

Universidade Brasileira: História, lutas, contradições e disputas



Paulino José Orso



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



CAPES



NAVEGANDO

**UNIVERSIDADE BRASILEIRA:
HISTÓRIA, LUTAS, CONTRADIÇÕES E DISPUTAS**

Paulino José Orso

**UNIVERSIDADE BRASILEIRA:
HISTÓRIA, LUTAS, CONTRADIÇÕES E DISPUTAS**

1^a Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2021



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando

Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena

Foto Capa: Ana Maria Orso

Arte Capa: Catarina Sofia Orso e Ana Maria Orso

Copyright © by autor, 2021.

P284 – ORSO, P. J. Universidade brasileira: história, lutas, contradições e disputas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ISBN: 978-65-86678-72-7

 10.29388/978-65-86678-72-7

1. Educação 2. Universidade 3. História da Educação I. Paulino José Orso II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Índice para catálogo sistemático

Educação 370

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânia Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Bretas – IFTM – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmíro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampá – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomelli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valéria Lucilia Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonina Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Mc – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colombia
Artemus Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisólogo – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Haussler – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nîmes / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colombia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Isidr Gjergj – Universidad del Magdalena – Colombia
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colombia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colombia
José Jesús Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Ecuador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colombia
Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemania
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colombia
Roberto González Arana – Universidad del Norte – Colombia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macías, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de Historia de Cuba v Cuba

Dedicatória

A todos/as que lutaram e continuam lutando
pela socialização dos conhecimentos e dos
bens materiais produzidos coletivamente pela
humanidade.

Agradecimento

Agradeço à CAPES pelo auxílio financeiro concedido durante a realização do doutorado, à UNIOESTE por possibilitar meu afastamento para a realização da pesquisa, ao PROAP, por viabilizar a publicação e à Verieli Della Justina, pela leitura e correções ortográficas.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Dermeval Saviani	
INTRODUÇÃO	13
1 – O SURGIMENTO TARDIO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: SEUS MOTIVOS E SEUS FINS	17
1.1 – A ideia de ilustração brasileira	18
1.2 – A ideia de universidade, a centralização e o ensino livre	19
1.3 – A criação da universidade: motivos e fins	36
2 – A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS, A FACULDADE DE EDUCAÇÃO E A HISTÓRIA E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	56
2.1 – A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: motivos e fins	59
2.2 – O surgimento do Curso de Pedagogia	71
2.3 – A cadeira de História e Filosofia da Educação	73
3 – A LUTA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA	86
3.1 – A trajetória do projeto de Diretrizes e Bases da Educação	86
3.2 – A Campanha em Defesa da Escola Pública	93
3.3 – A organização e administração do Sistema Nacional do Ensino	103
3.4 – O projeto de Diretrizes e Bases da Educação e a liberdade de ensino	113
3.5 – Religião e Educação	124
3.6 – Para além dos discursos	129
4 – A FORMAÇÃO DO CIDADÃO, A REESTRUTURAÇÃO DA USP E A REFORMA UNIVERSITÁRIA	133
4.1 – A formação do cidadão	133
4.2 – A Escola Média de Utopia	138
4.3 – A Nova Universidade, a Universidade de Utopia	143
4.4 – Proposta de Reestruturação da Universidade de São Paulo	151
4.5 – A Reforma Universitária	155
5 – REVENDO A HISTÓRIA E ALARGANDO O ESPECTRO	163
CONCLUSÃO	186
REFERÊNCIAS	191

OBRAS DE ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS	191
ARTIGOS PUBLICADOS EM LIVRO	191
APRESENTAÇÃO DE LIVRO PARA EDIÇÃO BRASILEIRA	192
ARTIGOS PUBLICADOS EM REVISTAS	192
ARTIGOS PUBLICADOS NO JORNAL <i>O ESTADO DE S. PAULO</i>	192
ENTREVISTAS	194
ARTIGOS PUBLICADOS SOBRE ROQUE SPENCER NO <i>O ESTADO DE SÃO PAULO</i> E NO <i>JORNAL DA TARDE</i>	194
OUTRAS BIBLIOGRAFIAS UTILIZADAS	195
SITES NA INTERNET	202
DOCUMENTÁRIOS	202
SOBRE O AUTOR	203
ÍNDICE REMISSIVO	204

PREFÁCIO*

A pesquisa que deu origem a este livro teve como objeto central a trajetória de Roque Spencer Maciel de Barros que, professando o liberalismo em sua elaboração teórica assim como em sua prática docente e na militância política, jornalística e educacional, constituiu-se em verdadeiro intelectual orgânico da burguesia brasileira. É admirável como Paulino, após reconstruir a trajetória de Roque Spencer destacando seu percurso na identificação de diferentes modelos de liberalismo, consegue alinhavar em torno desse intelectual, que é a figura central de sua pesquisa, as vicissitudes da ideia e do projeto de universidade ao longo da história da educação brasileira, que se constitui no tema do presente livro.

