornando-se uma filosofia inspiradora de soluções culturais, educacionais, políticas e econômicas.

Prota (1995, p. 216-217), em resenha intitulada: “*Liberalismo Trágico em Roque Spencer Maciel de Barros*”, de Rosilene Pereira, afirma que:

O Liberalismo Trágico de Barros ressalta a concepção de homem e do mundo pelo liberalismo, como sendo aberta e flexível, livre de dogmas, possuindo assim uma fisionomia própria como os valores permanentes da fé liberal: liberdade, a diversidade da vida, originalidade pessoal.

Ruy Mesquita (1995), num artigo sobre a morte de Roque Spencer Maciel de Barros, escreve:

Roque Spencer foi não hesito em dizê-lo, acima de tudo um dos grandes pensadores liberais do nosso tempo, como está documentado pela vasta obra que deixou, a qual se ombreia em Raymond Aron, de quem foi correligionário ideológico na luta que travou durante toda a sua vida contra as idéias totalitárias.

Nas palavras de Oliveiros S. Ferreira (1999), Barros foi:

Um dos grandes batalhadores da causa liberal no Brasil. Não nos partidos políticos, mas na imprensa, no livro e, sobretudo, na cátedra. Aluno de professores como João Cruz Costa e Laerte Ramos de Carvalho, desde cedo distinguiu-se por sua inteligência lúcida, sua sede de conhecimento, sua consciência de que no liberalismo estava a redenção do Brasil

José Mário Pires Azanha (1999, p. 12) trata da participação de Barros na campanha de defesa da escola pública, que antecedeu a promulgação da Lei n. 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

O professor Roque Spencer Maciel de Barros que, desde a sua adolescência, era cultivador da tradição clássica da filosofia política liberal, tinha clara consciência de que a invocação do conceito de liberdade de ensino para combater a escola pública era, no mínimo, de um indisfarçável oportunismo político, sem raízes nos clássicos do liberalismo (AZANHA, 1999, p. 12).

Luís Antonio Cunha (1988, p. 17), no livro intitulado *A Universidade Reformanda*, dá pistas sobre o posicionamento teórico de Barros como um dos protagonistas do processo da Reforma Universitária de 1968:

O golpe de 1964, dado pela aliança dos liberais, que não escondiam sua vocação autoritária, com os militares educados na escola do positivismo comteano defensor de uma "ditadura republicana", levou cinco anos para despir a máscara liberal – democrática. Foi durante

esse período que tomou forma a doutrina da reforma universidade brasileira, expressa em dois decretos – leis e na Lei 5540, de novembro de 1968. O anteprojeto desta lei foi elaborado por um grupo de trabalho do qual fizeram parte membros do Conselho Federal de Educação e professores universitários, todos versados no idealismo alemão. Esses protagonistas, dos quais destaco Newton Sucupira e Roque Spencer Maciel de Barros, tinham nos filósofos da Universidade de Berlim farto manancial de idéias cuja fonte, todavia, permaneceu oculta. Particularmente, o messianismo universitário, a limitação da autonomia universitária pelo Estado e os princípios de organização da universidade, todos de Fichte, devem ter tido um papel central na formulação da doutrina da reforma universitária.

Gadotti (1994, p. 245) também tece comentários sobre Barros:

Afirma-se com satisfação como um liberal, seu liberalismo é, sobretudo, um compromisso de coerência consigo mesmo, isto é, com um pensamento filosófico que não se propõe a ser uma possível solução política para o futuro, nem uma resposta aos problemas concretos da sociedade em que vivemos. Para ele, o liberalismo não se preocupa com esses problemas, uma vez que pressupõe uma sociedade em que os problemas de sobrevivência já estejam resolvidos para todos. Para Roque Spencer, a defesa do liberalismo se resume, fundamentalmente, no ataque ao comunismo.

A partir da leitura dos comentários destes autores acerca da obra de Barros, podem-se identificar alguns elementos essenciais para o conhecimento de seu pensamento. Estes elementos vão permitir um olhar diferente em relação à sua influência no processo da Reforma Universitária de 1968. Podem-se destacar alguns elementos como: liberalismo trágico, separação de liberalismo e capitalismo, distinção entre democracia e liberalismo, opositor das idéias totalitárias, identificação com o idealismo dos filósofos alemães.

A questão levantada no título do item pode ser confirmada na visão de alguns autores que acreditam que Barros apresenta uma visão liberal trágica do homem. O próprio Maciel de Barros confirma esta idéia na obra *Razão e Racionalidade*.

Ao homem que reconheceu toda a dimensão de sua liberdade, que é uma dimensão trágica, pois o que deixa desgarrado no mundo, e que não se dispõe a entregar-se à permissividade, isto é, ao tudo que está permitido (desde que impune), porque nada tem sentido em si mesmo, porque “tudo se equivale”, porque os valores não estão hierarquicamente fundados, não resta outro caminho, depois de reconhecer a sua situação. Que a opção por construir, a partir de si mesmo (mas reconhecendo nos naufragos como ele próprio, isto é,

nos outros homens, em cada outro homem, um co-fundador das significações) uma ordem ética (BARROS, 1993, p. 80).

2.3. Roque Spencer por ele mesmo: um liberalismo ético filosófico?

Reconstruir a trajetória de vida de um autor sob a ótica do materialismo histórico exige se opor a explicações mecanicistas que, por apresentarem os homens como meras vítimas de forças históricas incontrolláveis, acabam por isentá-los de qualquer responsabilidade social.

O estudo do pensamento de determinado autor só ganha sentido quando se entende ser este pensamento expressão de uma época e, nesta época, de uma das tendências pelas quais esta época foi interpretada. Além disso, é importante salientar que nem sempre o que os homens de determinado período histórico disseram e pensaram de si mesmos corresponde à realidade efetiva desse período. É preciso confrontar essas formulações teóricas e/ou ideológicas com a concretude da vida material e social desses homens.

A partir destas premissas, é possível realizar toda a pesquisa posterior. É importante que se observe a distinção entre as obras que foram concluídas e as que não foram publicadas ou incompletas. Neste, processo é fundamental o estudo e a análise do trabalho realizado pelo autor; este estudo possibilitará critérios para a valorização e críticas das obras póstumas, compiladas por outros.

Um alerta se faz necessário para não se cometer interpretações equivocadas, o uso de fontes secundárias (aquelas que discutem o autor pesquisado) não poderá ser supervalorizado; por isso, é mais seguro que se busque, principalmente, nas obras autênticas, ou seja, nas obras do próprio pensador, as linhas básicas do seu pensamento.

Roque Spencer Maciel de Barros deixou um grande número de publicações que versam sobre diferentes questões, abrangem desde o surgimento tardio da universidade até um amplo estudo sobre o fenômeno totalitário.

Roque Spencer Maciel de Barros nasceu a 5 de abril de 1927, na cidade de Bariri, Estado de São Paulo. Filho de Paulo Maciel de Barros e de Leontina Albuquerque Maciel de Barros. Passou a infância e a adolescência na cidade de São Joaquim da Barra. Estudou no Liceu Municipal de Orlandia de 1939 a 1942, também estudou no colégio Paulistano de 1943 a 1945. No curso superior, optou pelo curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, onde estudou de 1945 a 1949, ano em que obteve a licenciatura em filosofia. Foi casado com a ex-aluna e docente da FEUSP, Maria Conceição Rabello Maciel de Barros, falecida em 1973. Teve três filhos: Angela, Saulo e Ruben. Uniu-se à professora Gilda Naécia Maciel de Barros (estudiosa da língua e cultura grega). Faleceu no dia 8 de maio de 1999, na cidade de São Paulo, deixando uma vasta produção intelectual as futuras gerações.

Foi aluno de João Cruz Costa e de Laerte Ramos de Carvalho. Este último teve grande importância na vida de Barros, que foi seu assistente na cadeira de História e Filosofia da Educação na USP e o substituiu no jornal “O Estado de São Paulo” como editorialista.

Em 1997, Barros escreveu o artigo “*Laerte Ramos de Carvalho (15 anos após sua morte)*”, no qual confirmava a importância deste educador na sua vida:

É lembrando da morte desse grande amigo, que foi meu professor, no Colégio e na Universidade, de quem fui assistente e com quem dividi a tarefa de organizar, a partir da Reforma Universitária de 1963/70, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, do qual ele foi o primeiro e eu o terceiro diretor [...] com quem convivi por vinte e oito anos, desde 1944 (BARROS, 1997, p. 207).

Durante o Curso de Filosofia na USP, Barros tinha uma questão que o inquietava referente ao surgimento tardio das universidades no Brasil. Dessa primeira inquietação, Barros elaborou, em 1949, o discurso sobre a Universidade que foi proferido na sua formatura.

Após o ano de 1949, Barros foi professor secundário de Filosofia nos Colégios Pasteur, Paulistano, Mackenzie. Também atuou como assistente da cadeira de História e Filosofia da Educação a partir de 1951 e, ainda, atuou como redator auxiliar do jornal *O Estado de São Paulo* de 1948-1951.

Após sua contratação como assistente na cadeira de História e Filosofia da Educação, escolheu como tema de investigação para o doutorado o surgimento tardio das universidades no Brasil.

Barros (1999, p. 20) relembra desse momento no artigo *A ilustração brasileira revisitada*:

Ora, esse tema já estava há muito escolhido era o do malogro da idéia de Universidade entre nós, havendo eu definido, para o núcleo de pesquisa, o período imperial, especialmente de 1870 em diante, período fértil em projetos e discussões sobre tema.

Mas, pela complexidade do tema, Barros escolheu o caminho preliminar a esta investigação, optou pelo da figura de Pereira Barreto, autor de diversos artigos sobre a Universidade no período imperial. Segundo Barros, o estudo do pensamento deste autor seria o “*fião de Ariadne*” para a compreensão desta temática.

Assim sendo, a sua tese de doutoramento no ano de 1955, foi intitulada *A evolução do pensamento de Pereira Barreto e seu significado pedagógico*.

A temática do retardamento da criação da universidade entre nós é retomada por ocasião do seu concurso de títulos e provas para professor livre docente com a tese: *A Ilustração e a idéia de universidade no Brasil* publicada, em 1959, no Boletim da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo¹⁶.

Foi também nesse período que ocorreram as discussões acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61) que desde 1948 vinha sendo objeto de estudos de diferentes grupos sociais. Por ocasião da Constituição de 1946, que

¹⁶ As reflexões de Barros acerca da universidade serão expostas no capítulo 3º.

estabelecia como regra “o ensino ministrado pelos poderes públicos”, Barros participou de forma ativa nos debates, na organização, em 1960, da obra *Diretrizes e Bases da Educação* e por meio da publicação de artigos sobre o tema.

No artigo *Liberdade de ensino* publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1960, Barros (1960, p. 18) deixou claro sua posição em relação à concepção de liberdade de ensino:

Em nossa linguagem, diríamos que “liberdade de ensino” é essencialmente “liberdade de cátedra”. Na Alemanha do século passado havia plena liberdade de ensino, na medida que havia liberdade de cátedra – e não existia sequer universidade privada; toda a instrução superior era dada nas universidades autônomas do Estado. [...] o que caracteriza a liberdade de ensino não é portanto, o simples direito de abrir escolas – é a existência em toda e qualquer escola, da liberdade da cátedra, da liberdade de opinião e pensamento, fundada, em última análise, no ideal de consciência.

Vale pontuar alguns conceitos apresentados por Barros, que se relacionam com esta questão da liberdade de ensino. Antes de tocar no conceito de liberdade, é importante reafirmar que, para Barros (1992), o **Liberalismo** não é uma doutrina econômica, mas uma concepção ética que se opõe às práticas autoritárias.

Ele afirma:

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 vinculação lógica necessária entre ambos [...]. O liberalismo 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 (BARROS, 1992, p. 85).

Para Barros, o Liberalismo não é uma doutrina que justifica a sociedade capitalista como se pode perceber no primeiro capítulo sobre o processo de origem e estruturação desta ideologia na sociedade moderna. Ele considera o Liberalismo sob a ótica da liberdade de pensamento e da moral. Esta visão leva a crer que Barros desconsidera a vinculação intrínseca do liberalismo com o capitalismo como modo de produção.

Em entrevista para o jornal da USP, em 1997, Barros apresentou sua posição em relação à face humana do Liberalismo e apontou que:

O liberalismo econômico é o que prevalece hoje, de fato. Essa é a orientação de Ludwig Von Mises, em parte Friedrich Von Hayek, de Milton Friedman, da escola de Chicago. Mas, para mim, esse liberalismo é apenas complementar. Ele funciona na medida em que auxilie a realização de um liberalismo propriamente ético e político a que prefiro chamar de **“liberalismo cultural”, que prioriza a liberdade de pensamento, a liberdade moral**. O liberalismo econômico precisa estar subordinado ao liberalismo cultural (BARROS, 1997, p. 2, grifo nosso).

A defesa da liberdade é uma característica dos escritos de Barros, seja em 1960 quando participa da referida campanha em defesa da escola pública, seja nos artigos e entrevistas em meados dos anos 90.

Durante o período de discussões sobre a Lei n. 4.024/61, como já foi dito, Barros participou de forma ativa defendendo a educação como aspecto fundamental na instituição da ordem na sociedade e, ainda, afirmando que esta deveria ser função do poder público. Neste contexto de discussões sobre a educação, os rumos do ensino superior também passaram a ser altamente discutidos por diferentes grupos que apresentavam propostas para a reforma da universidade. Barros teve participação ativa neste processo, como membro do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e como teórico que dedicou escritos sobre esta questão.

Barros publicou, em 1971, a obra *Introdução à filosofia liberal*. Esta obra é considerada por autores, como Ubiratan Macedo e Antonio Paim, como a responsável pelo ressurgimento do liberalismo no Brasil.

Barros (1971a) conta que a idéia deste livro nasceu durante a organização de um seminário “Neoliberal”. Os textos do livro foram escritos de 1966 a 1970, trata-se, segundo ele, de uma análise dos “momentos” da filosofia liberal e na busca da singularidade das idéias liberais nas etapas de constituição deste pensamento.

O autor explica a origem do Liberalismo Clássico a partir das reformas religiosas do século XV e XVI e pontua que a reivindicação da liberdade de consciência constituiu a primeira etapa do liberalismo. E caracteriza o Liberalismo como uma filosofia que vai se constituindo paulatinamente, cumprindo uma série de etapas. São elas: liberalismo religioso, político, econômico e ético.

Quanto ao liberalismo religioso, descreve que a mudança na concepção de liberdade se deu, principalmente, após a Reforma Protestante, liberdade esta que se traduz na libertação do indivíduo dos laços religiosos, permite o estabelecimento de uma nova visão de homem. Nas palavras de Barros (1971a, p. 27):

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 forma fundamentada, uma nova filosofia, uma nova ética, uma nova teoria jurídica e uma nova política: o liberalismo.

A segunda etapa da constituição do Liberalismo é caracterizada pela política. Barros traz o pensamento dos representantes do liberalismo político, como Locke, Montesquieu, apontando as características fundamentais do pensamento destes autores. A terceira etapa, o Liberalismo econômico, constituirá a etapa que completa o quadro do Liberalismo Clássico. Barros, analisa a teoria proposta pelos fisiocratas e por Adam Smith. A quarta e última etapa deste processo é o Liberalismo Ético, que se caracteriza pela concepção moral do homem como intuição fundamental e apresenta autores como Kant e Rousseau, demonstrando a contribuição destes teóricos na formação moral dos homens.

Estas etapas são contempladas na primeira parte da obra; a segunda parte é constituída de artigos referentes à filosofia liberal. Dos artigos, um deles chama a atenção *Mito e Ideologia* pela forte oposição ao pensamento marxista.

Nas palavras de Barros (1971a, p. 301):

Reflitamos um pouco. Se o pensamento humano é uma tradução das relações sociais de produção, se é a vida que determina a consciência, se as premissas de Marx estão corretas, então as

ilações que tira delas são falsas. Pois, nesse caso, o marxismo é senão um reflexo de determinadas relações reais de produção, a vida de Marx determinando a sua consciência. Por que passe de mágica liberta-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 é apenas um ponto da série?

Nesta citação, pode-se observar o repúdio de Barros em relação ao marxismo e, especialmente, a forma de compreender a realidade a partir das relações sociais de determinado contexto.

Após 19 anos da publicação da obra citada acima, Barros (1990, p. 15) nas considerações iniciais da obra *Fenômeno totalitário*, pontua:

Este livro, sob muitos aspectos, é uma continuação de outro, que publicamos há quase vinte anos (*Introdução a filosofia liberal*), e que nunca quisemos reeditar, para não ter de reescrevê-lo quase inteiro. Ainda que considerando ultrapassado na sua forma, ele nos parece válido no seu sentido principal. Na nota introdutória daquele trabalho escrevíamos: “Dedicado à filosofia liberal, este livro trata, fundamentalmente, da antinomia entre liberdade e totalidade. Nesse sentido ele é, para mim, uma espécie de compromisso filosófico”.

Em 1973, Barros, por concurso público, torna-se professor titular da Universidade de São Paulo e apresenta a obra: *O significado educativo do romantismo brasileiro: Gonçalves de Magalhães*. A partir do estudo da figura de Magalhães o autor pretende estabelecer uma perspectiva, um olhar para o passado nacional sob a ótica da formação humana e nacional. Trata-se do período de 1870, período este também estudado no obra *Ilustração brasileira e a idéia de universidade*. Elegeu este período por considerar que é nele que se instala uma nova forma de conceber o homem e o mundo.

Além de sua vasta produção intelectual, Barros foi diretor da Faculdade de Educação da USP (1976 a 1980) e chefe do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação (nos anos) de 1970-1976 e 1980 a 1984, ano em que se aposentou nesta faculdade.

Trabalhou como editorialista e colaborador de *O Jornal Estado de São Paulo e Jornal da Tarde* de 1965 a 1980. Mesmo depois desta data, atuou como colaborador no *Jornal da Tarde*. Os artigos que ele escreveu versam sobre temas relacionados, principalmente, à educação.

Depois de se aposentar, Barros passou a se dedicar ao tema do totalitarismo, tema que ele persegue com afinco nas obras: *Gorbachevismo – hipóteses e conjecturas* (1988), *O fenômeno totalitário* (1990) e *Estudos liberais* (1992) que trazem artigos sobre esta questão. Também publicou a obra *Razão e racionalidade* (1993), *Estudos brasileiros* (1997) e *Poemas* (1997).

Na obra *Fenômeno Totalitário*, Barros (1990, p. 11) demonstra a ameaça dos regimes totalitários e explica que o propósito da obra:

[...] é filosófico – e é como livro de Filosofia, sem mais adjetivações, que gostaríamos que este trabalho fosse considerado. Trata-se, pelo menos foi o que pretendemos, não nos cabendo julgar do êxito de nossa pretensão, de realizar uma tentativa de análise descritiva das camadas constitutivas mais profundas do ente humano, para que, no caso, o totalitarismo serve, basicamente, como um fio condutor.