O gancho para esse empreendimento foi o tema da tese de livre-docência de Roque Spencer Maciel de Barros defendida na USP em 1959, cujo tema central se expressa no título da tese: *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. Vê-se que, de fato, a questão da universidade ocupou posição proeminente na concepção liberal do Prof. Roque Spencer na condição de ideólogo da burguesia brasileira.

Ao tratar do surgimento tardio da universidade no Brasil, Paulino José Orso observa que, embora pareça meio estranho, "as primeiras preocupações dos políticos do Império em relação à educação não foram com o ensino primário e secundário, foram sim com o ensino superior". Essa constatação é feita também por outros autores que destacam o contraponto entre a "postergação de qualquer medida governamental quanto ao ensino elementar", de um lado e, de outro, "a criação imediata de, pelo menos, duas universidades no país" (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 61). Efetivamente, o projeto de criação de duas universidades traduzidas na imediata instalação de duas faculdades de direito ou dois cursos jurídicos, um em São Paulo e outro em Recife, tinha como justificativa evitar que os jovens das elites continuassem a ter de se deslocar para a metrópole, predominantemente para a Universidade de Coimbra, para cursar o ensino superior padecendo, com isso, das saudades dos familiares dos quais tinham de se afastar por longos períodos.

Não obstante a procedência das referidas críticas, cumpre reconhecer que, contrariamente ao que a lógica sugere, a implantação dos sistemas educacionais nos diferentes países não se deu da base para a cúpula, isto é, da escola primária passando pela média ou secundária para chegar ao nível superior. Com efeito, do ponto de vista lógico, tendemos a pensar que primeiramente teriam sido implantadas as escolas primárias. Uma vez tendo sido estas generalizadas, seriam implantadas as escolas secundárias. Finalmente, sobre a base das escolas de nível médio, seriam criadas as escolas superiores ou universidades. Na verdade, porém, em termos históricos, seguiu-se o caminho inverso. De fato, as universidades surgiram em primeiro lugar, na Idade Média, a partir do século XI. Depois foram organizadas, nos séculos XVII e XVIII, as escolas secundárias, cujo exemplo mais característico são os colégios jesuítas. E foi somente a partir do século XIX que se pôs o problema da organização e generalização das escolas primárias com a criação, nos diversos países, dos respectivos sistemas nacionais de ensino. Emblemática desse fenômeno é a seguinte afirmação de Angelozzi:

* DOI - 10.29388/978-65-86678-72-7-f.9-12

Até além da metade do século XVIII, o ler, escrever e contar não se ensinam na escola, normalmente, e não são sequer consideradas coisas de que se devam ocupar os professores. De fato a “escola pública” [...] se nos apresenta, até quase ao final do antigo regime, como um edifício suspenso no ar, sem o andar térreo das escolas elementares (ANGELOZZI, 1985, p.26-27).

Não deixa de ser interessante essa imagem do edifício com os andares mais elevados (escolas média e superior) instalados, mas sem a base de apoio no andar térreo da escola primária. E, de acordo com nosso raciocínio lógico elementar, nos perguntamos: mas como os alunos podiam seguir as aulas de nível secundário e superior, que supõem o domínio da leitura, escrita, cálculo e os conhecimentos elementares da natureza e da vida social, sem terem passado pela escola primária, cuja função é exatamente assegurar o domínio desses componentes curriculares? Com certeza esses conhecimentos eram assegurados pelas próprias famílias diretamente ou contratando preceptores privados.

Vê-se, pois, que as universidades surgiram na Idade Média tendo se constituído como corporações destinadas à formação dos profissionais das “artes liberais” por oposição àqueles das “artes manuais” que eram formados nas corporações de ofício. A partir dessa origem medieval a universidade foi se desenvolvendo e se constituindo como o lugar principal da realização de pesquisas, o que se evidenciou desde o século XVII por meio dos “seminários privados” constituídos por grupos de estudantes que se reuniam em torno de um professor. Após as reformas da segunda metade do século XVIII modifica-se o quadro das disciplinas integrantes dos currículos universitários. Assim, no final do século XVIII e início do século XIX ocorre um distanciamento entre, por um lado, os currículos tradicionais originários da Idade Média centrados na teologia, direito e medicina acrescidos de estímulos novos provenientes das Academias (filosofia e filologia clássica e moderna) e, por outro lado, os currículos mais novos de caráter técnico-científico próprios de um período em que o artesanato já havia sido suplantado pela manufatura e, em seguida, pela grande indústria implantada em consequência da revolução industrial (SANTONI RUGIU, 1998, p. 108-111).