A respeito desta obra, alguns autores tecem comentários num artigo organizado por Gilda Naécia Maciel de Barros (1997, p.134 a 147) na *Revista Brasileira de Filosofia*:

Um dos méritos da obra consiste, aliás, em desfazer muitos equívocos correntes a respeito do que seja totalitarismo, mostrando, por exemplo, a impossibilidade de estabelecer sinonímia entre nazismo e fascismo, segundo a perspectiva do totalitarismo [...] é deveras impressionante a bibliografia consultada pelo autor, revelando a sua imparcialidade perante as fontes de informação (REALE, 1997, p. 139).

O novo livro de Roque Spencer Maciel de Barros – *O Fenômeno Totalitário*, não pretende ser mais uma obra sobre o totalitarismo, mas uma tentativa de proceder à investigação radical, a fim de responder a esta pergunta: como é possível existência de algo como o fenômeno totalitário? (PAIM, 1997, p. 140).

O livro de Roque Spencer Maciel de Barros representa, assim, a mais abrangente análise de tudo quanto a respeito se pensou e escreveu sobre o assunto e, ao mesmo tempo, uma síntese organizada do que se deve concluir a respeito. Dificilmente se pensará em um autor ou uma obra relevante que não tenham sido

recenseados, analisados e dissecados pelo profº Roque: da mesma forma, nenhum aspecto do “fenômeno totalitário” deixa de ser tratado neste livro (BARROS, 1997, p.144).

Roque Spencer, em 1992, publicou a obra *Estudos liberais* que, segundo ele, é um complemento da obra *Introdução à filosofia liberal* de 1971. Este livro reúne doze ensaios que foram elaborados e divulgados desde 1977 e publicados na sua maioria, no Jornal da Tarde.

Barros (1992), no prefácio da obra, reafirma sua filiação liberal:

Liberal desde os tempos de estudante universitário, na década de 40, tendo escrito sobre o assunto nos anos 50 e 60, numa atividade intelectual da qual acabou por resultar o livro de análise *Introdução à Filosofia Liberal*, publicado pela Grijalbo e Edusp em 1971, sentimo-nos na obrigação de insistir agora na legítima atitude liberal em face de um variado e complexo número de problemas, de alcance tanto universal quanto nacional: é o sentimento dessa obrigação que nos leva e reunir estes ensaios escolhidos e a republicá-los, em forma de livro.

A produção intelectual de Barros não se restringiu às obras acima destacadas (quinze principais publicadas de 1959 a 1997). Além delas, publicou vinte e dois artigos em revistas especializadas, organizou nove obras, publicou dezesseis artigos em obras coletivas, sem contar os inúmeros artigos publicados pelo Jornal da Tarde de 1965 a junho de 1989¹⁷.

Também foi colaborador da *Revista Brasileira de Filosofia e do Digesto Econômico*. Atuou como professor colaborador do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da USP de 1996 a 8/5/1999.

A partir do que foi desenvolvido neste item, pode-se afirmar que o liberalismo defendido por Roque Spencer Maciel de Barros é **Ético e Filosófico**, por considerá-lo como concepção de vida para os homens. Propõe uma face humana para a doutrina liberal que priorize a liberdade de pensamento e de moral.

Nas palavras de Barros (1992, p. 102-103):

¹⁷ Segue no final deste item a cronologia das obras de Roque Spencer Maciel de Barros.

O 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. [...] O autêntico compromisso liberal é com o homem, respeitado na sua individualidade e na sua substância ética – e não com a economia.

O autor distingue o liberalismo, como concepção de vida, e o liberalismo econômico ou o sistema que se convencionou chamar de capitalismo. Concebe o liberalismo no plano da ética e da filosofia, demonstra, de forma marcante, a preocupação com o homem enquanto indivíduo.

Defende, nas suas obras, que o liberalismo não é uma doutrina filosófica que vai nortear as ações dos homens na sociedade moderna. Acredita que o liberalismo seja uma concepção de vida que vai assegurar a liberdade do homem e, principalmente, sua singularidade.

Barros conceitua o liberalismo como:

[...] algo substantivo, que tem um valor em si, precisamente porque não é simplesmente político ou econômico (ainda, que historicamente, se venha a apresentar sob essas capas), mas é uma afirmação do homem, repitamo-lo, concebido na sua dignidade como ser singular, insubstituível e responsável (BARROS, 1992, p. 86).

Em entrevista para o jornal da USP, em 1997, Barros, ao tratar das características deste liberalismo cultural, afirma que os autores que compartilham desta concepção priorizam os aspectos éticos e políticos do liberalismo. São eles: Benedetto Croce, Ropke, Eucken e Rustow. Barros explica que o significado que dão ao “liberalismo social” (termo introduzido no Brasil por José Guilherme Merquior) não o agrada. Mas deixa claro que pertence à corrente dos liberais que enfatizam a liberdade e a singularidade do indivíduo ou também chamado liberalismo cultural.

Neste sentido, pode-se dizer que Barros defendeu os princípios liberais nos seus escritos e nas suas ações, o liberalismo apregoado por ele centra-se na defesa da liberdade dos homens que proporciona a sua singularidade e individualidade.

Barros conceitua o liberalismo, defendido por ele, de maneira muito clara no artigo intitulado *O liberalismo – reflexões desencantadas de um liberal*, de 10 de Junho de 1978 (Jornal da Tarde):

[...] o liberalismo é uma concepção do homem e do cosmos, é estilo de vida. Concepção e estilo que se fundam no sentimento de independência individual e, ao mesmo tempo, no reconhecimento moral do outro, igualmente independente. Exige, assim, a afirmação do eu próprio, que se insere na comunidade ético-jurídica do nós, sob a égide de uma recíproca responsabilidade [...].

Com base neste entendimento que, no próximo capítulo, pode-se compreender as concepções de educação e universidade, concepções essenciais para o objetivo desta pesquisa: analisar o pensamento e ação de Roque Spencer Maciel de Barros no processo da Reforma Universitária de 1968.

CRONOLOGIA DAS OBRAS	
1959	BARROS, Roque Spencer Maciel. Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade. <i>Boletim da Faculdade de Filosofia da Universidade de S. Paulo</i> , São Paulo, n. 241, 1959. Reeditado em 1986, Editora Convívio e Edusp. 412 p.
1960	_____. <i>Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i> (Org. e Colab.). São Paulo: Pioneira, 1960.
1967	_____. <i>A evolução do pensamento de Pereira Barreto</i> . São Paulo: Editorial Grijalbo – Edusp, 1967. 272 p.
1971	_____. <i>Ensaio sobre a educação</i> . São Paulo: Grijalbo – Edusp, 1971. 306 p.
1971	_____. <i>Introdução à filosofia liberal</i> . São Paulo: Grijalbo – Edusp, 1971.
1973	_____. <i>A significação educativa do romantismo brasileiro</i> : Gonçalves de Magalhães, Grijalbo – Edusp, 1973. 290 p.
1988	_____. <i>Gorbachevismo: hipóteses e conjecturas</i> . São Paulo: Convívio, 1988.

1990	_____. <i>O fenômeno totalitário</i> . Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia-EDUSP, 1990. 746 p.
1992	_____. <i>Estudos liberais</i> . São Paulo: T. A. Queiroz, 1992. 131 p.
1993	_____. <i>Razão e racionalidade</i> . São Paulo: T. A. Queiroz, 1993. 316 p.
1997	_____. <i>Estudos brasileiros</i> . Londrina: Editora UEL, 1997. 243 p.
1997	_____. <i>Poemas</i> . São Paulo: T. A. Queiroz, 1997. 101 p.
PARTICIPAÇÃO EM OBRAS COLETIVAS	
1960	_____ (Org.). In: <i>Diretrizes e Bases da Educação</i> . São Paulo: Pioneira, 1960.
1971	_____. <i>Vida religiosa e a questão religiosa</i> . In: <i>História da Civilização Brasileira</i> , direção de Sérgio Buarque de Holanda, tomo II, O Brasil Monárquico, vol. 4, Declínio e Queda do Império, S. Paulo, Difusão Européia do Livro, 1971. p. 317-365.
1978	_____. O positivismo no Império. In: CRIPPA, Adolpho. (Direção). <i>As idéias filosóficas no Brasil</i> . tomo I, Convívio, 1978, p. 115-142.
1979	_____. O pensamento político positivista no Império. In: <i>As idéias políticas no Brasil</i> , direção de Adolpho Crippa, São Paulo: Convívio, tomo I, 1979, p. 233-270.
1983	_____. Reflexões desencantadas de um Liberal. In: <i>A conquista do espaço político: uma seleção de textos publicados no Jornal da Tarde</i> . Coordenação e Apresentação de Maria Lúcia de Oliveira. São Paulo: Jornal da Tarde, 1983. p. 99-102.
1991	_____. O homem e a totalidade. In: <i>Anais do 2º Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira</i> , Londrina, Centro de Estudos Filosóficos de Londrina, 1991. p. 22-49.
1992	_____. <i>Poesia</i> . Coordenado por Celso Lafer e Tércio Sampaio Ferraz Jr. São Paulo: Saraiva, 1992. p. 69-76.
	_____. <i>O nacional e o universal na cultura brasileira: o projeto brasileiro de Gonçalves de Magalhães e suas bases filosóficas</i> . In: <i>Actas do II Colóquio</i> .
1995	_____. Karl Popper: a busca inacabada. In: <i>Popper (As aventuras da racionalidade)</i> , org. de Júlio César R. Pereira, Porto Alegre: Edipucrs,

	1995. (Coleção Filosofia 34, 1995). p. 9-20.
1998	_____. Fundamentos e objetivos do ensino. In: Estrutura e funcionamento da educação básica, primeira parte, capítulo 1 – Fundamentos da Educação. São Paulo: Pioneira, 2000, 2. ed. p. 21-35. [1 a. ed. 1998].
1998	_____. In: <i>O significado do liberalismo atual</i> (uma controvérsia brasileira, Organização de Roque Spencer Maciel de Barros. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.
1999	_____. A ilustração brasileira revisitada. In: MONARCHA, <i>História da Educação Brasileira: formação do campo</i> Ijuí: Editora Unijuí, 1999, p. 17-31. [póstumo].
	ARTIGOS EM REVISTAS
1960	_____. Liberdade de ensino. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , São Paulo, v. XXXIV, n. 79, jul./set. 1960.
1961	_____. Algumas considerações sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <i>Engenharia (órgão oficial do Instituto de Engenharia)</i> , v. XIX, n. 222, p. 584-590, ano XIX, mai. 1961.
1969	_____. Capitalismo, socialismo e liberalismo: uma comparação dos sistemas e teorias político-econômicas atuais. <i>Indústria e desenvolvimento</i> , São Paulo, 2 (10), 5-6, out. 1969.
1976	_____. Mimnermo e Semônides – Elegias – Nota Introdutória de Gilda Naécia Maciel de Barros – Recriação Poética de Roque Spencer Maciel de Barros. <i>Revista da Faculdade de Educação (USP)</i> , São Paulo, v. 2, p. 181-183, 1976.
1980	_____. O médico e o problema ético. <i>Carisma - formação do médico</i> , v. I, p. 8-21. 1980.
1982	_____. O pensamento político de Kant. <i>Revista Brasileira de Filosofia</i> , v. XXXII, fasc. 126, p. 190-213, abr./mai./jun. 1982.
1983	_____. História e ideologia. <i>Digesto Econômico</i> , n. 300, p. 79-83, ano XL, jan./fev. 1983.
1983	_____. O Totalitarismo: Esboço de uma Caracterização. <i>Humanidades</i> , v. I, n. 3, p. 43-54, abr./jun. 1983.
1983	_____. Elementos para a elaboração de uma Teoria sobre o Totalitarismo. <i>Revista Brasileira de Filosofia</i> , v. XXXIII, fasc. 132, p. 351-384, out./nov./dez. 1983.
1983	_____. Jaspers, a universidade e o totalitarismo. <i>Boletim do Centro de</i>

	<i>Estudos e Pesquisas em Psiquiatria (Departamento de Psiquiatria e Psicologia Médica da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo)</i> , v. 1 (2), p. 39-51, 1983.
1983	_____. Totalitarismo (artigo especial). <i>Enciclopédia Brasileira Globo</i> , organizada sob a direção de Álvaro Magalhães, ed. 20, XI [Sonegação – Tzeliutsing]. Porto Alegre; Rio de Janeiro: Editora Globo, 1983.
1988	_____. A constituição e a educação. <i>Convivium</i> , v. 31, n. 6, ano XXVII, p. 538-551, nov./dez. 1988.
1993	_____. Um panorama da educação. <i>Convivium</i> , v. 30, n. 3, ano XXVI, p. 206-213, maio/jun. 1987.
1998	_____. O gorbachevismo: Reforma real ou reforma verbal? <i>Convivium</i> , v. 31, n. 4, ano XXVII, p. 296-302, jul./ago. 1988.
1993	_____. As duas culturas: Variações sobre o tema. <i>Cadernos de História & Filosofia da Educação</i> (textos de professores do EDF-FEUSP), São Paulo, v. 1, n. 1, p. 514, 1993.
1993	_____. “Decência Já”. <i>Digesto Econômico</i> , n. 359, ano XLIX, p. 53-55, mai./abr. 1993.
1993	_____. Separatismo ou unidade nacional. <i>Digesto Econômico</i> , n. 363, ano XLIX, p. 36-41, nov./dez. 1993.
1993	_____. Três obras primas do cinema (Corpos ardentes, Cabo do medo e Fedora). <i>Digesto Econômico</i> , n. 361, ano XLIX, p. 74-78, jul./ago. 1993.
2000	_____. O liberalismo de José Pinto Antunes. <i>Revista Brasileira. Academia Brasileira de Letras</i> , n. 22, Fase VII, ano VI, p. 107-112, jan./fev./mar. 2000. [Póstumo].

CAPÍTULO 3º

ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS E A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

Nos capítulos anteriores, buscou-se a compreensão das balizas mais gerais do pensamento de Roque Spencer Maciel de Barros, mediante a configuração do processo histórico do liberalismo e de seus fundamentos básicos, bem como da caracterização dos fundamentos teórico-metodológicos do pensamento do autor. De posse desses elementos, foi possível elucidar, de forma mais segura o pensamento de Barros em relação à educação e à universidade e, especificamente, sobre a Reforma Universitária de 1968, foco desta pesquisa.

O estudo do pensamento de um autor não demanda somente a leitura de suas obras, mas a busca da compreensão deste pensamento num contexto histórico e determinado por vários fatores que envolveram a formação do pensador. Tal desafio proporciona um estudo de várias questões envolvidas na formulação teórica do seu pensamento. Chegar a estas questões também não é algo fácil, exige leitura e, especialmente, o estabelecimento de relações entre o teórico e o prático, ou seja, a chamada *práxis*. Foi o que se procurou fazer nesta pesquisa, ou seja, entender o autor não por ele mesmo, mas tomar por base as múltiplas determinações de seu pensamento.

Este capítulo apresenta aspectos fundamentais para compreensão do pensamento de Roque Spencer Maciel de Barros. Aspectos que podem ser sintetizados na seqüência dos itens apresentados: a conjuntura histórica da Reforma Universitária, com destaque para a expressão ideológica dos movimentos que lutaram por reformulações nas universidades brasileiras; a configuração do pensamento de Barros em relação à educação, ao Estado e à sociedade, conceitos fundamentais para o entendimento do pensamento do autor em relação à Reforma Universitária. E, por fim, a concepção do autor acerca da universidade necessária para o país na década de 1960. Para demonstrar esta concepção, a forma que esta se mostrou no pensamento e na ação do autor, este item apresenta quatro subitens: a crise da

universidade liberal, a universidade necessária, para ele, na década de 1960 pela sua ação na Comissão de reestruturação da Universidade de São Paulo, como relator, e no Grupo de trabalho da Reforma Universitária, a avaliação de Barros em relação à efetivação da Lei n. 5.540/68 por meio de artigos posteriores.

Não se espera, neste capítulo, apontar questões inovadoras na temática do estudo das universidades, mas efetivamente desenvolver um olhar diferenciado para o processo da Reforma e a influência dos liberais neste contexto.

3.1 Conjuntura histórica do Brasil na década de 1960 e o Movimento pela Reforma Universitária

A Reforma Universitária de 1968 se dá num contexto marcado pela repressão de um poder centralizador e ditatorial. As mudanças processadas nas universidades brasileiras denotam a necessidade de adequar esta instituição a um novo modelo de organização social, modelo este que incentivou a intensificação do ingresso do capital e da tecnologia estrangeiro no Brasil.

Tem-se claro, nesta pesquisa, que a ação do governo, por meio da promulgação de determinada lei, demonstra, se assim se pode dizer, o resultado de uma discussão que já foi travada no âmbito da sociedade civil por diversos grupos sociais.

Sheen (2001, p. 14) sintetiza este pressuposto:

A política educacional, quando se apresenta sob sua forma materializada, como produto acabado, expresso em leis, planos, reflete o momento de “coerção”, do Estado em sentido restrito. Essa coerção, no entanto, resultou de uma luta que se travou no âmbito da sociedade civil, entre várias políticas possíveis, no bojo das contradições próprias da sociedade capitalista. Em outros termos, a legislação vem concretizar ou legitimar uma disputa que já se deu e foi definida no plano da sociedade civil.

Dessa forma, o movimento em prol da Reforma Universitária só pode ser entendido tomando por base a necessidade de reestruturação das universidades a partir da

década de 1960. Este movimento se concretizou nas diferentes propostas para esta instituição defendidas por diferentes setores da sociedade. Era consensual em diversos segmentos da sociedade a necessidade de reforma das universidades brasileiras, porém estes segmentos não defendiam os mesmos princípios educacionais, porque, em última instância, representavam diferentes interesses de classe e defração de classes, expressos em diferentes projetos societários.

No âmbito da política educacional, tem-se claro que a proposta que foi concretizada atendeu aos anseios dos grupos hegemônicos, especialmente em 1968, quando se deu a aprovação da Lei n. 5.540/68. Foram várias as medidas governamentais relativas à reformulação do ensino superior brasileiro na década de 1960, que antecederam à efetivação desta lei.

Em seguida, tem-se o propósito de configurar o cenário brasileiro, no qual se deu a gestação e produção da Lei n. 5.540/68, que alterou a organização das universidades brasileiras, bem como apresentar as diferentes propostas para esta instituição na década de 1960. O texto organiza-se em dois sub itens, o primeiro visa elucidar o novo contexto social do Brasil a partir da década de 1960 e o segundo apresenta as diferentes propostas para a universidade.

3.1.1 O Brasil na década de 1960: a substituição do desenvolvimentismo e do populismo pelo modelo econômico dependente – associado e pelo autoritarismo

Toma-se como ponto de partida para a configuração da Reforma da universidade na década de 1960 a deflagração do golpe militar de 1964, como ponto de referência final o ano de aprovação da lei n. 5.540/68. É evidente que, por se tratar de uma conjuntura histórica específica, poder-se-á fazer alusões a períodos históricos anteriores e posteriores, na tentativa de restabelecer os nexos necessários à compreensão dessa conjuntura.

O golpe militar de 1964 tem sido objeto de inúmeros estudos²³, dada a complexidade da apreensão de seu significado, que está intimamente ligado à consolidação e à expansão do capitalismo e da sociedade de classes no Brasil.

Nelson Werneck Sodré, indagando acerca da inevitabilidade do golpe de 64, afirma o seguinte:

Para situarmos historicamente o problema de 64, temos que começar em 1945, quando termina a Segunda Guerra Mundial com a derrota do nazi-fascismo e do militarismo japonês abrindo perspectivas a uma ampla democratização, em termos internacionais para todos os países. O reflexo desta vitória sobre as formas totalitárias de poder abre realmente possibilidades para uma reordenação democrática. Ocorre, entretanto, um acidente de percurso da maior gravidade: EUA e União Soviética, em campos opostos, defrontam-se naquilo que ficou convencionalizado conhecer como Guerra Fria. Começa, então, uma terrível luta política, em termos internacionais, que é viscerada essencialmente pelo anticomunismo. A burguesia dos países, e o caso brasileiro com evidência, tem como ideologia fundamental o anticomunismo; isto é, toda e qualquer reforma que se pretenda fazer no sentido do avanço e do progresso será travada porque batizada de comunista (SODRÉ, 1997, p. 103).

O golpe de 1964 foi precedido de outros golpes como aponta Sodré: o golpe de 1945, o de 1954 e as tentativas de golpe de 1955 e 1961. Para o autor, “o conteúdo desses golpes sucessivos é o de manter as velhas estruturas que resistem a qualquer mudança” (1997, p.104). Foi assim em 1945 e em 1954.

[...] em 1955, uma tentativa de golpe visava impedir a posse do candidato Juscelino Kubitschek, que havia sido vencedor nas eleições. Em 1961 as forças reacionárias levaram ao poder, numa ampla aliança, Jânio Quadros, que se propunha preservar os interesses dos setores mais conservadores. A renúncia do presidente e a divisão das forças que defendiam os propósitos retrógrados fizeram com que fosse tentado um golpe militar, inviabilizado pela divisão das forças Armadas. Contudo, estes propósitos tornaram-se triunfantes, em 1964, quando o governo João Goulart buscou efetivar as reformas de base, isto é, as modificações estruturais na vida brasileira [...] (SODRÉ, 1997, p. 104)

Mas, embora os golpes e as tentativas de golpe, no Brasil, não fossem novidade, o de 1964 se distinguiu por sua peculiaridade como apontam outros autores, como

²³ Uma seleção desses estudos encontra-se em Patrícia Trópia. Bibliografia sobre o golpe de 1964. In: TOLEDO, Caio Navarro (Org.). *1964: visões críticas do golpe*. Democracia e reformas no populismo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 161-166.

Nelson Werneck Sodré (1997), Jacob Gorender (1997) e Florestan Fernandes (1997).

Para Florestan Fernandes, apesar de afirmar que a ditadura militar inaugurada em 1964 tenha se caracterizado pela peculiaridade de, “pela primeira vez”, os militares não resolverem apenas dilemas da crise de poder, mas tomarem o poder para si, “essa equação é ambígua e mistificadora”, pois:

Como país de origem colonial e que oscilou, depois da Independência, do neocolonialismo para a dependência [...] aqui os militares e civis sempre formaram uma comunidade indissolúvel [...] viam através da mesma ótica a necessidade da opressão e da repressão, usavam o Estado com o instrumento de “preservação da ordem” e o “meio legal” de defesa coletiva em disputas defensivas e ofensivas para conter “a gatinha em seu lugar” (FERNANDES, 1997, p. 141)

E, no entanto, o golpe de 1964 foi diferente. Por quê?

O caminho percorrido no 1º de abril de 1964 foi incomum, porém, dentro da moldura histórica convencional e da associação indissolúvel (até aquele momento) entre as elites das classes dominantes civis e militares . [...] O que escapou da rotina e causou estupefação foi o deslocamento dos civis para as posições atribuídas pelos líderes militares e que estes se apossaram abertamente da hegemonia do poder “institucional”, procurando salvar as aparências da “normalidade democrática” [...] (FERNANDES, 1997, p. 142).

Para que se possa compreender um pouco mais a singularidade do Golpe Militar de 1964, faz-se necessário retroceder à década de 1950, mais especificamente ao governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, período em que se verificou um grande avanço no desenvolvimento do capitalismo.

Em 31 de janeiro de 1956, o presidente Juscelino Kubitschek assumiu a presidência e marcou o início de uma nova e importante fase da história econômica brasileira: o desenvolvimentismo. O lema de sua campanha foi o crescimento econômico-industrial, aceleração do desenvolvimento e captação de capital estrangeiro. A preocupação central do governo foi o desenvolvimento de seis setores: energia, alimentação, transportes, indústria de base, educação e construção da nova capital Brasília. Conduziu a internacionalização da economia brasileira como consequência

da integração da estrutura industrial do país nas estruturas das grandes empresas multinacionais. Ao final do governo, a cidade dominava o campo e a indústria, a agricultura.

Ao período de expansão capitalista do governo Kubitschek, alicerçado em torno do capital estrangeiro e em investimento estatal, como afirma Gorender (1997,p.111), seguiu-se um período de significativa crise econômica, política e social.

[...] segue-se, em 1961-62, um período de decurso próprio dos ciclos capitalistas. Em particular, nas condições brasileiras, com alta inflação, sem mecanismos de correção monetária. O Brasil não tinha uma economia tão diversificada como hoje, as exportações eram modestas e a dívida externa pesava fortemente, embora fosse pequena em comparação à atual. Nesse quadro entra em crise a hegemonia burguesa de feição populista. Hegemonia instaurada por Getúlio Vargas, originando a liderança burguesa da classe operária através do PTB como partido e do populismo em geral. Liderança carismática sem intermediações, que se estabeleceu com Getúlio e prosseguiu, depois dele, nos governos de Juscelino e de Jango, herdeiro do espólio juscelinista.

Em janeiro de 1961, Jânio Quadros foi eleito pela União Democrática Nacional e pelos setores de oposição ao governo anterior, mas renunciou ao cargo em agosto do mesmo ano, abrindo uma nova crise política, pois diversos grupos sociais se opuseram à posse do vice-presidente João Goulart. Para se evitar uma crise, Jango tomou posse no dia sete de setembro num regime parlamentar, que limitava os poderes do presidente e ampliava os do Congresso.

Jango (1961-63) tentou ganhar apoio político de outros setores (PSD, UDN). Em 1963, um plebiscito possibilitou o retorno do regime presidencialista que lhe devolvia plenos poderes. O governo tentou executar o plano trienal que visava combater a inflação e assegurar a continuidade do desenvolvimento econômico, principalmente industrial. A impossibilidade de conter a inflação e aumentar os salários levou o governo a enveredar sua política para reformas de base (agrária, administrativa, bancária e fiscal). A possibilidade das reformas trouxe intensas mobilizações. O governo enfrentava diversas críticas da: Frente Patriótica Civil, políticos ligados aos partidos antijanguistas, como Júlio de Mesquita Filho e Carlos Lacerda.

No dia 13 de março de 1964, junto à Central do Brasil, anunciou-se a revisão da Constituição com o objetivo de conferir maiores poderes ao Executivo, precipitando a reação das forças de oposição. No dia 31 de março, iniciou-se um movimento político-militar, antiesquerdista, em Minas Gerais sob o comando dos generais Luís Carlos Guedes e Mourão Filho.

O movimento, que se dizia destinado a assegurar a legalidade ameaçada pelo próprio Presidente da República e a eliminar as ameaças do esquerdismo comunista, recebeu apoio imediato das forças militares de São Paulo, Rio Grande do Sul e Guanabara, bem como de governadores, de políticos e de setores da população contrários ao governo “populista” e “esquerdista” do presidente João Goulart. No dia seguinte, o movimento já era vitorioso e o ex-presidente exilava-se, no Uruguai, assumindo a presidência o Presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli.

No início de 1964, a crise atingia todo o país deflagrando-se o golpe militar no dia 31 de março. Os militares decidiram então que o Congresso Nacional deveria eleger um novo presidente, sendo escolhido o General Humberto de Alencar Castelo Branco.

A partir de março de 1964, o cenário brasileiro se modificou. No âmbito político havia uma estrutura de poder fortemente centralizada em torno do Poder Executivo, criando atribuições constitucionais por Atos Institucionais. A defesa da integridade nacional, da paz social, a preservação da democracia e a afirmação da soberania nacional eram os objetivos estruturados pela Escola Superior de Guerra. O autoritarismo substituiu a política populista.

No âmbito econômico, o objetivo era deter a inflação, incentivar as exportações de matérias-primas e manufaturados, racionalizar o sistema tributário e fiscal, estimular de forma controlada o mercado de capital, incentivar o ingresso de capitais e tecnologia estrangeiros, modernizar a estrutura urbana, implantar a indústria petroquímica e modernizar os estudos superiores.

No campo educacional a intervenção do Estado se deu de forma direta, pela repressão contra professores e estudantes, redução de verbas, e ainda, as reformas

(n. 5540/68 e 5.692/71) realizadas neste período que visavam a adequar a educação à nova realidade política.

3.1.2 Os projetos para a universidade brasileira na década de 1960

A conjuntura nacional, descrita no item anterior, implicou um aprofundamento da luta de classes e das disputas ideológicas. Estas últimas tornaram-se mais explícitas, em consequência do aprofundamento da crise econômica, política e social pela qual passava o país.

Retendo-se apenas os acontecimentos do início dos anos 60, mais especificamente o curto período do governo de João Goulart – setembro de 1961 a março de 1964, pode-se ter uma clara idéia da polarização mencionada no parágrafo anterior. Nas palavras de Toledo (1997, p.31-32):

[...] o governo de Goulart nasceu, conviveu e morreu sob o signo do golpe de Estado. Durante seus dois anos e meio de existência [...] um novo contexto político social emergiu no país. Suas características básicas foram: uma intensa e prolongada crise econômica – financeira [...], constantes crises política institucionais, ampla mobilização política das classes populares (as classes médias a partir de meados de 1963, também entrou em cena), fortalecimento do movimento operário e dos trabalhadores do campo, crise do sistema partidário em inédito acirramento da luta pela ideologia de classes.

O acirramento da luta ideológica de classes foi acompanhado da formulação de diferentes projetos societários para o Brasil, correspondentes aos diferentes interesses das classes e frações de classes.

Resumidamente, pode-se dizer que se defrontaram os seguintes projetos societários, muito embora em cada um deles possam ser distinguidos alguns delineamentos distintos: projetos voltados para o desenvolvimento de um capitalismo de cunho nacional, projetos voltados para o capitalismo associado dependente, projetos voltados para a superação da ordem capitalista no Brasil.

Octávio Ianni, identifica, historicamente, esses diferentes projetos ou, em sua formulação, estratégias de desenvolvimento.

[...] durante os anos de 1930-64, a despeito dos va-e-vens da história nacional e mundial, esteve em curso uma estratégia destinada a implantar o *capitalismo nacional*, fortalecendo a soberania. [...] Durante a guerra fria, a sociedade brasileira foi levada a abandonar a estratégia de desenvolvimento associado em dependente. Este é o significado do golpe de estado de 1964 [...] Nos anos de 1930-1964 ao lado da estratégia de implantar o capitalismo nacional, desenvolve-se também a estratégia orientada no sentido de implantar o socialismo nacional [...] Nesse sentido é que o golpe de Estado de 1964 não só derrota o projeto de capitalismo nacional, mas incute uma séria derrota no projeto de socialismo nacional (IANNI, 1997, p. 138-139).

No bojo dessas disputas, também o sistema educacional e, em especial, a universidade foram alvos de críticas e formulação de propostas de reforma ou transformação.

De acordo com Veiga (1982), a estrutura das universidades havia sido objeto de críticas em diversas ocasiões. Em 1926, depois da criação da Universidade do Rio de Janeiro, esta foi criticada por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. As críticas se manifestavam no sentido de comparar o Brasil com os países desenvolvidos e se intensificaram a partir da década de 1950.

Ainda na opinião dessa autora, os anos de 1959 a 1964 foram marcados pela profusão de propostas para a reestruturação das universidades brasileiras, formuladas com o objetivo de enfrentar os problemas diagnosticados. Diferentes grupos criticaram a estrutura arcaica das universidades, consolidada pela Lei n. 4.024/61. Mas as críticas e propostas que as universidades recebiam eram muito diversas dependendo do segmento societário que as formulava.

Neste contexto de luta pela Reforma das universidades, a autora identificou três propostas, por ela, denominadas de *tradicionalista, modernizante e radical*²⁴. Sobre o surgimento destas propostas, Veiga assinala (1982, p. 31) que:

²⁴ Laura da Veiga entende por propostas alternativas o seguinte: “[...] Aqui definem-se como projetos alternativos aqueles que foram elaborados ao longo dos movimentos sociais, muitas vezes por diferentes atores, mas que traziam elementos de continuidade, sendo, portanto, considerados como refinamentos e detalhamentos de uma mesma concepção da universidade” (VEIGA, 1982, p. 26).

A complexidade dos processos e eventos que estavam na raiz da crise brasileira desta época dificulta tanto o definir o que pode ser considerado como o mais fundamental na deflagração e aprofundamento de tensões particulares, quanto o estabelecimento de alianças dos grupos nelas envolvidos. O processo de elaboração das propostas de reforma universitária se deu de forma similar. As três alternativas emergiram no bojo dos movimentos sociais que se configuravam através de ações e reações de professores universitários, de intelectuais ligados a associações do tipo Associação Brasileira de Educação, da Campanha em defesa da escola pública, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, para citar somente algumas instâncias onde críticas, defesas e propostas eram formuladas e divulgadas.

Quanto à proposta *tradicionalista*²⁵, Veiga descreve que esta emergiu na fase inicial do processo de industrialização e urbanização. Caracterizou-se pela defesa dos princípios tradicionais do liberalismo, na medida em que incorporou uma visão tradicionalista do papel e organização das instituições de ensino superior. Foi resultado do movimento estruturado em torno do conflito sobre a Lei de Diretrizes e Bases que, após catorze anos de disputa parlamentar, é aprovada em 20 de dezembro de 1961.

A autora ainda demonstra que as concepções tradicionalistas apresentavam uma perspectiva elitista, por considerarem que somente os que fossem capazes poderiam ingressar na Universidade, pois as habilidades e capacidades seriam garantidas por exames seletivos. Estas concepções também defendiam o controle da burocracia estatal para garantir a qualidade.

A proposta tradicionalista defendia um modelo de sociedade capitalista, fundamentada nos princípios liberais que, explicitamente, como diz Veiga, implicavam um modelo dependente do capital e da tecnologia estrangeiros. A ausência de referências e soluções autônomas e a assimilação de paradigmas externos, permeiam estas formulações.

²⁵ A proposta tradicionalista incluía duas versões: a concepção tradicionalista autoritária (a do Estado Novo), a concepção tradicionalista liberal (de Fernando de Azevedo e Antonio Almeida Júnior, por exemplo) (VEIGA, 1982, p. 62-63).

Veiga (1982) explica que, desde a década de trinta, algumas questões em torno da Universidade dividiam os educadores. A questão da autonomia universitária se deu pelo confronto entre os adeptos de uma concepção liberal democrática, que defendiam uma estrutura que proporcionasse liberdade para decidir sobre aspectos importantes da universidade, e os representantes do Estado Novo, que defendiam uma estrutura controlada pelo executivo.

A “estrutura organizacional” também foi alvo de conflitos entre os catedráticos e os professores jovens que reivindicavam maior espaço decisório e uma formação menos segmentada. E uma terceira que se deu em relação ao “conteúdo do ensino”, especialmente para um ensino inovador, capaz de formar profissionais necessários ao desenvolvimento do país. Neste contexto, Veiga (1992, p.2) explicita que:

A partir da década de 50, dois grupos se configuram incorporando estas propostas modernizadoras: um reunido em torno de Darcy Ribeiro, apoiando a criação de uma universidade moderna e livre dos freios e vícios burocráticos das instituições de ensino superior brasileiras, outro de composição predominante estudantil sob o comando da UNE, que propunha um movimento amplo de reforma que fosse capaz de alterar inclusive, a composição social e o caráter de todo o sistema universitário. São estes dois grupos os que, no início dos anos sessenta, se mobilizam e procuram refinar suas propostas de modo a transformá-las em alternativas de política educacional.

Já as *propostas modernizantes* tomaram corpo num momento de debates e discussões envolvendo uma parte da intelectualidade e outros setores da sociedade levados pelo desenvolvimentismo do governo de Juscelino. Tinham uma proposta para sociedade que estabelecesse uma rota autônoma para o desenvolvimento do país, defendiam a presença ativa do Estado para proteger o mercado interno e as iniciativas dos empresários nacionais.

Veiga aponta que a concepção modernizante enfatizava a necessidade de uma universidade inovadora capaz de produzir o conhecimento científico para um modelo autônomo de desenvolvimento social. Defendiam uma universidade com autonomia total e, por fim, uma instituição comprometida com padrões e temática definidos pela comunidade internacional dos cientistas. Visavam a conservação do modo

capitalista de produção, pela mobilização dos setores modernizantes da sociedade política e civil comprometidos com o desenvolvimentismo.

As *propostas radicais*, representadas pela UNE, dividiriam-se em duas versões. Uma reformista, mais característica das formulações iniciais, de crítica aguda ao caráter discriminatório do ensino superior e comprometida com o nacional desenvolvimentismo. E a segunda versão identificada como pré-revolucionária, principalmente a partir de 1962, lutava para alterar a composição de classe da universidade brasileira e transformar a universidade em espaço capaz de agir em favor dos grupos subalternos.

Sobre as concepções radicais, Veiga (1982, p. 43) afirma que:

[...] tiveram suas raízes nos mesmos eventos que levaram Ribeiro e seus associados a proporem a criação da UnB. No início, o setor estudantil compartilhou as críticas de Ribeiro e propôs que as demais instituições universitárias adotassem as soluções contidas no projeto da UnB. A Carta da Bahia, elaborada pela UNE, depois do I Seminário da Reforma Universitária em 1961, assim como a Carta do Paraná de 1962 são exemplos de que os estudantes aceitavam algumas propostas modernizantes.[...] O que é mais característico das propostas radicais, no entanto, era a sua não limitação à procura de uma universidade moderna e eficiente [...] Entendiam, ao contrário, que o movimento de reforma teria que ser mais profundo [...].

A proposta radical, ao contrário da modernizante, defendia uma Reforma Universitária mais profunda. Os representantes deste grupo são a UNE e o filósofo Álvaro Viera Pinto, integrante do ISEB²⁶. Este grupo tinha por objetivo uma universidade inovadora que propusesse soluções na direção socialista.

Os estudantes apresentaram suas propostas em diferentes momentos, como no 1º Seminário Nacional de Reforma Universitária, organizado pela UNE e realizado em Salvador entre 20 e 27 de maio de 1961. Deste seminário resultou a chamada *Declaração de Bahia*. No 1º encontro da Região Sul, efetivado em junho de 1961, foi elaborado o documento “*Diretrizes para uma universidade sulina*”. Outro evento foi o 2º Seminário Nacional da Reforma Universitária, realizado em Curitiba, em março de

²⁶ ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

1962, do qual resultou a *Carta do Paraná*. Outras ações da UNE foram a greve do 1/3 e o 3º Seminário que aconteceu em Belo Horizonte, em 1963.