Podemos concluir, então, que a universidade, tal como a conhecemos atualmente, teve a sua configuração institucional definida na primeira metade do século XIX. Daí emanam os três modelos clássicos de universidade: o modelo napoleônico, o anglo-saxônico e o prussiano, também chamado de humboldtiano, pois este último modelo se caracterizou com a fundação da Universidade de Berlim por Humboldt, em 1810. A origem desses modelos se assenta nos elementos básicos constitutivos das universidades contemporâneas: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade interna à instituição. Esses elementos nunca aparecem de forma isolada. Conforme prevaleça um ou outro, tem-se um diferente modelo institucional. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano (PIZITOLA. In: DE VIVO E GENOVESI, 1986, p. 146).

No Brasil, desde a criação dos cursos superiores por D. João VI a partir de 1808, não obstante a tendência à privatização que se esboçou no final do Império e na Primeira República, mas revertida com a instituição do regime universitário pela Reforma Francisco Campos em 1931, chegando à Reforma Universitária instituída pela Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968, prevaleceu o modelo napoleônico caracterizado pela

forte presença do Estado na organização e regulação, assim como na manutenção do ensino superior, em especial no caso das universidades. Mas a presença do modelo anglo-saxônico, especificamente em sua versão norte-americana, começou a se manifestar com a criação, em 1947, do ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica (CUNHA, 1989, p. 153-155), depois na Fundação da Universidade de Brasília influenciando, em parte, também a reforma universitária efetuada pela lei 5.540/68.

No entanto, a partir da década de 1980 começou a se manifestar uma tendência a alterar o modelo dominante, operando-se um deslocamento no padrão de ensino superior no Brasil. Esse deslocamento tem origem na distinção entre *universidades de pesquisa* e *universidades de ensino* introduzida em 1986 pelo GERES (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior) criado pelo Ministério da Educação. Desde então o modelo napoleônico vem sendo reajustado pela incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana. Nesse modelo a prevalência da sociedade civil enseja um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado. É essa a situação que estamos vivendo hoje quando vicejam os mais diferentes tipos de instituições universitárias oferecendo cursos os mais variados em estreita simbiose com os mecanismos de mercado. Aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores.

Quanto ao modelo prussiano, embora à época de seu surgimento tenha obtido a adesão dos integrantes da chamada “Escola do Recife” com destaque para Tobias Barreto e Silvio Romero sendo, também, acolhido por Roque Spencer Maciel de Barros, não chegou a exercer maior influência na organização da educação superior e da universidade no Brasil.

Feitas essas considerações preliminares já é hora de ir encerrando este prefácio deixando livre o caminho para que os leitores possam se beneficiar do trabalho de Pau-lino José Orso que reconstrói, neste livro, de forma clara e pertinente, a trajetória histórica da ideia e dos projetos de universidade no Brasil, propiciando uma compreensão adequada dos problemas e dilemas vivenciados em nosso país por essa relevante instituição educativa.

Trata-se, enfim, de uma publicação extremamente oportuna na atual conjuntura em que a pandemia, ao mesmo tempo em que põe em destaque a importância da ciência, revelando a imprescindibilidade da universidade, nosso principal espaço de produção científica, também hipertrofia os ataques de um governo negacionista contra os professores e pesquisadores provocando prejuízos irreparáveis à instituição universitária. Nesse contexto, a leitura deste livro, que recomendo vivamente, concorrerá para fortalecer a resistência e infundir um novo ânimo na luta incessante que devemos travar em defesa da universidade pública.

São Paulo, 13 de janeiro de 2021.

Dermeval Saviani,
Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq, Doutor Honoris Causa pela
UFPB e UFSM, Coordenador Geral do HISTEDBR e Professor Colaborador Permanente do
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

Referências

- ANGELOZZI, Giancarlo, “Le scuole degli ordini religiosi”. In: BRIZZI, Gian Paolo (a cura di), *Il catechismo e la grammatica*; 2 volumi. Bologna, Il Mulino, 1985, p.13-76.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: ensino superior na República Populista*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- DE VIVO, Francesco e GENOVESI, Giovanni (a cura di). *Cento anni di università*. Napoli, Ed. Scientifiche Italiane, 1986.
- SANTONI RUGIU, Antonio. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, Autores Associados, 1998.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luísa Santos; NORONHA, Olinda Maria. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo, FTD, 1994.

INTRODUÇÃO

Esta obra, com pequenas adequações, tendo em vista sua publicação no formato de livro, é resultado da tese de doutorado defendida no início de 2003, na Unicamp, com o título: *“Liberalismo, neoliberalismo e educação. Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira”*. Originalmente elaborada em dois volumes, aqui trazemos o segundo, que trata especificamente da história da universidade brasileira, envolvendo desde os primeiros projetos propostos durante o período Colonial com a finalidade de criá-la, perpassa pela sua criação, pelos seus meios e fins, e se estende até o retorno ao Brasil dos intelectuais caçados pela ditadura que se inicia em 1964. Ou seja, envolve uma história de mais de quatro séculos.

Tendo em vista que estamos trazendo a público os resultados da Tese quase 20 anos após sua defesa, muitas mudanças ocorreram tanto na educação quanto na sociedade local e global. Em função disso, ao final, tecemos breve consideração acerca dos ataques a que se encontra submetida a universidade brasileira no atual momento.

O primeiro volume da Tese é dedicado à concepção de liberalismo de Roque Spencer. Sendo ele um de seus maiores ideólogos, estudioso e defensor em nosso país, será objeto de publicação em outro momento.

Ademais, inicialmente, também cabe fazer alguns outros destaques. O primeiro é que, já por ocasião da defesa da Tese, a banca composta por Maria Elizabeth Prado Xavier (orientadora), José Claudinei Lombardi, Afrânio Mendes Catani, Dermeval Saviani e Antônio Joaquim Severino, indicou que a Tese fosse publicada. Contudo, dada a falta de recursos materiais para viabilizá-la e ausência de oportunidade para adequá-la a este fim, passaram-se quase duas décadas sem que pudesse realizar tal intento. Todavia, graças aos recursos do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), conjugado com o período de isolamento social por conta da pandemia provocada pelo novo coronavírus / Covid-19, em 2020 e 2021, aproveitamos a oportunidade para dedicar um tempo e publicar este volume.

O segundo, é que, para a realização da Tese, ocorrida entre os anos de 1999 e 2002, na Unicamp, contamos com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à qual somos muito gratos.

O terceiro, diz respeito à bibliografia. Com o intuito de contribuir com os interessados em aprofundar seus estudos e pesquisas sobre Roque Spencer, a educação brasileira e a história da universidade no Brasil, além da bibliografia diretamente relacionada e mencionada na Tese, elencamos as suas principais obras, artigos publicados em livros e revistas, entrevistas, uma série de artigos relacionados com a temática, em sua maior parte, publicados nos Jornais *Estado de São Paulo* e *Folha da Tarde*, ambos da família Mesquita, de quem o autor era muito próximo e comungava dos mesmos ideais de mundo e de vida, além de alguns artigos publicados nesses jornais sobre Roque Spencer.

Por fim, cabe destacar que, para a publicação desta obra, dadas as especificidades das referências bibliográficas da época, julgamos mais adequado deixá-las em roda pé, preservando a originalidade do trabalho.

Há que se mencionar, porém, que a história da universidade brasileira fica incompreensível caso não se considere o liberalismo. Projetada e criada por liberais, sempre que por algum motivo se descolou da perspectiva elitista de seus idealizadores, passou a ser atacada com o intuito de “recolocá-la nos trilhos”, isto é, de impedir seu acesso

por parte da classe trabalhadora e mantê-la como um privilégio exclusivo de uma pequena “elite intelectual”.

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

Nesta obra, por um lado, como veremos, o liberalismo aparece efetivamente como de fato é, como uma ideologia da sociedade burguesa, a ideologia do capitalismo. Não trataremos aqui do liberalismo e da educação em geral. Nos ocuparemos principalmente da visão de Roque Spencer Maciel de Barros. Analisando seu pensamento e sua prática, mostraremos que, por estar efetivamente preocupado em justificar e legitimar a sociedade burguesa, camufla as contradições e os antagonismos sociais e se revela um exemplar ideólogo da classe dominante.

O tomaremos como principal referência porque, mais do que um simples liberalólogo, trata-se de um intelectual que é convicta e decididamente liberal, que atuou profissionalmente na educação; que estava profundamente envolvido na defesa do liberalismo e, mais do que expressar o seu pensamento, expressava e representava o pensamento de um segmento social e de uma classe, da burguesia brasileira. Além disso, porque a despeito da contribuição que tem dado para a pesquisa sobre o liberalismo, para a História da Educação Brasileira e para a história da universidade, trata-se de um autor que pouco tem sido pesquisado.

O estudo e pesquisa da obra de Roque Spencer e, neste caso, sobre sua atuação na universidade, justifica-se não apenas em função de sua extensão, o que, aliás, é bastante significativa, porém, trata-se de um fator menor, sobretudo quando se verifica que, no Brasil, foi quem mais pesquisou, estudou e defendeu o liberalismo, quer através da imprensa, de livros ou da academia.

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

Portanto, ao invés de nos debruçarmos sobre os “críticos” do liberalismo, optamos por pesquisar principalmente a obra de um autor brasileiro declaradamente liberal e compreender como os liberais paulistas se utilizaram de recursos públicos, para criar a universidade, um gesto deveras nobre, mas com a finalidade de submetê-la aos seus interesses, aos interesses de uma pequena fração da burguesia brasileira.

Por questão didática, além da introdução, organizamos a obra em cinco capítulos. O primeiro, trata da criação da universidade e seus motivos e fins; o segundo, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade de Educação e a História e a Filosofia da Educação; o terceiro, sobre a Campanha em Defesa da Escola Pública; o quarto, discute sobre à formação do cidadão, à reestruturação da USP e à reforma universitária;

e, no intuito de compreender melhor o movimento real que envolve a educação brasileira, no quinto e último capítulo, procura rever a história, alargar o espectro e trazer à tona o outro lado das ideias, o plano prático. Por fim, tecemos a conclusão acerca da trajetória percorrida e dos fatos investigados e analisados.