Quanto à participação dos estudantes, Sanfelice (1986) apresenta um estudo que pretende avançar nas informações e na compreensão daquilo que permita perceber por que a UNE liderou e organizou um movimento que desempenhou importante papel na década de 1960.

O governo instaurado após o Golpe de 1964, como mostra o autor, necessitava assegurar o aumento da exploração do assalariado em favor da burguesia. O autoritarismo não poderia deixar que resistências teóricas ou práticas permanecessem na sociedade. O autor afirma que, para os militares, as universidades precisavam ser depuradas dos indivíduos e das perspectivas que não eram mais convenientes ao poder. Neste sentido, o movimento estudantil era visto como algo ameaçador para o governo sendo caracterizado como antidemocrático, anticristão, entre outros termos utilizados para desmoralizar.

A proposta radical defendia a transformação da sociedade capitalista e a instauração do modelo socialista, ou seja, lutava contra as forças que defendiam a aliança do Brasil aos países estrangeiros.

As propostas analisadas nos parágrafos anteriores, apresentam uma importante questão em torno do papel da universidade, que seria a indagação acerca do seu engajamento ou não com as questões sociais do seu tempo. Engajamento entendido, aqui, não no sentido de adequação às exigências da sociedade da época, mas como instituição capaz de instrumentalizar os estudantes para a realização de transformações sociais.

As concepções radicais defendiam uma universidade que fosse comprometida com questões e contradições presentes na sociedade. Este engajamento da universidade foi defendido pelos estudantes que pagaram um preço alto por esta luta: perseguições e mortes. Estas concepções se opuseram às propostas que defendiam uma reforma que alterasse a universidade, mas que não tocasse em questões que colocariam em risco a sua manutenção.

As concepções apenas reformistas podem ser chamadas de liberais, na denominação de Cunha (1988). Este autor caracteriza os defensores da universidade liberal:

[...] formavam aqueles que defendiam a isenção da universidade diante dos problemas conjunturais por que passava a sociedade brasileira, até mesmo diante dos problemas estruturais, como seriam os problemas que estavam a exigir reformas de base, inclusive da própria universidade. Eram, em geral, os mais conservadores, principalmente aqueles que temiam perder os privilégios que a situação vigente lhes assegurava ou que aspiravam conseguir em suas carreiras acadêmicas. [...] Mesmo sem interesses materiais ameaçados, também temiam o engajamento da universidade os professores e estudantes imbuídos de uma ideologia de conservação a todo custo da ordem existente [...] (CUNHA, 1988, p. 105).

Sobre esta questão de uma universidade engajada ou liberal, Cunha apontou Roque Spencer como um defensor do modelo de universidade liberal e demonstrou sua oposição aos movimentos de esquerda.

Em várias passagens dos seus escritos, como se verá nos itens posteriores, Barros afirma que não é papel da universidade discutir problemas políticos e econômicos. Que esta instituição não deve ser “engajada” mas sim uma universidade “liberal”, destinada a formar o cidadão que não questiona e entende o êxito de alguns como uma seleção natural, dependente das suas capacidades individuais.

Neste mesmo cenário de propostas para a universidade, o governo imposto pelo movimento de 64 tratou de apressar a Reforma Universitária, porém com finalidades diferentes das proclamadas pela UNE. O embate entre o governo militar e o movimento estudantil se deu pelo aprofundamento teórico dos estudantes em relação às questões educacionais e, especialmente, por terem colocado aos olhos de toda a população os antagonismos existentes entre as classes sociais (SANFELICE, 1986).

Com o intuito de direcionar este processo o governo realizou algumas medidas para assegurar o posicionamento do Estado em relação à reforma universitária. Fávero (1977) descreve estas medidas: os Decretos 53, de 18/11/1966, 252, de 28/2/1967,

que estabeleceram os princípios e normas para a reestruturação das universidades, Plano Atcon e o Relatório Meira Matos.

Em relação aos Decretos, Sheen (1986, p. 131) descreve que:

Os Decretos-Leis nº 53/66 e 252/67 iniciavam, assim, uma série de orientações que iriam sendo definidas no decorrer dos dois primeiros governos militares e que visavam estabelecer as bases para a modernização do ensino superior, no contexto mais geral de modernização do capitalismo no Brasil.

Estas medidas antecederam a formação do grupo de trabalho da Reforma Universitária, grupo este que, na verdade, referendou as medidas anteriores do governo em relação à Universidade. O general Costa e Silva designou, pessoalmente, os membros do GTRU. O grupo contou com um amplo estudo, principalmente com os seminários e fóruns realizados pelo IPES e com os Relatórios Atcon e Meira Matos.

A preocupação do governo era assegurar a ordem, ou seja, impedir que a Universidade fosse um foco de resistência à política instaurada a partir do Golpe Militar de 1964. O grupo também se amparou no Relatório Meira Matos para a formulação da legislação. O fundamento deste Relatório era a Teoria Geral da Administração de Empresas de Taylor – Fayol.

No próximo item, tendo sido elucidados o cenário e os atores da Reforma Universitária, pretende-se analisar o pensamento de Barros, elemento ativo deste processo, em relação às vinculações existentes entre a educação, a sociedade e o Estado.

3.2. Educação, Sociedade e Estado no pensamento de Roque Spencer Maciel de Barros

Como já foi afirmado, neste trabalho, Roque Spencer Maciel de Barros foi um teórico que participou ativamente dos rumos da educação brasileira, em especial na Campanha em Defesa da Escola Pública, na década de 1950, e no processo de reestruturação das universidades brasileiras. Como professor da Faculdade de Educação da USP, ajudou a escrever a história desta instituição. Publicou diversas obras que tratam da educação e da universidade.

Parte-se do pressuposto de que suas concepções acerca da educação, do estado e da sociedade só podem ser apreendidas na sua totalidade se consideradas no contexto de produção de suas idéias e, como aponta Gramsci (1981, p. 95), as continuidades e as descontinuidades de sua trajetória intelectual. Vale dizer que, para não se cometer equívocos em relação às idéias do autor, deu-se prioridade, neste item, às obras que tratam especialmente da educação.

É claro que estas concepções não estão desvinculadas dos aspectos apresentados no capítulo anterior, em que se afirma que o liberalismo defendido por Roque Spencer Maciel de Barros é Ético e Filosófico, por considerá-lo como concepção de vida para os homens. Propõe uma face humana para a doutrina liberal, que priorize a liberdade de pensamento e a liberdade moral.

Dessa forma, parte-se das afirmações do capítulo anterior e da leitura dos escritos de Barros para a elaboração deste item, que objetiva elucidar as suas concepções acerca das relações entre a educação, o Estado e a sociedade. De posse dessas concepções, pode-se entender melhor o pensamento e ação de Roque Spencer Maciel de Barros no processo da Reforma Universitária de 1968, tarefa central do próximo item.

Algumas questões podem ser levantadas a respeito do objetivo acima explicitado, dentre elas, prioriza-se: como Barros concebe a educação e qual o papel que ele lhe atribui? Qual o papel do Estado, na visão de Barros, em relação à educação?

3.2.1 Educação e Sociedade: aprimoramento do indivíduo, da cultura e da sociedade.

Barros dedicou algumas obras ao tema da educação. Buscou, nestes escritos, explicitar as questões educacionais tomando por base o âmbito da filosofia liberal. Neles, defende uma educação liberal que preconize a formação da consciência do homem, preservando aquilo que, para ele, é fundamental a *liberdade*.

Uma de suas obras que trata de forma mais direta da educação é *Ensaio sobre a Educação* de 1971²⁷. O texto reúne vários artigos escritos na década de 1960. Após a leitura deste livro e de outros artigos, pode-se dizer que a educação representa papel relevante na sua obra e na sua vida. Afirma Barros (1967)

[...] ensinar é meu ofício. Professor desde muito cedo, há quase vinte anos, primeiro na Escola Secundária, depois na Universidade, o meu desejo maior, ao escrever, para o nosso Jornal da Tarde, para o Estado de São Paulo, é continuar de alguma forma ensinando ou, pelo menos, suscitando dúvidas, perguntando, trabalhando, enfim, na tarefa sempre renovada da educação, contribuindo de algum modo e na medida das minhas forças, para ajudar os outros no que posso, para cumprir o dever de educador e um destino livremente eleito

Como liberal de tradição no país, defensor de um projeto liberal para a universidade e para sociedade, seu pensamento não foge dos princípios defendidos por liberais de destaque na educação brasileira, especialmente aqueles denominados pioneiros da educação nova, os fundadores da USP e os educadores liberais que participaram da Campanha em Defesa da Escola Pública.

Nas palavras de Barros:

Se faço parte de uma “elite cultural”, vinculada aos pioneiros da educação nova e aos fundadores da USP, não é a mim que cabe

²⁷ A obra *Ensaio sobre Educação*, é composta de duas partes. Na primeira, intitulada Ensaio de história da educação são apresentados estudos sobre Rousseau, Comenius, Comte e Condillac. A segunda parte, denominada de Problemas de filosofia da educação e da pedagogia, contém 12 artigos: 1- Pedagogia antiga e moderna 2- Massificação e educação 3- O ginásio da utopia 4- A nova universidade 5- A questão dos “excedentes” 6- Universidade crítica 7- O destino da universidade 8- A alcatéia da estepe 9- Batman e Robin Hood 10- A crise da universidade liberal 11- Televisão e educação 12- Sexo e natureza. O livro conta ainda com um apêndice, o Memorial sobre a reestruturação da universidade de São Paulo.

julgar, embora o meu pensamento, em matéria de educação, possa ser filiado, até certo ponto, a alguns deles, apesar da diferenças das gerações e do meu pouco contato pessoal com essas figuras, exceção de Júlio de Mesquita Filho, Fernando de Azevedo e Milton da Silva Rodrigues e de raros encontros com Anísio Teixeira e Almeida Júnior (BARROS, 1980).

Os liberais, em matéria de educação, especialmente estes com os quais ele afirmou ter mais proximidade, concebiam-na com o objetivo de formação da elite dirigente do país, especialmente aqueles ligados à fundação da USP. Fernando de Azevedo, por exemplo, defendia a reconstrução e regeneração da cultura a partir da escola. Semelhante defesa observa-se nos escritos de Barros. Por exemplo, no artigo *Massificação e educação*, ele defende o seguinte:

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 grandes 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 (BARROS, 1971b, p. 176).

Ainda no artigo citado, Barros conceitua que a massificação corresponde a uma perda da individualidade e é um fenômeno da sociedade industrial. Diz que a “desmassificação” acontecerá mediante o oferecimento de uma educação humanística, uma educação

[...] que transcenda às exigências, indispensáveis mas subordinadas, de preparar o jovem para contribuir na obra comum do progresso econômico rumo à sociedade da abundância. Principalmente nos países em processo de crescimento, que lutam desesperadamente pela industrialização, a consciência desta exigência superior não pode ser perdida, pois é preciso humanizar o próprio processo, sempre doloroso, do desenvolvimento (BARROS, 1971b, p. 175).

Fica claro que, assim como os liberais citados anteriormente, Barros defende uma educação inspirada nos princípios do liberalismo que, segundo ele, fez a grandeza e a singularidade da civilização ocidental e da qual depende a continuidade desta. Pressupõe a educação como algo que pode criar e conservar a cultura, formando a elite cultural capaz de desenvolver o país.

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 consiste a tarefa de uma educação inspirada na filosofia liberal a que devemos nossa civilização, nossa técnica, nossa possibilidade de construir uma sociedade abundante e livre (BARROS, 1971b, p.181).

Barros destaca, ainda, nos seus escritos, que a educação é responsável por uma formação que leva o indivíduo a adquirir liberdade e autonomia. E declara que a educação é um aspecto fundamental para a possibilidade de instituição de uma ordem que garanta a realização da liberdade para todos. Sendo a educação, para Barros, a possibilidade da garantia da liberdade de consciência, educar seria a criação de condições para uma escolha lúcida e autônoma do educando:

[...] dirigir-se a 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 as responsabilidades de suas opções livres (1971b, p. 178).

Esta educação de cunho liberal, segundo ele, só se efetiva numa sociedade capaz de sustentar as instituições políticas igualmente livres, ou seja, a ordem liberal. Entende-se, nesta pesquisa, que a ordem defendida pelo autor garante a conservação da divisão de classes e a propriedade privada.

3.2.2 Estado e Educação: Estado como agente viabilizador e controlador da educação nacional

A concepção de educação defendida por Barros e apresentada no item anterior leva ao questionamento sobre o papel que este atribuiu ao Estado em relação à educação. O presente item visa analisar este tema.

Para atingir tal objetivo, é necessário elucidar a participação de Barros na Campanha em Defesa da Escola Pública nos anos 1950 e 1960, que resultou na

aprovação da Lei n. 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O processo de discussão em torno da LDB iniciou-se em 1948, quando foi enviado o primeiro anteprojeto à Câmara Federal pelo ministro da educação Clemente Mariani, anteprojeto este que tinha sido elaborado por uma Comissão que teve como relator Almeida Júnior. O projeto aprovado não apresentou o mesmo conteúdo do anteprojeto, pois o deputado Carlos Lacerda apresentou dois substitutivos, um em 1958 e outro em 1959. A grande discussão em torno deste processo foi a questão da “liberdade de ensino”, principalmente entre os liberais, que defendiam uma escola laica e gratuita, e os católicos que defendiam os interesses confessionais e os empresários da educação.

Barros se destacou no movimento por defender a escola pública e por discutir o tema da liberdade de ensino em reuniões, palestras e pela publicação de artigos. No artigo *Liberdade de Ensino* publicado em 1960, Barros explicita de forma clara a relação entre educação e Estado, objetivo da análise. Ele se opõe à afirmativa de que o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação seria uma carta magna do liberalismo em matéria pedagógica. Para argumentar sobre esta oposição, o autor demonstra:

[...] a liberdade de ensino, em termos liberais, foi concebida como a liberdade de iniciativa particular para criar escolas, acompanhada da progressiva abstenção do Estado, em vista de uma situação histórica determinada e da aplicação de uma doutrina econômica ao campo da pedagogia. 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 da iniciativa particular em assuntos pedagógicos, o liberalismo o 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 [...] (BARROS, 1960, p. 18)

É importante repetir que Barros defende o liberalismo como concepção ética autônoma da vida. No seu entender, na raiz do liberalismo não se encontra a doutrina da livre concorrência, mas a idéia ética mais profunda da liberdade de

consciência. Dessa forma, não defende o absenteísmo do Estado na educação, pois sua fiscalização vai garantir a liberdade de consciência, aspecto fundamental para a formação do homem.

Pode parecer estranho, num primeiro momento, um liberal defendendo a Escola Pública, mas esta é uma prática que antecedeu o Movimento em Defesa da Escola Pública, e pode ser localizada já nas décadas de 1920 e 1930 quando os pioneiros da escola nova defendiam a gratuidade do ensino.

Sobre esta questão, Cardoso (2004, p. 15) argumenta que:

Essas disputas internas em torno de projetos distintos para a Universidade marcaram a história da USP, que também comportou lutas no âmbito externo a ela. Citando algumas referências importantes: a luta contra o fascismo (já referida); **a Campanha em Defesa da Escola Pública**, amplo movimento do final dos anos 50, com a participação significativa da FFCL da USP, que surge se **posicionando contra o projeto de lei sobre “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”** procurando impedir a desagregação do sistema público nacional; a participação da USP na Campanha de algum modo retomava temas defendidos no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, redigido por Fernando de Azevedo, expressão dos ideais do grupo fundador da USP, incorporado ao projeto de criação da Universidade e ao Decreto que o institucionaliza. Constituem o núcleo desse ideário a função essencialmente pública da educação (aí incluído o sistema universitário), a laicidade e a gratuidade, dentre outros pontos. É interessante perceber que esses traços de uma concepção da educação (incluindo o sistema universitário) como coisa pública estão presentes no projeto dos fundadores, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no Decreto de fundação da Universidade de São Paulo, na Campanha em Defesa da Escola Pública, nos debates em torno da Reforma Universitária (CARDOSO, 2004, p. 4).

A partir das considerações de Cardoso, é possível identificar que a concepção de educação defendida por Barros é também a concepção defendida por liberais que desempenharam importante papel nos rumos da educação brasileira. No que se refere ao papel do Estado, Barros (1960, p.20) explicita que:

[...] a tarefa do Estado deverá ser a progressiva efetivação de uma ordem (não cabe aqui discutir qual seja esta ordem) que permita a realização da liberdade de todos os indivíduos enquanto fins em si mesmos, isto é, enquanto pessoas éticas [...] o Estado haverá não só de organizar um amplo sistema de ensino para atender à educação de todos, mas terá também o dever de fiscalizar com rigor a

educação dada pelos particulares, muitas vezes mais interessados, quando não no lucro, na imposição de crenças intocáveis ao educando, num flagrante desrespeito da sua autonomia, do que na formação deste para o gozo de sua liberdade, que é o fundamento de sua conduta ética.

Barros descreve que a liberdade de ensino defendida por ele não se identifica com o princípio do projeto de diretrizes e bases e explica que a liberdade de ensino é, essencialmente, liberdade de cátedra, ou seja, a liberdade de opinião e pensamento, fundada no ideal de *liberdade de consciência*.

Criticou de forma direta o posicionamento dos católicos, que defendiam que a liberdade se traduziria na propagação das crenças e doutrinas da Igreja. Contra esta posição, Barros defende uma educação humanística que seja laica e gratuita e que o Estado se responsabilize pela manutenção das instituições de ensino.

3.3. A Universidade necessária ao Brasil na década de 1960 na visão de Roque Spencer Maciel de Barros: Universidade liberal?

Analisar o pensamento e a intervenção de Barros no que se refere à universidade brasileira, na década de 1960, é algo fundamental para o delineamento de um novo olhar em relação à Reforma Universitária de 1968. Este autor foi elemento ativo deste processo e defendeu um modelo de universidade que representou os princípios liberais e influenciou a Reforma da Universidade de São Paulo (26/6/1968) e a Reforma Universitária (16/8/1968).

Buscar esta compreensão exige a leitura dos seus escritos, especialmente, aqueles que discutem a questão da universidade. Priorizaram-se para elaboração deste item as seguintes obras: *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade* (1959), *Ensaio sobre Educação* (1971), *Estudos Brasileiros* (1997), *O Fenômeno Totalitário* (1990), artigos do *Jornal O Estado de São Paulo* e o *Memorial de Reestruturação da USP*, apresentado na íntegra na obra *Ensaio sobre Educação* de 1971b.

Barros não foi um intelectual que se limitou a olhar a sua realidade e escrever sobre ela, participou de forma concreta de dois grupos de reestruturação da universidade. No primeiro, participou como relator de uma Comissão, na Universidade de São Paulo, que visava reestruturar a instituição; no segundo, foi membro ativo de Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), como ele próprio reconhecia.