Procuramos sistematizar e expor as ideias e as posições do autor da forma mais objetiva possível. Isto, porém, não implica em neutralidade. Se por razões de ordem lógica e metodológica, tecemos poucas análises sobre sua concepção liberal, ao tratar da educação, ainda que o tomamos como a principal referência, não nos limitamos a ele; ampliamos o leque e buscamos apoio em outros autores para compreender melhor as questões de que o autor se ocupa. Na medida do possível também procuramos historiar os principais fatos, procurando fornecer informações para alargar a compreensão de suas ideias educacionais e o movimento em que se insere.

Desta forma, percorrendo pelo pensamento liberal e educacional de Roque Spencer, pretendemos contribuir para compreender por que a universidade brasileira foi criada tão tarde e esclarecer os motivos e a finalidade para a qual foi criada a Universidade de São Paulo – USP – e a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – FFCL. Também pretendemos explicitar as razões pelas quais os idealizadores (da USP), especialmente, a família Mesquita, preferiram contratar os chamados “eminentes mestres estrangeiros”, sobretudo franceses, para trabalhar na FFCL/USP, além de verificar como Roque Spencer entendia a relação entre História, Filosofia e Educação.

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

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

Por fim, procuramos rever a história, alargar o espectro e ir além das idealizações, das racionalizações e dos modelos abstratos e formais para verificar o que se esconde por trás daquilo que se mostra, e trazer à tona, por assim dizer, o movimento real e a prática histórica concreta.

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

Para evitar confusões e falsas expectativas, gostaríamos de esclarecer que não pretendemos penetrar nos meandros da chamada “educação neoliberal”, como têm sido comumente denominadas as políticas educacionais desencadeadas a partir dos anos de 1990 no Brasil. Contudo, como este trabalho abordará questões de fundo e abrange um período de larga duração, certamente ajuda a situar e compreender melhor,

digamos assim, estas questões atuais e, até mesmo, quem sabe, repensá-las dentro de outra perspectiva.

Portanto, com esta publicação, realizada no momento em que a universidade se encontra sob os mais cerrados ataques de sua história, desencadeados pela própria classe dominante que a idealizou e que, num primeiro momento, atribuiu a ela um papel indispensável ao desenvolvimento social e à “defesa da democracia”, possibilite compreender melhor a História da Universidade, a História da Educação e a própria sociedade brasileira.

Ademais, esperamos que proporcione uma visão panorâmica de seu conjunto, por meio da qual, se possa arregimentar ações que possibilitem restituir à universidade seu verdadeiro papel social, qual seja, o de ser a “alma mater” de uma nova cultura, de valorização e respeito não só à educação, mas também do homem, e contribua para a construção de uma nova sociedade e de uma nova humanidade.

1

O SURGIMENTO TARDIO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: SEUS MOTIVOS E SEUS FINS

A principal preocupação de Roque Spencer em relação à educação era com a universidade. Por isso investigou seu surgimento e o surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Posteriormente, preocupado com os desvios em relação ao projeto original, empenhou-se na tentativa de “recolocá-la nos trilhos”. Também, envolveu-se intensamente na Campanha em Defesa da Escola Pública no final da década de 1950.

Para adentrar em seu pensamento e em suas ideias educacionais, começemos por entender os motivos pelos quais, segundo o autor, a universidade foi criada tão tarde no Brasil. Passamos pela ideia de “ilustração” brasileira, a ideia de universidade, a questão da centralização, o ensino livre e, finalmente, os motivos e os fins da criação da universidade.

Já na época de estudante da FFCL da USP, em 1947, Roque Spencer se inquietava com as seguintes questões: Porque a universidade nasceu tão tarde no Brasil, se no Peru, a Universidade de São Marcos já havia sido criada no século XVI, em 1551, e nós passamos pelo período colonial sem o ensino superior, que só foi criado durante o Império? Porque a Universidade, tal como a conhecemos hoje, só viria a ser efetivamente criada 45 anos após a Proclamação da República?¹

Para o autor, o fato de a universidade não ter sido criada anteriormente não se devia propriamente à questão financeira. No entanto, não conseguia encontrar motivos satisfatórios que justificassem tal atraso, uma vez que a criação de tal instituição, apesar dos altos e baixos a que poderia estar sujeita, poderia contribuir imensamente para a vida cultural do país.

Em 1949, em sua formatura, escolhido orador da turma, dedicou praticamente todo seu discurso à questão da Universidade. Posteriormente, em 1951, quando foi contratado como Assistente de História e Filosofia da Educação da FFCL da USP e começou a pensar num tema de pesquisa para investigar em seu doutorado, não teve dúvidas em optar por pesquisar os motivos pelos quais, no Brasil, a universidade foi criada tão tarde. Decidiu pesquisar principalmente o período do Império, quando foram apresentados diversos projetos propondo a criação dessa instituição, todos malogrados.

Mas, como havia iniciado sua pesquisa e depois de algum tempo ainda não conseguia encontrar uma explicação adequada, “um fio condutor” que o guiasse a uma explicação satisfatória, deslocou sua pesquisa para a evolução do pensamento de Pereira Barreto e seu significado pedagógico, que também havia despertado sua atenção, pos-

¹ O Brasil foi o último país das Américas a criar o ensino de tipo universitário. No século XVI foram criadas as Universidades de São Marcos, em Lima, no Peru e as Real e Pontifícia de São Domingos, no México; no século XVII foram criadas na Guatemala, Argentina, Bolívia e Estados Unidos; no século XVIII, na Venezuela, Chile e Cuba; no século XIX, no Uruguai, Colômbia, Equador, Paraguai e Honduras. Em 1920, ainda não havia sido criada a universidade no Brasil e na América do Norte já existiam 76 e na América do Sul 26, totalizando 102 universidades. (CAMPOS, Ernesto de Souza. *História da Universidade de São Paulo*. São Paulo: 1954, pp. 20, 25.)

tergando sua pesquisa sobre a universidade. Através dela, inicia seu estudo sobre o positivismo no Brasil² e encontra elementos que o ajudariam a compreender melhor a questão que havia sido momentaneamente adiada.

Além do pensamento de Pereira Barreto, outro fator que o ajudou a compreender melhor o atraso em relação à criação da universidade foi sua participação na Campanha desencadeada em favor da Defesa da Escola Pública nos anos de 1950, pois, diz ele, muitos debates e discursos que eram feitos pareciam reeditar os ocorridos durante o Império. Assim, pela semelhança com os fatos do presente era possível compreender certos temas e fatos que ocorreram em outros momentos históricos e que antes pareciam um tanto que obscuros.

Dessa forma, só na Tese de Livre-docência, posteriormente transformada no livro chamado *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*, conseguiu dar respostas que julgou satisfatórias para suas antigas inquietações sobre o surgimento tardio da universidade no Brasil.

Para Roque Spencer através da “ilustração”, isto é, através da evolução intelectual, da disseminação da educação, principalmente do ensino superior, mas também dos demais níveis, poder-se-ia transformar o Brasil, um país atrasado, num país que se colocasse “no nível do século”, isto é, da Europa. Acreditava que através da reorganização da educação, “infundindo-se as luzes”, era possível melhorar as condições culturais, políticas e econômicas do país. E a universidade poderia desempenhar um papel importantíssimo neste sentido.

1.1 – A ideia de ilustração brasileira

A denominação “ilustração brasileira”, adotada primeiramente por Roque Spencer e aprofundada por Luiz Washington Vita, foi alvo de muita polêmica. Durante a defesa de sua Tese os componentes da banca examinadora já fizeram algumas objeções quanto à legitimidade do uso da expressão para caracterizar o período de 1870 a 1914, a que o autor se referia. Mario Wagner Vieira da Cunha, por exemplo, ‘sustentou que havia sido elaborada segundo um pensamento de tipo sistemático, de inspiração idealista’; João Cruz Costa perguntou se ‘nossas Ilustrações não teriam sido feitas um tanto ao acaso, ao sabor da importação de livros, etc?!’³.

Em função das observações feitas pela banca examinadora e, particularmente, em função de seus estudos sobre *A significação educativa do romantismo brasileiro*, mais especificamente, sobre a obra de Gonçalves de Magalhães, o autor revê o conceito e faz alguns reparos dizendo que,

[...] apesar da ambiguidade da expressão, cremos que seria melhor reservá-la apenas para caracterizar o movimento europeu de ideias do século XVIII, a *Aufklärung*, o ‘iluminismo’. Preferimos hoje referir-nos ao período final do Império, e que se estende, já em plena República, provavelmente até o final da primeira guerra mundial⁴.

² Uma referência para compreender o Positivismo no Brasil, verificar SOARES, Mozart Pereira. *O Positivismo no Brasil: 200 anos de Augusto Comte*. Porto Alegre: AGE: Editora da Universidade, 1998.

³ Cf. Debates sobre o conceito de ilustração brasileira e a ideia de Universidade. Jornal *O Estado de S. Paulo*. 26/11/59.

⁴ BARROS, Roque S. M. de. *A significação educativa do romantismo brasileiro: Gonçalves de Magalhães*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1973, pp. 223-224. Cf. também BARROS, Roque. S. M. de. José Maria Bello: intérprete do Brasil e

Porém, segundo o autor, ele nunca teve a pretensão de defender que no Brasil tivesse havido uma ilustração à moda da *Aufklärung*, com um século de atraso. Para ele, houve, isto sim, uma “ilustração mineira” no século XVIII, na qual os inconfidentes frequentemente estavam embebidos de ideais ilustrados emprestados da França. No intuito de ressaltar a importância do liberalismo, diz que o que pretendia informar é que, sob certos aspectos,

[...] o movimento das ideias liberais e do ‘naturalismo cientista’ desempenharam no Brasil um papel que poderia ser assemelhado à *Aufklärung* [...] especialmente no que diz respeito à convicção teórica [...] do poder da educação intelectual e das ‘luzes’, convicção tão forte, talvez, quanto foi a de um Diderot, de um D’Alembert, de um d’Holbach, para não falar de Helvetius⁵.