O autor levou sua proposta de universidade para os dois grupos em que participou. Este ponto de partida permite estudar mais de perto de que modo esta participação se deu na década de 1960. Para tanto, é necessário apreender o pensamento do autor a partir de alguns determinantes que vão ser expostos em cada um dos itens a seguir.

No primeiro item será evidenciado o posicionamento de Barros referente à crise e às ameaças que a Universidade Liberal enfrentava. No segundo item, será abordada a concepção de universidade necessária na década de 1960, para o autor, por meio da análise do Memorial da USP e do texto da Reforma Universitária. No terceiro item, será analisada a avaliação do autor em relação aos efeitos da Reforma Universitária, partindo dos seus escritos de anos posteriores.

3.3.1 A crise da universidade liberal na década de 1960

Antes de abordar a visão de Barros em relação à crise da Universidade Liberal na década de 1960, é necessário observar o que ele pensava a respeito da universidade antes desta data e, também, demonstrar o seu posicionamento diante dos problemas educacionais brasileiros.

Em 1959, Barros publicou a obra *A Ilustração brasileira e a Idéia de Universidade* que resultou na sua tese de livre docência. A questão que permeou a obra foi o surgimento tardio da universidade no Brasil. Logo no prefácio, o autor faz uma retrospectiva histórica da educação neste país.

No final do Império, o país iniciou um processo de renovação cultural que se estendeu até a primeira metade da Grande Guerra. O processo foi denominado de *ilustração brasileira*. Este movimento renovador porém não alterou a organização da educação brasileira, mas foi um ponto de partida para a conquista de uma política nacional de educação em anos posteriores.

Barros (1959, p.10) comparou este processo com o período da década de 1950 e afirmou:

[...] mas como eles reconhecemos também que essa educação desejada pouco tem a ver com a que efetivamente se encontra no país [...] imaginamos as universidades como autênticos centros intelectuais e éticos [...] e ao mesmo tempo somos forçados a reconhecer que eles estão ainda longe de cumprir adequadamente este papel, mesmo porque lhes falta, ao lado do prestígio de uma longa e severa tradição que não poderiam mesmo ter, por muito novas, o prestígio que lhes adviria da manutenção de uma linha de seriedade, sem a qual não há autoridade intelectual e moral que se possa estabelecer (BARROS, 1959, p. 10).

Barros acreditava que a grande questão, presente na década de 50, era a liberdade de ensino. Liberdade que só poderia florescer num estado liberal que não privilegiasse doutrinas e religiões.

Ao tocar nesta questão, Barros descreveu que até 1915 o ensino seguia a linha da desoficialização apoiada por liberais e positivistas. Somente após a revolução de 1930 começou-se a rever o papel do Estado na educação, principalmente com os pioneiros da educação nova que defenderam o caráter público da educação, questão já defendida pelos pioneiros da educação nova, desde a década de 1920.

Nas suas palavras a partir de 1930, seguia-se o ciclo da oficialização no entanto:

[...] é verdade que a ditadura subverteu a nova experiência. O Estado fazendo-se totalitário, matou a liberdade. As vozes que partiam das cátedras, em matérias que interessavam aos desígnios da ditadura, ou capitularam ou foram estranguladas na garganta, até que o país encontrasse outra vez o destino liberal que lhes deram os construtores da república (BARROS, 1959, p. 13).

Dessa forma, o autor considerou que a discussão em torno de uma política educacional podia ser retomada em 1946, após a Constituição que determinava a elaboração de uma lei de diretrizes e bases da educação que só foi aprovada em 1961.

Na década de 1950, Barros (1959, p. 14) reivindicava:

Liberdade de ensino, sim: nenhum liberal poderia deixar de querê-la, tanto que só o liberalismo formulou sem restrições esse princípio. Mas não se confunda essa liberdade com sua contrafação, mas que não se queira em nome dela eliminar a missão educadora do Estado liberal, que a criou e foi, até hoje, o único a zelar por ela [...].

Na década de 1960, Barros também acreditava que a universidade estava em crise. Refere-se à Universidade Liberal que, na prática, não se efetivou inteiramente em nenhum país, o que existiu, de fato, foi a idéia de universidade liberal que influenciou muitas universidades do mundo ocidental.

Neste período, ele acreditava que motivos extra-educativos tomavam conta das universidades, questões que não faziam parte de sua missão. Segundo ele, era necessário levar à frente o conceito de liberdade de ensino e defender a tarefa do Estado para com a educação.

O sentido do termo universidade liberal significa que esta instituição só nasceria e sobreviveria numa sociedade fundamentada nos princípios liberais, ou seja, numa ordem capitalista de produção. Barros descreveu que a universidade deveria estar fora de qualquer competição política e econômica, e não deveria ter como preocupação a crítica da ordem existente, e sim a conservação das instituições políticas livres que garantiriam a existência da universidade liberal.

Concebia a Universidade como espaço de investigação que pudesse criar e conservar a cultura por intermédio de uma comunidade de mestres e discípulos. A sua tarefa principal seria a busca da verdade a serviço de uma idéia e não de uma fé religiosa. Esta busca não seria realizada pelas *massas* (povo) mas por uma *elite espiritual*. Acreditava que a elite espiritual adviria da seleção dos mais capacitados,

ou seja, daqueles que possuíam um espírito elevado. A idéia de seleção não é marca somente do pensamento de Barros, mas dos liberais que acreditavam nos talentos naturais dos indivíduos.

Quanto à composição desta comunidade ética, Barros (1971b, p. 248) considera que:

A Universidade Liberal é aristocrática, não porque o sangue ou posição que se trazem para ela influam no lugar que nela se venha a ocupar, mas porque exige de cada um de seus membros grandeza espiritual, elevação dos olhares para além do frívolo e do banal, capacidade de converter-se em homem novo, distante dos jogos comuns da vida. O tipo que melhor a encarna é o herói da inteligência, o santo da racionalidade, isto é, o mestre ou discípulo insatisfeito que alarga o horizonte do saber e sente sempre que ele é muito estreito [...].

Neste sentido, fica claro que esta Universidade seria acessível a uma elite espiritual, capaz de aceitar sua tarefa como se fosse uma *missão* ou, nas suas palavras, um *sacerdócio laico*. Observa-se que a Universidade seria elitista, por considerar o autor que a democratização do ensino superior, na década de 1960, desvirtuaria o caráter de poder espiritual laico, ou seja, tiraria o caráter de instituição destinada a uma elite espiritual.

A Universidade Liberal concebida por Barros, como se viu, era extremamente elitista. Ele argumentava que os ingressos deveriam ser capazes de passar por uma seleção, que se sabe não ser natural. Com certeza, aqueles que tiveram mais oportunidades iriam-se destacar nesse processo e, é claro, as oportunidades não são fruto do acaso, mas de uma situação favorável financeiramente.

A Universidade Liberal estava plenamente ameaçada na década de 1960, na opinião de Barros, por dois aspectos, que foram tema de diversos escritos de Barros. O primeiro deles é a *massificação* e o segundo o *fenômeno do totalitarismo moderno*. O autor demonstrou grande preocupação em relação ao totalitarismo, tanto que escreveu uma obra especificamente sobre este assunto denominada *O Fenômeno Totalitário (1990)*, além disso, na sua biblioteca, tinha um dos maiores acervos do país sobre esta questão.

Quanto ao conceito de massificação, Barros (1971b, p.174) afirma que corresponde a uma perda da individualidade: os indivíduos deixam de ser verdadeiramente pessoas, capazes de um autêntico e verdadeiro convívio para se transformarem em átomos indiferenciados e substituíveis entre si, cuja existência só tem sentido coletivo.

A massificação se dá no contexto da sociedade industrial, que leva os homens a uma paixão pela igualdade e pelo fenômeno da ascensão das massas. Barros se opõe à igualdade que leva à equalização e nivela os homens. Para ele, a igualdade:

[...] afasta as distinções, as injustas como justas, as que decorrem do privilégio como as que surgem do mérito, as que são obras do acaso com as que dependem do esforço da vontade em tensão, no exercício da liberdade que traz a marca do espírito. Toda a aristocracia lhe parece odiosa, qualquer marca de grandeza interior suspeita [...] (BARROS, 1971b, p. 250).

De acordo com o autor, as diferenças materiais e espirituais são vistas no âmbito da naturalidade e não como resultado de uma sociedade alicerçada na propriedade privada. A igualdade, na sua visão, é negativa, pois retira a possibilidade de se exercer a liberdade de pensamento e os aspectos espirituais de cada indivíduo.

Esta paixão pela igualdade possibilitaria o fenômeno de ascensão das massas, que interfere de forma direta na universidade, causando sua crise.

O humanismo liberal, que se exprime na busca incessante da verdade, é, por excelência, já o dissemos, "aristocrático": é preciso qualidade espiritual, auto domínio, esforço para ascender até ele. Não o pode compreender o igualitarismo massificante. Este irá exigindo da universidade, a pouco e pouco, tarefas diversas, irá levando-a a substituir os seus valores, a ajustar-se à civilização de massas. Ela deverá abrir suas portas à vulgaridade, reorientar o seu trabalho, ligar o seu destino, em última instância, à produção de bens (BARROS, 1971b, p. 251).

A massificação e o apreço à igualdade interferem na base da Universidade Liberal que se funda na idéia de verdade, criação e conservação da cultura. Para as massas, segundo Barros, de nada valeria este saber científico numa sociedade

equalizada. A educação humanística liberal, a ser desenvolvida na Universidade, não pode conviver com o “igualitarismo massificante” que levará ao desempenho de funções que não competem a ela, como a profissionalização e o engajamento social.

Em relação à democratização da educação, alerta que:

De fato, por um lado se exige a “democratização da educação superior”, o que equivale não propriamente, o que seria, mais do que justo, excelente, a uma democratização das oportunidades de educação, mas à declaração do direito de todo o indivíduo a cursar a Universidade, ainda que esta tenha de descer até ele, ao invés de subir ele, até alcançá-la, se tiver qualidade para tanto. De outra parte, se subordina a Universidade aos fins imediatistas da civilização de massas. E ela é sufocada por ambos propósitos. Roubam-lhe o caráter de instituição de “elite espiritual”, negam-lhe o valor supremo que lhe justificará a existência (BARROS, 1971b, p. 251)

Uma outra ameaça que pairou sobre a Universidade defendida pelo autor foi o fenômeno totalitário que, segundo ele, se caracterizava por uma deliberada regressão ao arcaísmo por intermédio da organização política (BARROS, 1990, p. 23). E ainda explica que o sentido forte do fenômeno totalitário não é o sentido político, mas a questão que ele expõe como perda da singularidade.

O Totalitarismo, como gênero, se caracteriza adiantemo-lo mesmo antes de tentar a sua definição como fenômeno político cultural pelo esforço de eliminação de toda e qualquer singularidade, pela exigência de absorção no Todo, de que o partido se proclama representante, pela abolição, enfim de tudo que seja particular, pessoal, individual. Ele exige a supremacia do coletivo sobre o individual, de nós impessoal sobre o eu pessoal (BARROS, 1990, p. 16).

Nesse sentido, observa que esta forma de governo não é coerente com o modelo de Universidade Liberal, pois retira, segundo ele, a possibilidade da busca pela verdade e passa a cumprir as ordens e ditames preconizados pelo poder do Estado. Além disso, Barros acredita que a Universidade Liberal não existiria num ambiente totalitário (no sentido do comunismo ou fascismo), e a sua ameaça possibilitaria a crise desta instituição.

Nas suas palavras:

[...] a civilização das massas subordinou a verdade ao êxito e ao conforto, o totalitarismo aos interesses do partido, nos dois casos desaparece o clima para a investigação descomprometida da verdade, dependente da existência de uma elite universitária independente, voltada para o saber, apenas comprometida com o espírito [...] (BARROS, 1971b, p. 252).

Acredita que a ascensão das massas e o totalitarismo levam à destruição da Universidade defendida por ele, pois desvirtuam a sua missão de “poder espiritual laico” e impede o florescimento de dois princípios fundamentais: o elitismo e o não comprometimento social.

A crise da Universidade não incomodava somente Roque Spencer Maciel de Barros, mas também a amplos setores da sociedade brasileira, como já foi demonstrado neste trabalho. Barros posicionou-se contrário ao Movimento Estudantil e aos grupos de esquerda em vários escritos, especialmente no artigo “*A Crise da Universidade Liberal*” (1971b, 247-259), em que afirma que a forma de reconhecimento e busca de soluções por parte dos estudantes só abrem caminho para a investida do totalitarismo.

Nesse sentido, afirmou que:

[...] assim protesta-se contra a ordem social em virtude de problemas que não dependem dela, sonha-se em modificar a condição humana com a modificação da “estrutura social”, como se o remédio para o drama de existir estivesse fora e não dentro de nós. Iremos ver como esse protesto contra a ordem social, confuso, acaba favorecendo a investida totalitária e pondo em risco, obviamente, a Universidade Liberal (BARROS, 1971b, p. 254-255).

Percebe-se que, para ele, é totalmente incoerente exigir da Universidade a sua democratização e seu engajamento social, pois isto levaria à perda da aventura pura do espírito e experiência totalitária. A solução dos problemas vivenciados pela Universidade, naquele período, não se encontrava fora (na realidade) mas, sim, no interior de cada um dos indivíduos.

Dessa forma, opõe-se a todo e qualquer movimento e pensamento que questione a ordem social e leve para o interior das universidades a discussão das contradições

do modo de produção capitalista. Um dos seus alvos de oposição era a proposta radical que via o problema da universidade para além dos seus muros.

Assim sendo, a universidade, na visão de Barros, estava sendo ameaçada e era necessário que a Universidade Liberal, idealizada nos seus escritos, conciliasse a busca pela verdade e pela criação e conservação da cultura com as exigências da sociedade industrial. O nascimento e sobrevivência da Universidade Liberal dependeria da manutenção de instituições liberais gerais, ou seja, dependeria da manutenção da ordem liberal.

Quanto a esta questão, Barros (1971b, P. 258) pontua que:

A Universidade Liberal – voltemos a sua definição para completá-la – é um produto do liberalismo, da concepção liberal de homem e da vida. Ela não poderia florescer em tempos de absolutismo, sua existência é incompatível com o totalitarismo. Ela exige, para viver, um clima de liberdade do espírito. Exige o reconhecimento das elites espirituais, a subordinação do legítimo ideal da igualdade ético-jurídica entre os homens ao sonho de uma vida rica e diferenciada, que decorre da atividade livre das pessoas (BARROS, 1971b, p. 258).

Salienta-se que a Universidade Liberal estava perdendo, segundo Barros, os princípios que a definem e a caracterizam: elitista, não democrática, não comprometida socialmente e não profissionalizante. Esta visão de Universidade foi defendida por Barros na década de 1960, como será visto no próximo item.

3.3.2 A Universidade Necessária : a universidade liberal?

Que a universidade estava em crise era claro no pensamento de Barros, mas que modelo de universidade ele acreditava ser necessário, na década de 1960?

Verificou-se que se tratava de uma proposta de Universidade Liberal, entendida como uma utopia ou um ideal a ser alcançado. Por outro lado, Barros não se limitou a traçar o perfil desta instituição, mas realizou ações que visavam a concretização do modelo universitário defendido por ele.

A universidade necessária ao Brasil pode ser extraída dos escritos de Barros, nos quais se constata a permanente afirmação do ideal da Universidade Liberal. Entretanto, em dois acontecimentos históricos em que Barros teve uma participação ativa, aparece, de forma mais contundente, a proposta de Universidade por ele defendida. Trata-se, no caso, da Reforma da Universidade de São Paulo, em 1968, concretizada no Relatório Ferri, e da Reforma Universitária do governo militar, concretizada no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).

Antes, porém, de analisar a atuação de Barros nos dois eventos históricos mencionados, faz-se necessária uma síntese das suas concepções acerca da Universidade – algumas delas já apresentadas em itens anteriores – com base nos seguintes critérios: a missão da Universidade, o conteúdo do saber por ela produzido, acesso à Universidade, condições de funcionamento da Universidade, características dos universitários e a posição do educador uspiano diante das outras propostas para a Universidade apresentadas na década de 1960.

Quanto à missão da Universidade, Barros afirma que esta deveria converter-se no grande *poder espiritual laico*, necessário a todas as pessoas. Apresenta a Universidade como orientadora do país e ainda coloca, que esta não está incluída no processo de competição política e econômica. E sim, voltada para as tarefas da conservação e do enriquecimento da cultura.

Lembra que a Universidade deve ser fiel à liberdade de espírito e à aspiração da verdade, sem comprometimento com partidos, facções ou igrejas. Sobre o modelo desejado, Barros define que a função da Universidade é de:

[...] desempenhar uma função de poder 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 valores pode subsistir (BARROS,1971b p. 200).

Pode-se observar que Barros almejava uma formação ampla que possibilitasse a formação do intelectual. Em várias passagens, ele afirma que não é papel da Universidade discutir problemas políticos e econômicos, que esta instituição não deve ser “engajada”, mas ser uma universidade “liberal”, que pretenda formar o cidadão que não questione e veja o êxito de alguns como uma seleção natural, dependente das capacidades individuais.

Quanto ao conteúdo da Universidade, Barros explica:

Ocupando-se, portanto, de “ciência aplicada”, a Universidade formará, certamente, profissionais e deve fazê-lo, não sendo esta, certamente, uma de suas funções menores. O que não quer dizer, entretanto, que a destinação fundamental na universidade seja a formação de profissionais: se se aceita a afirmação de que a universidade é um poder espiritual que se destina a conservar e a ampliar a ciência e a cultura que só pode viver autenticamente em função dos valores do espírito, é óbvio que ela tem uma missão mais alta do que a formação de pessoas tecnicamente capazes para o exercício de profissões que exigem qualificação específica (BARROS, 1971b, 203).

O autor defende que o aluno irá ingressar na Universidade por meio de um exame de seleção, no qual provaria ter uma boa formação secundária. No artigo “*Ginásio Utopia*” (1971), Barros descreve um modelo ideal da formação secundária e explica que a função desta é eminentemente formadora, fornecendo elementos básicos e indispensáveis que a todos permitam a construção de uma imagem de mundo e a disciplina do espírito. Pressupõe uma educação intelectual pela transmissão de uma imagem adequada do mundo e, ao mesmo tempo, a formação do espírito científico ciente do valor das limitações e dos processos da ciência moderna.

Para o efetivo funcionamento da Universidade, Barros comenta:

[...] dela deve irradiar o amor da verdade, o apêlo 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 valores pode subsistir. Não será preciso dizer que essa Universidade só pode ser autônoma, desde que não se falsifique o conceito de autonomia, utilizando-o como escudo para acobertar o

desamor da verdade, o horror à lucidez e à racionalidade, a exaltação da violência, a perda do respeito humano e, sobretudo, o ódio à liberdade [...] (BARROS, 1971b, p. 200).

Explica que, para haver, realmente, uma comunidade pensante, é necessária uma articulação dos centros, institutos ou departamentos. Além disso, o currículo deveria ser flexível, oferecendo estudos diversos e integrados, pelos quais os alunos poderiam obter uma formação geral²⁸. Propõe, ainda, a unificação dos recursos, instalações, pessoal, juntando, num só centro “básico” ou “profissional”, todos os que trabalham no mesmo campo, estimulando a cooperação.

Ficou claro o não engajamento da Universidade no artigo “Universidade Crítica” em que Barros acredita que deva estar fora de qualquer competição política e econômica. Pontua que a criticidade não trata de uma contestação global da ordem social liberal-democrática. Neste artigo, observa-se o caráter antimarxista de sua teoria, principalmente a sua oposição em relação às concepções radicais representadas pela UNE e por Álvaro Vieira Pinto, na obra “Questão da Universidade”.

Nas palavras de Barros (1971b, p. 233):

Crítica quer dizer, no caso e na sua linguagem crítica marxista da ordem burguesa ou capitalista, ou, nos nossos termos crítica totalitária da ordem liberal. Semelhante universidade crítica que, na medida em que se engaja e passa a obedecer a um dogma, a oficializar uma doutrina, abandona precisamente a sua função crítica, como antes a definiríamos, semelhante universidade é concebida como instrumento da luta e guiada, no jargão da escola, pela “práxis revolucionária”. Era mais ou menos essa aliás, a velha “doutrina” da ex-Une, exposta num congresso da Bahia, era mais ou menos essa a “teoria” elaborada pelo sr. Álvaro Vieira Pinto e divulgada num opúsculo intitulado “Questão da Universidade”. Trata-se, como se vê, não de universidade crítica, mas de universidade de uma crítica, de um samba de uma nota só.

Barros tece comentários críticos em relação ao marxismo, em especial contra o movimento estudantil. Pois, segundo ele, a universidade só poderá ser crítica em função de uma ordem liberal e não da destruição desta ordem. Barros evidencia o que é crítica para os líderes de esquerda:

²⁸ De acordo com Barros, o currículo seria instrumento de unificação e integração dos estudos e investigações de cada estudante. E cada centro estaria recebendo, ao mesmo tempo, estudantes com destinações profissionais diversas.

Para eles, a Universidade crítica é sinônimo de uma universidade totalitária, inserida numa ordem totalitária que ela deve ajudar a implantar. É crítica, sim, mas crítica limitada, oficial dogmática. É a propugnadora da crítica que acaba, dialeticamente, com a própria crítica (BARROS, 1971b, p. 234)

3.3.2.1 Um itinerário precursor: a Reforma da Universidade de São Paulo

Na década de 1960, várias universidades foram reformadas em decorrência dos Decretos n. 53/66, de 18 de novembro de 1966 e 252/67, de 28 de fevereiro de 1967, que visaram orientar a reforma das instituições federais, mas cujas diretrizes deveriam se estender a todas as universidades brasileiras.

A Universidade de São Paulo também passou por reformulações. Em fins de 1966, uma Comissão²⁹ foi organizada com o objetivo de elaborar um documento de reestruturação da USP. Roque Spencer foi relator do Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo³⁰, e por meio desta participação, pode-se verificar seu esforço na efetivação do modelo de universidade defendido por ele.

Este item visa elucidar os pontos principais do Memorial, que apresentou o perfil de universidade defendida por Barros. Antes de expor os pontos fundamentais do Memorial, vale pontuar, em linhas gerais, um pouco da história da Universidade de São Paulo que pelos propósitos específicos de sua criação em 1934, pretende formar a elite espiritual que conduziria o desenvolvimento do país.

²⁹ Presidente da Comissão: Mário Guimarães Ferri. Membros: Roque Spencer Maciel de Barros.

(relator), Adalberto Mendes dos Santos, Carlos da Silva Lacaz, Erasmo Garcia Mendes, Eurípedes Malavolta, Guilherme Ooswaldo Arbenz, Luiz de Freitas Bueno, Paulo Carvalho Ferreira e Tharcisio Damy de Souza Santos.

³⁰ O Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo, foi publicado como apêndice In: BARROS, Roque Spencer Maciel. Ensaios sobre educação. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo; Editorial Grijalbo, 1971b, p. 271-305. O Memorial foi concebido em 26 de junho de 1968. Posteriormente este Memorial passou a ser conhecido como Relatório Ferri, em alusão a Mário Guimarães Ferri que foi o presidente da Comissão. O Memorial foi aprovado com duas ressalvas, por parte de Carlos da Silva Lacaz e Guilherme Oswaldo Arbeus, e uma declaração de voto contrário, por parte de Tharcisio Damy de Souza Santos.

Barros, na obra *Estudos Brasileiros (1997)*, apresentou um artigo sobre Júlio de Mesquita Filho e sobre a criação da Universidade de São Paulo. Explicitou que a USP foi criada pelo Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, e afirmou que duas condições foram necessárias para o ato da criação: a clara idéia de universidade e a intenção de realização desta idéia. Na sua visão, Júlio Mesquita dispunha destas duas condições, o que faltava era o poder político, que viria na pessoa de Armando Salles de Oliveira, interventor do Estado de São Paulo.

A criação da USP tinha o objetivo de construção e modernização do Brasil a partir de uma liderança cultural e moral de São Paulo. Em um outro artigo escrito em 1963, *O desenvolvimento da idéia de universidade no Brasil*, Barros afirma que:

Este modelo não chegou até hoje a realizar-se impediu-o em parte a conspiração de interesses criados na vida universitária, depois o clima de fascismo de 1937, clima impróprio para qualquer tentativa fecunda de aperfeiçoar quaisquer instituições que só podem viver, sem trair-se, num clima de autêntica liberdade espiritual (BARROS, 1997, p. 55).

No memorial, é pontuado:
transformar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em núcleo central do conhecimento na Universidade. Esta não efetivação foi descrita no Memorial, no item que trata das condições peculiares da Universidade de São Paulo.

[...] 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 a administração comum, acabou também por buscar os seus próprios alvos sem realizar nunca o papel integrado que lhe fora conferido (BARROS, 1971b, p. 280).

Da sua criação em 1934, à sua reformulação em 1968, esta instituição, na qual Barros estudou e se tornou professor, foi cenário de embates políticos e ideológicos que marcaram a sua história. Irene Cardoso (2004) ao tratar da Comemoração dos 70 anos da instituição, revisita a sua história, marcando os principais acontecimentos desde sua criação. Nos parágrafos seguintes, será explicitado, de forma breve, um pouco desta história.

O projeto de fundação da Universidade de São Paulo foi gestado na década de 1920. Esta instituição foi pensada como um local de produção universal por meio da formação das elites dirigentes do país. Cardoso pontua alguns aspectos importantes em torno de sua criação, destacando que esta foi resultado da luta paulista, em 1932, contra Vargas. E, em 1934, no governo Vargas, ela é criada, com o apoio do interventor do Estado Armando Salles (membro do grupo do jornal O Estado de São Paulo ao lado de Júlio Mesquita Filho). Um outro aspecto importante, nos primeiros anos da USP, foi a luta contra o comunismo e o fascismo.

Já nos primeiros anos, observou-se a impossibilidade da efetivação do projeto inicial, isso se deu, segundo Cardoso (2004), pelas lutas internas pelo poder que marcaram a história da USP. A instituição não se limitou a discutir questões internas da universidade, teve uma participação expressiva em diversos momentos da educação brasileira, como na retomada dos princípios defendidos pelos pioneiros da Escola Nova em torno da defesa da escola pública, incorporados no projeto de sua criação e institucionalizado pelo Decreto que a oficializou; a Campanha em Defesa da Escola Pública, na década de 1950, na qual muitos professores se posicionaram contra a desagregação do sistema público nacional; a Reforma Universitária, tanto da USP como a federal, ambas do ano de 1968.

A concepção de educação e universidade, defendida pelas vozes representantes da USP nos diferentes momentos citados, comenta Cardoso (2004), é marcada pela defesa do sistema público de ensino. Esses traços persistem mesmo no período da ditadura militar. Esta defesa não era uma particularidade dos grupos de esquerda, pois alguns membros que fizeram parte tanto da Reforma da USP como do GTRU participaram da Campanha em Defesa da Escola Pública, como foi o caso de Roque Spencer Maciel de Barros.

Mesmo num clima de perseguições e silenciamentos, outras propostas alternativas para a reformulação da USP foram discutidas e elaboradas. Cardoso (2004) afirma que a proposta da Comissão que elaborou o Relatório Ferri, tendo Barros como relator, não era a única, mas era a proposta de “direita” na USP.

Em meio a esse clima de medo e perseguições nas universidades, Barros assumiu a tarefa de relator da Comissão de reestruturação e expressou de forma clara as suas concepções. A Reforma da USP é datada de 26/6/1968, publicada dois meses antes da Reforma Universitária de 16/06/1968, dado importante no que se refere à participação de Barros, pois a proposta que ele defendeu no GTRU é a mesma proposta defendida na reformulação da USP.

Quanto ao Memorial, na introdução, é possível identificar de forma bastante incisiva a presença das idéias defendidas por Barros, principalmente pelos princípios filosóficos expostos no documento. Pode-se perceber a aproximação com a idéia de universidade dos autores alemães, especialmente Karl Jaspers:

A Universidade é um estabelecimento com objetivos reais que entretanto, se alcançam em um impulso de elevação do espírito que transcende a toda realidade para retornar a ela com mais clareza, segurança e imperturbabilidade [...] há de reconhecer como seus postulados essenciais o respeito pela dignidade moral do homem, a valorização da liberdade humana e o amor a verdade, acima das paixões e dos sectarismos. Porque, mais do que uma simples instituição de ensino deve-a ser um verdadeiro poder espiritual (BARROS, 1971b, p. 275-276).

A Universidade, neste sentido, deveria ser a mais alta expressão consciente da vida cultural de uma nação. Esta instituição, além de conservar a cultura, deveria ter uma função criadora do conhecimento, orientada por uma filosofia – a filosofia liberal – defendida por Barros nos seus escritos, que valorize a liberdade humana, um liberalismo na dimensão ética e filosófica.

Ainda na introdução, há uma crítica em relação à função da universidade como espaço de formação profissional, lembrando que esta não é a missão que a define. Fica clara a defesa de uma autonomia ampla para a universidade, de modo que ela possa exercer o seu papel primordial de poder espiritual laico.

Em artigo sobre a *Nova Universidade*, Barros trata da reestruturação das Universidades e, principalmente, da Reforma da USP:

A tarefa de reestruturação da universidade brasileira – em particular, a Universidade de São Paulo não se pode limitar a sugestão de uma

tímida reforma, que ajuste algumas de suas peças, lubrifique as molas emperradas [...] cremos que se trata, isto sim, de traçar o modelo de uma nova universidade de utopia (BARROS, 1971b, p. 199).

Afirma, ainda, que a forma como as universidades estão organizadas não chega a ser propriamente uma universidade. Os princípios defendidos por ele, ao tratar dos fundamentos deste modelo de universidade são: liberdade, verdade, lucidez, razão, respeito. Estes, segundo ele, devem ser os valores constitutivos desta instituição.

Sobre a autonomia universitária, Cunha (1988, p. 140) comentou que a Comissão:

[...] abandonou a inspiração de Jaspers, que enfatizava muito o papel do Poder Público em proteger a universidade das interferências externas, inclusive as do próprio Estado. Isto se explica pelas diferentes conjunturas políticas vividas pelo filósofo alemão – a reconstrução da tradição liberal em 1946/47, após a derrota do nazismo – e seus apressados leitores brasileiros, que ajudavam a montagem da ditadura militar, em tudo contrária àquela tradição universitária.

Neste sentido, a Comissão defendeu a autarquia como o estatuto jurídico mais adequado para a USP, argumentando que a mudança não traria vantagens para a universidade. Em relação às condições específicas da USP, a Comissão tinha como tarefa a reestruturação e não a criação de uma nova universidade; portanto, optou por não alterar as unidades localizadas fora de São Paulo. Na capital, aconteceria uma reformulação parcial, por meio da transferência das faculdades isoladas para a cidade universitária Armando Salles, em construção, opondo-se a organizações que tivessem como fim a formação profissional. Esta idéia é defendida por Barros em diversos escritos, como já foi citado no item anterior.

Quanto à estrutura organizacional, a Comissão apresentou a idéia de organizar a Universidade formada por Institutos devidamente articulados. Estes seriam grandes unidades constitutivas da Universidade, que cumpririam a função de investigação e ensino. Estabeleceu a organização dos Institutos por meio das áreas do conhecimento³¹.

³¹ Instituto de Agronomia e Veterinária, Arquitetura e Urbanismo, Artes e Comunicação, Biologia, Ciências Humanas, Ciências Jurídicas, Ciências Médicas, Economia e Administração, Educação, Engenharia, Filosofia, Física, Geologia, Letras, Matemática, Química e Tecnologia.

As unidades menores, que iriam compor os Institutos, seriam os Departamentos, entidades responsáveis pela investigação e ensino. Esta nova forma extinguiu a cátedra e deu lugar à nova carreira docente. Nesta nova estrutura, os professores e investigadores poderiam compartilhar das pesquisas realizadas e os recursos seriam melhor aproveitados, devido à sua concentração.

Quanto ao ensino, a Comissão defendeu a flexibilidade nos currículos; o aluno, nesta nova organização, deveria ter uma boa formação geral adquirida no ensino médio que permitiria a sua aprovação num sistema de vestibular único. Fica clara nesta nova orientação, a defesa de Barros em relação à entrada dos mais “capacitados” no ensino superior:

[...] não só a Universidade poderá receber alunos melhor selecionados, como exercerá indiretamente, uma pressão sobre o ensino médio, auxiliando-se a encontrar sua verdadeira missão. E aos próprios “cursinhos”, alguns, aliás, ótimamente equipados e instalados, não restará outra alternativa senão a de transformar-se em boas escolas médias, não à margem do sistema de ensino, mas nele integradas (1971b, p. 287).

O vestibular deveria ser único e os alunos seriam classificados em função do número de vagas; a matrícula seria por disciplina a ser ministrada pelos Departamentos (unidades menores constitutivas de Institutos). Dessa forma, seria uma solução para o problema dos excedentes pelas diversas formas de combinação das disciplinas.

A atribuição da definição dos currículos seria da Câmara Curricular, composta por representantes dos Institutos e dos estudantes. Seriam organizados em torno de disciplinas básicas, definidas pelos Institutos e Departamentos, e as especializadas, em menor número.

Cunha (1988, p. 143), sobre esta questão, afirma:

[...] o Memorial se afastava das propostas tayloristas tão em voga no plano federal, recusando-se a simplesmente juntar os alunos de diversos cursos nas salas superlotadas das disciplinas do curso ou ciclo básico, Isto, porque a comissão dizia que as disciplinas básicas

deveriam ser ministradas em níveis diferentes, conforme os cursos cujos currículos se integrassem [...].

A carreira do professor também deveria ser alterada, coerente com as orientações federais. Com a extinção do regime de cátedra, a Comissão considerou que a carreira deveria ser feita no âmbito dos Departamentos. Essa proposta estabelece quatro estágios ou degraus na carreira. O primeiro é o *instrutor* (mestre); o segundo, *professor assistente* (doutor), com uma nova gratificação. E por meio de aprovação em concurso para livre docente o professor terá uma nova gratificação e no prazo de cinco anos passará ao terceiro estágio, o de *professor associado*. O último grau seria de *professor*, por meio de concurso de títulos e provas.

Quanto à organização administrativa, a Comissão estabeleceu órgãos de administração nas diferentes instâncias da Universidade. Nos Departamentos, a direção e os conselhos departamentais. Nos Institutos, a direção e o conselho do Instituto. No campus, a Câmara dos Institutos e a Câmara curricular. Nos demais campi e outras faculdades, a direção e o conselho do campus e na Universidade a reitoria e o conselho pleno.

A Comissão concluiu que o projeto era resultado de amplos estudos e investigações que durariam em torno de um ano e meio. Nas palavras do relatório:

[...] não acredita a Comissão de reestruturação que se possa, pura e simplesmente fazer tabula rasa dos costumes e tradições que, se existem é porque representam de algum modo uma realidade [...] O que se quis, em síntese foi desenhar o modelo de uma instituição que, sem desligar-se das tradições nacionais, se ajuste à missão permanente da Universidade e às múltiplas e variadas tarefas que o tempo presente, a "situação", lhe impõem (BARROS, 1971b, p. 304-305).

Observa-se que a Universidade era concebida numa visão humanística e, por meio dela, esperava-se chegar a uma melhor formação profissional. Os princípios norteadores do documento eram compatíveis com a idéia de Universidade defendida por Barros, como se apresentou no item anterior. Uma Universidade não engajada socialmente, destinada a uma elite espiritual e a defesa da profissionalização não como fim maior da Instituição.

A divulgação do relatório provocou críticas dentro da USP, provocando a formação de comissões paritárias que publicaram, segundo Cunha (1988, p. 155), um relatório datado de 15/9/1968.

Florestan Fernandes (1975) afirmou que não houve uma sintonia entre os membros da comissão e que o relatório não encaminhou, de fato, novos caminhos e objetivos próprios de uma verdadeira reformulação. Destaca, também, os pontos positivos e negativos do processo de reestruturação da USP.

Quanto aos aspectos positivos, aponta a formulação das bases pedagógicas da universidade multifuncional e integrada, a opção pelos institutos de múltiplas funções, a proposição de uma vestibular único e a flexibilidade dos currículos.

Com relação aos aspectos negativos, Fernandes evidencia a resistência de escolas superiores (Direito, Medicina e Politécnica) quanto à integração na qual os seus professores viam a atividade docente como uma atividade marginal. No que se refere à carreira do docente, ele entende que seria muito mais uma corrida de obstáculos do que propriamente um crescimento inovativo. Critica a concepção de universidade como dona de um valor absoluto. Nas suas palavras:

[...] 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. A universidade integrada não nos interessa apenas idealmente, como um requisito educacional da unificação do saber em todas as suas formas. 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 (FERNANDES, 1975, p. 181-182).

Após estas considerações, pode-se concluir que o debate em torno da reformulação da USP levantou um aspecto fundamental, o engajamento social das universidades. O relatório da Comissão não defendeu esta perspectiva, pois propôs um modelo idealista de universidade sem atentar para sua função social.

Como itinerário precursor, o texto da Comissão revelou a posição assumida por Barros no debate sobre a Universidade na década de 1960, uma postura extremamente elitista, e a defesa de uma universidade que tivesse por objetivo a formação de uma *elite espiritual*. Acreditava-se que esta elite poderia conservar as instituições políticas liberais.

Como o Memorial foi divulgado no dia 26/6/1968, dois meses antes do relatório do GTRU, torna-se claro que Barros defendeu, nos dois momentos, os princípios educacionais que foram levantados nos itens anteriores. No próximo item, enfatiza-se a composição do GTRU e as proposições definidas para as universidades por meio da Lei n. 5540/68.

3.3.2.2 A participação no Grupo de Trabalho da Reforma universitária: princípios liberais X organização tecno-burocrática e empresarial para a Universidade brasileira?