Mas, como a expressão se prestou a equívocos, posteriormente preferiu substituí-la por “naturalismo científico”. Mesmo assim, achava que não era adequada. Então, para evitar confusões, preferiu denominar simplesmente de “naturalismo cientista” ou “cientismo naturalista”.

Feitas estas observações a respeito da expressão “Ilustração brasileira”, vejamos por que os projetos que propugnavam a criação de uma universidade no Brasil não obtiveram sucesso.

1.2 – A ideia de universidade, a centralização e o ensino livre

Se o surgimento da universidade no Brasil é um produto tardio, a consciência de sua necessidade, já aparece no século XVII, antes da Independência. Mas a questão só passa a ser formulada de modo mais consistente após a vinda da família real portuguesa para o Brasil, durante o período das conquistas napoleônicas e, principalmente, após a Independência. Segundo Roque Spencer as razões de tal atraso se encontram nos conflitos entre os interesses e as concepções de universidade existentes durante a vigência do Império brasileiro, especialmente, nas suas duas últimas décadas.

Ainda que possa parecer meio estranho, há que se mencionar que as primeiras preocupações dos políticos do Império em relação à educação não foram com o ensino primário e secundário⁶, foram sim com o ensino superior. Justificava-se isto pelo fato de ter que organizar o País após a chegada da família real portuguesa, devido aos problemas da saúde e à necessidade de garantir uma estrutura jurídica para organização e funcionamento país. Assim, em 1808, foram criadas as primeiras Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia e, em 1827, as primeiras Faculdades de Direito de São Paulo e Olinda.

pensador político. In: BARROS, Roque. S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 169; artigo A “Ilustração Brasileira” Revisitada. In: MONARCHA, Carlos. (org.) *História da Educação Brasileira*. Ijuí: Editora da Unijuí, 1999, p. 24; Roque Spencer e a História das ideias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

⁵ BARROS, Roque S. M. de. A “Ilustração Brasileira” Revisitada. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 64.

⁶ Em matéria de ensino secundário durante o Império o que aconteceu de importante foi a criação do Colégio Pedro II em 1837, concebido para ser a via de ingresso no ensino superior.

Conforme Manuel José G. Tubino, ao todo foram apresentados 42 projetos que propunham a criação da universidade durante o Império. Dentre as tantas afirmações feitas pela imprensa e no Parlamento sobre a necessidade de se criar uma universidade, Roque Spencer destaca cinco tentativas: em 1823, 1842, 1847, 1870, 1881, todas malogradas. Mesmo assim, toma-as como exemplos, pois, reforçavam sua tese em favor do mínimo de intervenção estatal possível, contrário à centralização.

Entretanto, já em 1592, no Período Colonial, os jesuítas fizeram a primeira tentativa para criar a “Universidade do Brasil”. Não tendo sucesso, em 1675, tentaram criar uma universidade através da equiparação do Colégio da Bahia à Universidade de Évora, mas também não obtiveram êxito. Ainda nesse período, a Conjuração Mineira de 1789 e Maurício de Nassau, que governou o Brasil durante a ocupação holandesa, no século XVII, também tentaram criar uma universidade, mas não conseguiram. A última tentativa de criação da Universidade durante o Período Colonial foi em 1817, feita pelos republicanos de Pernambuco, mas acabou não se realizando⁷.

Apesar da ideia de se criar uma universidade no Brasil já estar presente desde a Colônia, é durante o Império, depois da Independência, que adquire maior força.

Aos 12 de junho de 1823 o Deputado da Assembleia Constituinte José Feliciano Fernandes Pinheiro propôs a criação de uma universidade em São Paulo. Isto fez com que, em 19 de agosto do mesmo ano, a Comissão de Instrução Pública apresentasse um projeto com esta finalidade. O projeto propunha a criação de duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda, e o funcionamento imediato de um curso jurídico em São Paulo, “provisoriamente governado pelos estatutos da Universidade de Coimbra, com aquelas alterações e mudanças [...] adequadas às circunstâncias e luzes do século”⁸. O projeto chegou a ser aprovado pela Assembleia em 4 de novembro e propunha o funcionamento de um curso jurídico também em Olinda. Porém, no dia 12 de novembro de 1823, o Imperador dissolveu a Constituinte e junto suplantou o projeto de criação da universidade.