Em meio às diversas reivindicações para as universidades, o governo militar por meio do Decreto n. 62.937, de 1968, instituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, composto de 11 membros, com o objetivo de “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando a sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 1968). O grupo deveria apresentar em 30 dias um relatório que alcançasse tal objetivo.

Dentre os membros do GTRU, Barros foi um elemento ativo, como ele mesmo afirma em seus escritos, defendeu o modelo de Universidade Liberal, conforme foi descrito nos itens anteriores. Cunha (1988) explicita que a composição do Grupo de Trabalho foi heterogênea, pois contemplou pensamentos opostos, ou seja, . membros de formação filosófica idealista e economistas tecnicistas. Essa variedade de pensamento se traduziu numa concepção dual presente no texto da Reforma.

Quanto à concepção dual deste documento, Cunha (1988, p. 243) salientou que:

Para conciliar esse duplo ponto de vista, o idealista e o tecnicista, os membros do GT subordinaram a função da universidade de propulsora do desenvolvimento à de constituir a “liderança espiritual” desse processo. [...] Vista sob essa luz, a reforma (universitária, LAC) tem por objetivo elevar a Universidade ao plano da racionalidade crítica e criadora, tornando-a a instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento [...].

Barros foi representante da concepção idealista, mencionada por Cunha, que via na Universidade o “grande poder espiritual laico” que iria irradiar a sociedade com a lucidez, o amor, a verdade e a liberdade humana. Após a leitura da introdução do texto da Reforma Universitária, percebe-se que a influência de Barros e de outros liberais é latente no documento, principalmente pelas concepções ali defendidas. Cunha (1988 p.243) observa que Newton Sucupira, membro do grupo, afirmou ser redator das passagens do relatório que contêm as dimensões filosóficas da universidade e da reforma. Esta informação não impede de reconhecer que as concepções presentes no texto da reforma são semelhantes ao texto da Comissão de reestruturação da USP, do qual Barros foi relator, dois meses antes.

Nos parágrafos seguintes, segue a análise do conteúdo da Reforma Universitária proposta pelo governo.

No texto introdutório da Reforma, utiliza-se o pensamento de Karl Jaspers e Ortega y Gasset, autores que influenciaram o pensamento de Barros e fundamentaram o texto da Comissão de reestruturação da USP. Pode-se observar, também, a cultural aproximação da concepção de Universidade como poder espiritual e como elevação nos moldes dos escritos de Barros.

[...] o Grupo vê a Universidade como o lugar onde a cultura de um povo e de uma época tende a atingir a plenitude de sua autoconsciência. Assim, é uma de suas finalidades essenciais promover a integração do homem e sua circunstância histórica, proporcionando-lhe as categorias necessárias à compreensão e à crítica de seu processo cultural [...] Ainda em sua condição de verdadeiro “poder espiritual”, a Universidade só poderá exercer com eficácia, essa “magistratura do espírito” articulando-se, num sistema de influências recíprocas, com todos os outros poderes da cultura, incluindo também o Estado [...] (BRASIL, relatório da reforma universitária 1968, p. 16).

A missão da Universidade seria a constituição de um centro criador de ciência e a expressão mais alta da cultura de um povo. Para ocorrer a mudança na missão da Universidade, o Relatório pontuou que era necessário o apoio da comunidade que a instituiu e do Estado que deveria prover os recursos necessários para a realização de sua função.

Sobre esta questão, Cunha apontou o limite para a liberdade espiritual exposta no Relatório e defendida por Barros:

[...] para poder exercer sua “magistratura do espírito”, a universidade precisaria articular-se, num sistema de influências recíprocas, com todos os outros “poderes da cultura” entre os quais foi incluído, surpreendentemente, o Estado. Pelo próprio fato de o Estado dever ser o “fator de equilíbrio e direção” do “sistema de forças” no qual a universidade está integrada, impunha-se que se exercesse, sobre ela, “ação estimuladora e disciplinadora” sem prejuízo para a autonomia universitária. Este atributo da universidade era distinguido do arbítrio, devendo ela submeter-se à sociedade e ao Estado (CUNHA, 1988, p. 244).

É interessante notar que se faz a defesa de uma Universidade que estabeleça relações com a sociedade e o Estado, mas no sentido de preservar o seu universo cultural, não um espaço que tenha uma função social, no sentido de despertar a consciência e ação crítica dos estudantes.

Defendem uma função estimuladora (pelos recursos) e disciplinadora (garantia da ordem) do Estado, visto como fator equilibrador das relações do meio universitário. Em relação à grande discussão em torno da Universidade, no âmbito da sociedade civil, a posição demonstra, que antes que os grupos sociais façam a reforma, o governo deveria exercer uma ação eficaz que enfrentasse os problemas nacionais.

Quanto à posição do Movimento Estudantil, o grupo se posicionou da seguinte forma:

[...] o Movimento Estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva. A nação se encontra hoje seriamente atenta para o fato de que o ensino superior é investimento prioritário pela sua alta rentabilidade econômica, a

longo prazo e valorização dos recursos humanos (BRASIL, 1968, p. 17).

É claro que este posicionamento não demonstrou a verdadeira idéia do governo militar em relação aos estudantes que, na verdade, eram vistos como uma ameaça para a ordem instituída por suscitarem questões no meio universitário que o governo, e também Barros, acreditavam não ser sua função.

Sobre a eficácia da Reforma, o Relatório aponta que somente cumprirá o seu papel de fato se suscitar um movimento de renovação de transformar a Universidade brasileira para uma *posição de liderança cultural* no processo de desenvolvimento do país. Esta idéia está presente nos escritos de Barros de forma muito marcante.

Sobre a efetivação da Reforma, o Relatório alerta que esta deve ocorrer paralelamente a outras reformas sociais e não esperar a consumação destas reformas para a sua reestruturação.

Na situação das universidades, é pontuado que as graves deficiências já foram apontadas e tem sido apresentadas constantemente. O Grupo considera que as universidades eram inadequadas e não atendiam às necessidades do processo do desenvolvimento (ou serão as necessidades do capital?). Esta crise institucional de acordo com Relatório, intensificou-se a partir da década de 1950.

Quanto aos objetivos do Relatório:

[...] conferir ao sistema universitário um espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico- profissional, que tem por conseqüência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos [...] ampliar seus quadros para absorver a legião de jovens que hoje a procuram em busca de um saber eficaz [...] o Grupo propõe uma série de medidas concretas, em termos de incentivos fiscais, com o fim de estimular a indústria a transferir para a própria Universidade a criação do Know- how através da pesquisa tecnológica (BRASIL, 1968, p. 21).

O caráter dual fica evidenciado nas proposições práticas de organização das universidades, no sentido de preparação de profissionais capazes de responder aos desafios do desenvolvimento. Já nas proposições teóricas, a Universidade é vista

como centro criador e conservador da cultura que preconizasse um saber universal, nos moldes defendidos por Roque Spencer Maciel de Barros.

A ação do grupo é descrita como:

[...] dispositivo que tende a impulsionar o movimento de reformas, oferecendo respostas concretas as necessidades urgentes do sistema universitário. Estas necessidades, na opinião geral dos que meditam o problema do ensino superior, correspondem às seguintes áreas: forma jurídica, administrativa e estrutura da Universidade, organização dos cursos e currículos e articulação com a escola média [...] (BRASIL, 1968, p. 22).

As medidas práticas, na verdade, iriam adequar a universidade às necessidades da nova organização econômica (desenvolvimento com segurança) e também referendar as diretrizes, anteriormente, apresentadas pelo governo: Relatório Meira Mattos, Relatório Atcon e os Decretos 252/67 (BRASIL, 1967) e 53/66 (BRASIL, 1966), ambos do governo militar.

Fávero (1977) afirma que o ponto de partida para a reestruturação das universidades foram os Decretos acima citados elaborados pelo Conselho Federal de Educação. Quanto à estrutura organizacional, o Decreto 53/66 objetivava a reorganização das universidades federais por meio da integração de recursos.

A Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968) criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, adotou o vestibular único, que resolveria o “problema” dos excedentes, pois a matrícula seria efetivada somente dentro de número de vagas. Esta medida, de certa forma, fomentou a abertura de instituições particulares que passaram a atender à demanda que as instituições públicas não atenderiam, sob a justificativa de falta de vagas.

Quanto ao regime jurídico, o GTRU “não optou por um sistema único, admitindo que as universidades se organizassem sob a forma de autarquia, fundação ou associação” (BRASIL, 1968, p. 23). Essa medida estimulou a abertura de instituições privadas.

Sheen (2001, p.28) afirma que a expansão do ensino superior foi objeto de outras recomendações ao adequar essa expansão às necessidades do mercado de trabalho, a de resolver o problema dos excedentes.

Todas essas propostas de reformulação do ensino superior [...] surgiram a partir da iniciativa do aparelho de Estado (sociedade política), em decorrência da necessidade de absorver o movimento de Reforma Universitária, esvaziando-o dos seus conteúdos políticos fundamentais, por um lado, e, por outro, de atender às necessidades de desenvolvimento do capitalismo monopolista. A sociedade política, enquanto mediadora dos interesses do grupo multinacional e associado, procurou obter o consenso das classes sociais em torno do seu projeto educacional através da “ideologia da modernização” (SHEEN, 2001, p. 29).

Dessa forma, pode-se verificar que a reforma realizada pelo governo nas universidades, como Sheen demonstrou, buscou adequar seus interesses a uma política aliada ao capital estrangeiro. Barros, como membro do GTRU, parece ter compartilhado as idéias defendidas pelo governo em vigor, ao comungar de uma legislação que já estava dada pelos estudos e decretos anteriores.

No próximo item, busca-se a avaliação posterior de Barros em relação à sua participação na Reforma e aos resultados que esta teve sobre a universidade.

3.4 Reforma Universitária de 1968: Um balanço posterior

Após verificar a participação de Barros na reestruturação das universidades brasileiras na década de 1960, especialmente em 1968, num governo autoritário e ditatorial, pode-se perguntar por que um intelectual que defendia, de forma bastante incisiva, a liberdade, aceitou participar de uma reforma que, na verdade, referendou os decretos e estudos anteriores feitos pelo governo militar. Acredita-se, que para

ele, o governo militar não era totalitário, pois este não interferiu no fundamento da sociedade capitalista – a propriedade privada.

Para expor a avaliação posterior de Barros em relação à Reforma Universitária de 1968, serão utilizados como referência artigos escritos por ele no Jornal *O Estado de São Paulo* e outros textos de datas posteriores a 1968 que versam sobre a temática desejada. Com este “balanço posterior”, espera-se demonstrar as continuidades ou rupturas do pensamento do autor analisado.

Em artigo datado de 24/3/1974 intitulado “Uma resposta ao Senador Passarinho”, Barros teve como interlocutor o ex-Ministro da Educação que, em outro artigo, afirmou que Barros não havia concordado com a Reforma Universitária de 1968.

Em relação a esta acusação, Barros afirmou:

Como eu discordaria de uma reforma elaborada a partir de um grupo (Grupo de trabalho da reforma universitária) de que fiz parte e de que fui dos elementos mais ativos? Discordo, sim, e fundamentalmente da idéia do básico como instituição obrigatória para todas as Universidades, já que a prática mostrou, em vários casos, a sua inviabilidade [...] Discordo, igualmente do vestibular classificatório que, em 1968, quando havia quatro ou cinco vagas para cada candidato ao ingresso nas escolas superiores – proporção que acho perfeitamente razoável – podia ainda ser uma experiência a fazer-se. Hoje, entretanto, não vejo nessa medida o não menor sentido, pelo menos aquelas poucas universidades dignas desse nome e que devem velar pela qualidade dos alunos que nela ingressam (BARROS, 1974).

Após dez anos de governo militar e seis anos de Reforma Universitária, Barros confirmou sua participação no GTRU, destacando o fato de ter sido um dos elementos mais ativos desse grupo. Afirmou não ser contra o processo mas de alguns pontos que, segundo ele, afetam a qualidade do ensino: a idéia do básico e o vestibular classificatório. É importante ressaltar que este artigo foi escrito no governo Geisel (1974-1979), período em que os historiadores denominaram de início da abertura política.

Nesse período, pode-se observar, por um artigo de Barros intitulado *Um apelo à razão*, o que ele pensava a respeito do governo militar, especialmente do governo

Geisel, que pode trazer pistas sobre a questão levantada no início do item e que se refere à sua participação no GTRU do governo militar.

Nesse sentido, liberal que somos e detestando todas as formas de totalitarismo, comunista ou fascista, continuamos a depositar nossas esperanças, apesar de tudo, naquela “distensão gradual” que é a tônica marcante do governo do presidente Geisel [...] cremos que é a hora, para todos os liberais e democratas autênticos, de auxiliar o presidente Geisel a conduzir a bom termo os seus propósitos, o que não será possível com provocações que vão alimentando a “bola de neve” que poderia esmagar-nos a todos” (BARROS, 1975).

Por esta citação, pode-se inferir que o regime militar adotado no Brasil, em março de 1964, não era, para Barros, totalitário, muito embora centralizasse os poderes políticos e administrativos. As mortes, as torturas e perseguições que ocorreram naquele período parecem “esquecidas”, ou melhor, não “consideradas”, pelo paladino da liberdade de consciência e das instituições liberais.

Ainda sobre a Reforma Universitária, o autor comenta:

A principal qualidade da reforma foi a de extirpar instituições anacrônicas, como a cátedra, e a de dar flexibilidade maior ao ensino – com que, aliás não se coadunam muitas das portarias posteriores do MEC. Quanto das falhas – refiro-me apenas à lei e não a política educacional – é a de sobrepor a solução de problemas quantitativos aos qualitativos (BARROS, 1975).

Uma das grandes preocupações de Barros em relação à crise da Universidade, apresentada nos itens anteriores, era a “massificação”, ou seja, a transformação da universidade num espaço aberto a todos e não apenas à elite espiritual, como ele defendia.

Nos parágrafos seguintes, destacam-se mais algumas posições de Barros em relação à Reforma Universitária, a partir do ano de 1975. Optou-se por expor, de início, só seu pensamento e, a seguir, as considerações sobre os aspectos apresentados.

Novembro de 1975, Jornal da Tarde, no artigo *Um apelo à razão*:

[...] no caso específico da Universidade, como força espiritual da Nação, é preciso que ela conserve a razão, o que depende

certamente dela, e que, ao mesmo tempo, lhe permitam conservá-la, o que depende de outras instituições que escapam seu controle. [...] Reafirmando a nossa fé liberal, esperamos que a crise vivida nesta hora, e cujo agravamento só pode interessar a radicais, nunca a Nação e o governo Geisel, seja superada o mais breve possível. Finalmente, um apelo aos estudantes e aos professores mais jovens: greves, passeatas e manifestações só levarão a dificultar ou mesmo impedir a solução da crise e servirão como luva aos propósitos dos radicais onde quer que se encontrem (BARROS, 1975).

Nesse sentido, pode-se reafirmar a oposição de Barros, em relação a qualquer pensamento ou ação de grupos que questionem a ordem estabelecida e que, principalmente, levem para dentro das universidades questões que não fazem parte de sua missão espiritual. Reafirma um dos princípios educacionais defendidos por ele, de uma universidade não comprometida socialmente.

Em 1978, no artigo “Roque Spencer analisa a função da universidade” Barros destaca pontos importantes sobre a Universidade, que mostram a continuidade do seu pensamento:

[...] escrevendo há cerca de dez anos, sobre a idéia de universidade, tal como chegara a nós, dizíamos que “a universidade de nosso tempo” para ser fiel a si mesma, ao seu passado, e a sua significação permanente, há de ser ou de converter-se no grande poder espiritual laico de que nenhum povo pode prescindir. [...] É claro que tal universidade exige uma aristocracia do espírito que, embora se recrutando, ao menos teoricamente, em todas as camadas da sociedade – lembra Karl Jaspers – repousa, essencialmente, sobre o ideal e a paixão intelectual de cada um, bem como sobre seus dons, ela constitui sempre uma minoria. A idéia de universidade é concebida em função dessa minoria [...] (BARROS, 1978).

Barros expõe, neste texto, o mesmo ideal defendido na década de 1960, especialmente na obra *Ensaio sobre Educação*, de 1971. Reaviva a função da universidade como *poder espiritual*, destinada a um pequeno grupo de indivíduos que possuem talentos e capacidades naturais, a idéia de universidade deve ser direcionada a este pequeno grupo.

Sobre a situação de crise das universidades, ele defendeu o princípio da liberdade como fundamento da Universidade Liberal, que lute pela conservação da liberdade e

seja contra a doutrinação e não leve a experiências totalitárias do poder que criam, segundo ele, um pensamento *escravo e doutrinado*.

Ainda em 1978, Barros comentou em depoimento para o Jornal o Estado de São Paulo, sobre a superação da crise da universidade. Afirmou que o único caminho para a Universidade é a tentativa de conciliar a produção e a formação dos homens, pontuou que não se pode perder de vista a defesa da aristocracia do espírito nos moldes de Karl Jaspers.

O primeiro aspecto é sobre os pontos positivos e negativos da Reforma Universitária:

[...] na hora de implantação dessa reforma – e que me perdoe o ex-ministro Jarbas Passarinho que já reclamou mais de uma vez de eu ter dito isso – que se deu no ministério do hoje senador do PDS, o caminho escolhido pelo governo, em vez de fazer-se um investimento maciço na universidade, inclusive trazendo professores estrangeiros para outros Estados [...] o que houve foi simplesmente a facilitação de abertura – com muito poucas exigências – de escolas ditas de nível superior para absorver essa imensa demanda [...] (BARROS, 1974, Uma resposta a Jarbas Passarinho).

Barros tinha grande preocupação quanto à democratização do ensino superior, pois acreditava que este se destinava a poucos. As suas críticas em relação à Reforma das Universidades acompanham essa tônica.

Em 1987 anos depois o autor faz um balanço da situação da universidade, reafirmando alguns pontos que já foram apresentados em itens anteriores da defesa de uma universidade elitista, não democrática, não engajada, não profissionalizante e como poder espiritual laico. Conclui-se este item com a passagem que pode ser considerada como o *seu balanço posterior*.

[...] a universidade está na encruzilhada. Aliás está na encruzilhada há algum tempo. Abrem-se-lhe, a meu ver, dois caminhos: ou ela toma consciência de si, de que está descambando, em grande parte, para uma “facilitação” inaceitável, que o corpo docente e discente estão caindo de nível, que o terrível “sindicalismo” a está invadindo e levando-a a esses movimentos permanentes de greve, que não temos uma política universitária capaz de enfrentar todos esses problemas. Se a universidade, e com ela o governo, tomar

consciência disso, a situação talvez ainda possa ser revertida, para cumprir o seu papel. O segundo caminho a levará, como está acontecendo agora, a ficar rotineiramente diplomando indivíduos, sem que os seus diplomas tenham significação; ou realizando pesquisas que não tem relevância alguma e, nesse sentido, influido cada vez menos nessa marcha do País para se colocar “ao nível do século” (BARROS, 1987, Jornal da tarde).

Dez anos após a Lei n. 5.540/68, Barros parecia manter a mesma visão pessimista acerca dos destinos da universidade brasileira. Dez anos, em termos históricos, é um tempo curto para que uma reforma institucional se efetive? Ou a reforma que ele legitimou com sua participação não foi, de fato, correspondente ao seu ideal de universidade liberal? Quem se equivocou historicamente, os intelectuais liberais que, como Barros, enfeitaram o texto da Reforma com sua introdução expondo as balizas do liberalismo, ou os tecnocratas que compunham o grupo e que, certamente foram os que definiram os pontos essenciais da Lei n. 5.540/68? Ou, ainda, pode-se indagar, não houve equívoco, mas uma acomodação de interesses tão a gosto dos representantes da tradição liberal?

São questões que inquietam mas que não se tem condições de responder claramente nesta pesquisa. Deixa-se à capacidade de interpretação do leitor, com base nos elementos apontados neste trabalho, o amadurecimento acerca destes questionamentos.

**À guisa de conclusão: universidade, democratização, liberdade e totalitarismo:
uma reflexão necessária**

Esta pesquisa se propôs compreender o pensamento e a ação de Barros acerca da Reforma Universitária de 1968. Na busca desta compreensão, houve a preocupação de não estudar o autor por ele mesmo, mas por meio do entendimento

de que seu pensamento e ação foram frutos de um contexto histórico específico. Outra preocupação, que acompanhou a trajetória de elaboração da pesquisa, foi a de não fazer nenhum um tipo de “julgamento moral” a respeito do pensamento e da ação do autor, mas compreender que este pensamento representou, num dado momento histórico, os ideais de determinado grupo que possuía interesses próprios. Neste sentido, o posicionamento do autor não é neutro, porque revela a sua perspectiva teórica diante da sociedade, do homem e da educação, que não é exclusiva deste autor, mas de determinado grupo social.

Foi a partir destes pressupostos que a análise do pensamento de Barros acerca da universidade e da sua reforma foi realizada. Durante o estudo desta temática, identificaram-se alguns elementos essenciais que elucidaram seu pensamento e, ao mesmo tempo, evidenciaram suas contradições. Os elementos são: liberdade, democratização e totalitarismo. Por que estes elementos?

Estes elementos não foram expostos nos seus escritos de forma isolada, mas numa relação muito próxima e dependente. A liberdade é um dos elementos centrais nas suas obras e fundamental para a compreensão do tema da Universidade. Pois, para ele o modelo ideal de universidade é o liberal, que tem como fundamento o cultivo da liberdade, levando o homem a tornar-se singular e capaz de fazer suas escolhas.

Barros defendia a universidade como uma instituição essencial numa ordem liberal, pois formaria uma elite espiritual que valorizaria o “amor à verdade e o apelo à razão”. Este espaço era considerado na sua visão como criador e conservador da cultura, e que seria eminentemente público, no sentido de financiamento e também no sentido de controle da disciplina e da ordem.

A Universidade deveria ser destinada a um pequeno grupo de espíritos elevados, que não desvirtuariam sua missão trazendo para dentro dela problemas sociais, principalmente movimentos como greves e passeatas.

Esta universidade estava sendo ameaçada por dois fenômenos históricos: a democratização e o totalitarismo. A democratização, ou seja, a popularização da universidade levaria a um desvirtuamento de sua missão de criação e conservação

da cultura. Barros (1971b, p. 251) expôs este posicionamento de forma muito clara no livro *Ensaio sobre educação*:

De fato, por um lado se exige a “democratização da educação superior”, o que equivale não propriamente, o que seria, mais do que justo, excelente, a uma democratização das oportunidades de educação, mas à declaração do direito de todo o indivíduo a cursar a Universidade, ainda que esta tenha de descer até ele, ao invés de subir ele, até alcançá-la, se tiver qualidade para tanto. De outra parte, se subordina a Universidade aos fins imediatistas da civilização de massas. E ela é sufocada por ambos propósitos. Roubam-lhe o caráter de instituição de “elite espiritual”, negam-lhe o valor supremos que lhe justificara a existência.

Nesta citação, verifica-se o caráter elitista da Universidade na acepção de Barros, pois o ensino deveria ser público mas não destinado a todas as pessoas e, sim, àqueles portadores de um espírito elevado, em outras palavras, pessoas que possuísem condições materiais para adquirir uma formação de qualidade no ensino fundamental e médio.

Esta democratização, reivindicada no contexto de reforma das universidades, na década de 1960, causaria, para o autor a negação do modelo de Universidade Liberal defendido nos seus escritos.

A outra grande ameaça a esta universidade seria a instauração de um governo totalitário, entendido por ele como *comunismo ou fascismo*. Enfatizava que este modelo retira a liberdade dos homens e escraviza o seu pensamento por meio da centralização do poder e da homogeneidade do pensamento.

Conceituou o totalitarismo como:

Na sua significação mais profunda, todos os totalitarismos se equivalem, todos não fazem senão um: opostos na aparência, move-os o mesmo desejo de apagar a consciência, de suprimir a liberdade, de eliminar a individualidade. E o homem que apostou na condição humana não poderá ser enganado pelo totalitarismo que, para conquistá-lo, procure convencê-lo de que todo o mal se acha apenas em uma forma totalitária qualquer. Porque esta é apenas uma das cabeças da mesma hidra devoradora do homem concreto, trágico e singular, livre e humano (BARROS, 1971b, p. 336).

Barros, nos seus escritos, posicionou-se contra o totalitarismo e demonstrou que ele é uma ameaça às universidades liberais e que pode destruir a capacidade de pensamento e de escolha dos homens. O totalitarismo se mostra como ameaça para a Universidade Liberal, porque esta só sobreviveria numa ordem liberal.

Estas ameaças à Universidade, a democratização e o totalitarismo, identificados nos escritos do autor, permitem o levantamento de algumas questões que podem demonstrar algumas contradições do seu pensamento.

A primeira questão que pode ser levantada é referente ao posicionamento favorável do autor às ações autoritárias do período da ditadura militar, um governo que foi extremamente centralizador, que perseguiu, que matou pessoas inocentes, que queria retirar a possibilidade de posturas contrárias, que exilou, enfim, que criou todo um arcabouço ideológico em torno da ameaça do comunismo no Brasil. A ditadura militar, na visão de Barros, não seria uma forma totalitária de governo? Também não suprimiu a liberdade de pensamento tão defendida por ele?

A resposta a esta questão pode ser identificada nas ações e escritos de Barros no contexto da ditadura, que demonstraram a aceitação do autor em relação ao governo militar. Este governo, ideologicamente, lutava contra o “perigo vermelho”, ou seja, contra o comunismo. Como representante de determinado grupo – os liberais – ele também se opôs ao comunismo, de forma muito clara nos seus escritos, compartilhando o mesmo medo do governo militar.

Diante disso, a participação de Barros no GTRU revela a sua aceitação da Reforma realizada no governo militar, que trouxe para dentro das universidades o modelo empresarial e não o modelo que permite a pesquisa, a reflexão e a crítica, ou seja, uma função social. O que denota esta participação?

A sua ação não se torna contraditória quando se analisa a trajetória dos liberais no Brasil. Pois, na concepção liberal, não existe somente um grupo que pensa da mesma maneira, mas sim diversos grupos que na luta pela conservação do modo de produção capitalista, divergem em alguns aspectos e se fundamentam em autores diferentes. Por outro lado, há algo que se tornou homogêneo na constituição destes

grupos, a busca insaciável do lucro e a defesa da propriedade privada. Todos concordam em conservar as relações capitalistas de produção e defender a liberdade tão apregoada na Revolução Francesa, ou seja, a liberdade formal.

Neste sentido, Barros não se opôs ao governo militar e nem à Reforma Universitária de 1968, porque estes fatos não alteraram a base da sociedade burguesa e nem destruíram a divisão de classes. Vale salientar que a defesa do capitalismo no seu pensamento é marcante, pois ele acreditava que, nesta ordem, as liberdades pessoais, econômicas e políticas seriam garantidas. Mas será possível a liberdade numa ditadura militar? Como é possível a liberdade econômica numa sociedade baseada na propriedade privada?

O estudo do pensamento de Barros permite dizer que esta “liberdade” não se efetivou e não se efetiva numa sociedade capitalista, especialmente a liberdade material. Como ser livre se grande parte da população tem que vender sua força de trabalho para se manter vivo? Que liberdade é essa que permite somente a uma elite espiritual fazer parte da universidade? Que liberdade é essa que calou vozes por meio de perseguições, torturas e mortes?

O conceito de liberdade, tão defendido por Barros, relativiza-se quando se observam as suas ações. Pois, não negou o governo militar e nem as medidas tomadas por ele. Nesse sentido, pode-se perguntar: que liberdade é essa que não permitiu a livre expressão e a crítica da ordem existente? E ainda, como se traduz, na prática, a liberdade apregoada pelo autor?

Pode-se, então, dizer que ele foi representante de um determinado grupo: os liberais. Liberais que defendiam o aspecto ético e filosófico desta doutrina, mas não questionavam o limite da efetivação da liberdade na sociedade burguesa. Também defendeu uma educação superior pública, mas não destinada a todos, e sim para uma elite. Participou de forma ativa na reestruturação das universidades na década de 1960, enquanto muitos professores da mesma instituição em que ele atuava (USP) foram exilados, torturados e presos. Dentre as diferentes propostas para a universidade na década de 1960, defendeu o grupo que estava no poder, referendou

uma reforma que já estava dada. Neste sentido, não atentou para a tendência burocratizante e autoritária das políticas do período militar.

Conclui-se que o pensamento de Barros influenciou na reforma pelos princípios apresentados no documento, pelo seu posicionamento dentro da Universidade de São Paulo e pelos artigos que escreveu no jornal *Estado de São Paulo* em que manifestou a sua aceitação àquela forma de governo e à reforma realizada por eles.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. A. Ghilhon. Montesquieu: sociedade e poder. In: WEFFORT, Francisco. (Org.). *Os clássicos da política*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. v. 1. p. 111-121.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GETILLI, Pablo. *Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 9-23
- ANDERY, Maria Amália et al. *Para compreender a ciência*. Rio de Janeiro: Educ, 1988.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruada. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- AZANHA, José Pires. Roque Spencer, defensor da Escola Pública. *Jornal da USP*, São Paulo, ano XV, n. 478, 28 jun./04 jul. 1999, p. 12.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. Afastamento é explicado. *Jornal O Estado de São Paulo*, São Paulo, 13 out. 1967.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. Uma resposta ao senador Jarbas Passarinho. *Jornal O Estado de São Paulo*, São Paulo, 24 mar. 1974.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. Um apelo à razão. *Jornal O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 nov. 1975.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. Roque Spencer analisa a função da universidade. *Jornal O Estado de São Paulo*, São Paulo, 22 jan. 1978.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. Ao conselho o que é do Conselho. *Jornal O Estado de São Paulo*, São Paulo, 14 mar. 1980.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. Roque Spencer a história das idéias no Brasil. *Jornal O Estado de São Paulo*, São Paulo, 11 abr. 1987.
- BARROS, R. S. Maciel de. Laerte Ramos de Carvalho. *Estudos brasileiros*. Londrina: Editora UEL, 1997.

_____. A ilustração brasileira revisitada. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *História da educação brasileira: formação do campo*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999, p. 17-31. [póstumo].

_____. Liberdade de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XXXIV, n. 79, jul./set. 1960.

_____. *Estudos liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1992. 131 p.

_____. *Ensaio sobre a educação*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1970. 306 p.

_____. *Introdução à filosofia liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971a.

_____. *Ensaio sobre educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Grijalbo, 1971b, p. 271-305.

_____. *O fenômeno totalitário*. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia-EDUSP, 1990. 746 p.

_____. *Razão e racionalidade*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993. 316 p.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 9 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997, v. 2.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOSI, Alfredo. Escravidão entre dois liberais. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 2, v. 3, p. 4-39. 1988.

_____. Um testemunho do presente. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira: (1933-1974)*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1980.

BRANDÃO, Gildo Marçal. *Hegel: o Estado como realização histórica da liberdade*. In: WEFFORT, Francisco. (Org.) *Os clássicos da política*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. v. 2. p. 101-114.

BRASIL. Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966.

_____. Decreto-Lei n. 252, de 28 de fevereiro de 1967.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. In: CARVALHO, Guido Ivan de. *Ensino Superior: legislação e jurisprudência*. v. 1, Legislação, p. 83.

CARDOSO, Irene. *USP, 70 anos. Comemorações e contra comemorações*. São Paulo, Revista Adusp, 2004, p.13 a 20.

CASTRO, Roberto G. A face humana do liberalismo. *Jornal da USP*, São Paulo, 18 ago./24 ago. 1997, p. 8-9.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. *Universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. *Universidade: ensino público ou liberdade de ensino?* *Revista da ANDE*, SÃO Paulo, v. 7, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução*. São Paulo: Alfa Ômega, 1975.

FERNANDES, Florestan. O significado da ditadura militar. In: TOLEDO, Caio (Org.). *1964: Visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo*. Campinas, 1997.

FERREIRA, S. Oliveiros. País perde um mestre do liberalismo. *Jornal O Estado de São Paulo*, São Paulo, 9 mai. 1999.

FRANCO, Maria Silvia Carvalho. As idéias estão no lugar. *Debates*, São Paulo, p. 61-64, 1976.

GADOTTI, Moacir. *História da idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1994.

GORENDER, Jacob. Era o golpe de 64 inevitável? In: TOLEDO, Caio (Org.). *1964: Visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo*. Campinas, 1997.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GREENE, Meyer Theodore. O espírito do liberalismo: a família, a escola e a igreja. In: _____. *Liberalismo: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1983. p. 175-216.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza dos homens*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

IANNI, Octávio. As estratégias de desenvolvimento. In: TOLEDO, Caio (Org.). *1964: Visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo*. Campinas, 1997.

KEYNES, John Maynard. *Economia*. Tradução: Mirian Moreira Leite. São Paulo: Ática, 1978. (Grandes cientistas sociais).

KINZO, Maria D'Alva Gil. Burke a continuidade contra a ruptura. In: WEFFORT, Francisco. (Org.) *Os clássicos da política*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. v. 2. p. 13-24.

LAFER, Celso. Apresentação. In: MILL, Hohn Stuart. *Sobre a liberdade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 7-25.

LAPA, José Roberto Amaral. Introdução ao redimensionamento do debate. In: _____. *Modos de produção e a realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1980. (Coleção História Brasileira).

LASKI, Harold. *Liberalismo europeu*. 1. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LEONEL, Zélia. Em discussão os conteúdos. In: *Texto escrito para o Encontro Estadual de Alunos da Pedagogia*. set. 1988.

LIMONGI, Fernando Papaterra. "O Federalista" remédios republicanos para males republicanos. In: WEFFORT, Francisco. (Org.) *Os clássicos da política*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. v. 1. p. 243-255.

LOCKE, John. Las recompensas. In: _____. *Pensamentos acerca de la educacion (1693)*. Barcelona: Humanitas, 1982.

LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACEDO, Ubiratan Borges. Os modelos do liberalismo no Brasil. *Revista Convivium*, São Paulo, set./out. 1986.

MACEDO, Ubiratan de. Roque Spencer Maciel de Barros, ou uma visão liberal trágica do homem. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, v. XLIV, fac,p.148-159, 186. abr./ mai./jun. 1997.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, Karl. Divisão do Trabalho e Manufatura. In: MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 11. ed. São Paulo: Bertrand Brasil-DIFEL, 1987. I. I. v. 1.

MARX, Karl. Posfácio da 2. edição. In: *O capital: crítica da economia política*. 8. ed. Tradução: Reginaldo Santana. São Paulo: Difel, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (Feurbach)*. 5. ed. Tradução: José Carlos Bruni; Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

MESQUITA, Ruy. Morre Roque Spencer Maciel de Barros. *Jornal O Estado de São Paulo*, São Paulo, 9 mai. 1995.

MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira: (1933-1974)*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1980.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.

PAIM, Antônio. A educação liberal. In: _____. *Liberalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. p. 113-152.

PAIM, Antonio. Os grandes ciclos do liberalismo brasileiro. *Revista Convivium*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-16, 1987.

PROTA, Leonardo. Liberalismo trágico em Roque Spencer Maciel de Barros. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, v. XLII, fac. 178, p. 216-217, abr./mai./jun. 1995. Resenha Bibliográfica.

QUIRINO, Galvão Célia. Tocqueville sobre a liberdade e a igualdade. In: WEFFORT, Francisco. (Org.) *Os clássicos da política*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. v. 2. p. 149-161.

REALE, Miguel. In: MACIEL DE BARROS, Gilda Naécia (Org.). O pensamento de Roque Spencer Maciel de Barros. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, v. XLIV, fac. 186.p.134-147 abr./ mai./jun. 1997.

SADEK, Maria Tereza. *Nicolau Maquiavel: o cidadão sem fortuna, o intelectual de virtú*. In: WEFFORT, Francisco. (Org.). *Os clássicos da política*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. v. 1, p. 11-50.

SANDRONI, Paulo. *Dicionário de economia*. São Paulo: Best Seller, 1985.

SANFELICE, José Luís. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Autores Associados, 1986.

SANTOS, Maria Januária. *História moderna e contemporânea*. São Paulo: Ática, 1990.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARZ, Roberto. As idéias fora do lugar. *Novos Estudos*, CEBRAP, São Paulo, v. 3, p. 151-161, 1973.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra. *O Contexto da Política de Criação das Universidades Estaduais do Paraná*. 1986. Dissertação (Mestrado)-Universidade de Campinas, Campinas, 1986.

SHEEN, Maria Rosemary. Estado e Educação no Brasil: análise história do contexto de criação das universidades estaduais do Paraná na década de 60. In: SHEEN, Maria Rosemary (Org.). *Recortes da História de uma Universidade Pública*. Maringá: Eduem, 2001.

SILVA, Benedicto; NETTO, Antônio Garcia de Miranda. *Dicionário de ciências sociais*. 2. ed. Fundação Getúlio Vargas, 1987.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 2.

SODRÉ, Nelson Werneck. Era o golpe de 64 inevitável?. In: TOLEDO, Caio (Org.). *1964: Visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo*. Campinas, 1997.

TOLEDO, Caio Navarro. A democracia populista golpeada. In: TOLEDO, Caio (Org.). *1964: Visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo*. Campinas, 1997.

TRÓPIA, Patrícia. Bibliografia sobre o golpe de 64. In: TOLEDO, Caio (Org.). *1964: Visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo*. Campinas, 1997.p.161-166.

TOCQUEVILLE, Alexis. *A democracia na América*. Tradução e notas: Neil Ribeiro da Silva. São Paulo: Itatiaia, 1987.

VEIGA, Laura. Os projetos educativos como projetos de classe: Estado e Universidade no Brasil (1954-1964). *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, n. 11, p. 25 -71, jan. 1982.

VIOTTI, Emília. *Da Monarquia à República*. 6. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

VIZENTINI, Paulo Gilberto Fagundes. *Os liberais e a crise da República Velha*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

WEFFORT, Francisco. (Org.). Apresentação. In: _____. *Clássicos da política*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. v. 1. P. 7-10.