Durante 19 anos, até 1842, não foi apresentado nenhum projeto com essa finalidade. Nesse ano, porém a seção do Conselho de Estado encarregada dos negócios do Império elaborou um novo projeto que foi assinado por José Cesário de Miranda Ribeiro que propunha a criação de uma universidade sob a denominação de Pedro II, na capital do Império. Ao mesmo tempo, propôs que se copiasse literalmente os Estatutos da Universidade de Coimbra⁹, de acordo com o modelo da reforma de 1772. O mesmo projeto estabelecia que fossem extintos os cursos jurídicos existentes em São Paulo e Olinda e também a Faculdade de Medicina da Bahia.

Em 1843, Justiniano José da Rocha apresentou outro projeto propondo a criação da universidade de acordo com o modelo centralizador. Dizia ele:

⁷ Cf. Universidade brasileira Alienada? In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984, p. 176; SILVEIRA, Maria José. A evolução da concepção de universidade no Brasil. In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984, 54.

⁸ BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo: Convívio, 1959, p. 222.

⁹ Em 1290, atendendo os pedidos do abade de Alcobaça e dos priores dos conventos de Santa Cruz de Coimbra, de São Vicente de Lisboa e de Santa Maria de Guimarães, D. Diniz criou a Universidade de Coimbra, voltada para o “*Studium Generale*”. Em 1772, foi reformada pelo então reitor, de origem brasileira, D. Francisco de Lemos Faria Pereira Coutinho.

‘Eu confio muito na criação da universidade brasileira, porque entendo que a universidade significa centralização e governo em toda a sua universalidade, abrangendo todas as doutrinas, todos os estudos, desde a mais humilde escola primária até a mais sublime academia’¹⁰.

Depois, em 1847, Visconde de Goiana apresentou à Câmara dos Deputados um projeto de criação da universidade e, ao mesmo tempo, ao invés de propor a extinção das faculdades, subordinava-as à instituição central que funcionava na Corte. Com isso, atenuava a centralização, no entanto, não permitia total liberdade. Mas, o projeto também não obteve êxito.

Entre 1847 e 1870 foram feitas reformas nas faculdades de Direito e de Medicina, mas não se apresentou nenhum novo projeto para criar a universidade. Para além dos defensores da centralização, a partir de 1868, um grupo cada vez maior de liberais voltasse para a defesa da universidade tendo como exemplo o modelo alemão. Tobias Barreto, Vieira da Silva, Teixeira de Macedo e outros, tendo conhecido o modelo germânico através da França com Renan e Paul Bert, começam a propugnar a criação da universidade no Brasil de acordo com esse modelo. Mas, em 1870, coube ao Ministro do Império Paulino José Soares de Souza apresentar um novo projeto de criação da universidade. Propunha a criação de uma universidade com quatro faculdades: de medicina, matemática, ciências naturais e letras. Contudo, apesar das simpatias do ministro pelo germanismo, diz que seu projeto não acompanharia ‘cegamente o movimento da opinião que preconiza hoje o regime das universidades alemãs’¹¹.

Nos quadros deste projeto, Paulino de Souza não se fecha na centralização conforme os projetos de 1823 e 1842. Aproxima-se do modelo germânico e procura conciliar a ideia de universidade com a de liberdade de ensino. Porém, diz Roque Spencer, ao invés de uma verdadeira universidade, o ministro projetou um simulacro, pois num momento em que a consciência liberal começava a reclamar a separação entre a Igreja e o Estado, não constava a Faculdade de Letras e Filosofia, mas estava presente a de Teologia.

Não cuida de uma faculdade de letras, nem de uma faculdade de filosofia, fundamentais, as duas, separadas ou reunidas numa só estrutura para a criação de uma elite intelectual, para o progresso da ciência e da cultura, para o desenvolvimento da pesquisa e do ensino, bem como para a instituição de um verdadeiro ensino secundário no país¹².

Esse projeto também não prosperou. Quando caiu o gabinete ao qual pertencia o ministro Paulino de Souza, o projeto foi esquecido.

Em 1881, Homem de Mello apresentou mais um projeto com a mesma finalidade. Nele procurou conciliar a ideia de liberdade de ensino e a criação da universidade. Mas na disputa entre a afirmação de uma e outra, “é a liberdade de ensino que importa, com universidade ou sem ela. Aquela, e não esta, acredita-se, é a viga mestra do ensino superior”¹³.

¹⁰ Cf. HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972, p. 103.

¹¹ BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo: Convivio, 1959, p. 235.

¹² Idem. p. 237.

¹³ Idem. p. 240.

Além de Paulino de Souza e Homem de Mello, o ministro Leônicio de Carvalho (1879) e Rivadávia Correia também contribuíram para a defesa do “ensino livre”. Porém, ao facultar aos alunos a opção de assistir as aulas, sem que os professores pudessem exigir o seu comparecimento, Leônicio de Carvalho levou a um descaso quase total dos alunos em relação à educação e as academias ficaram praticamente desertas. Isso fez com que a Câmara Federal reagisse tentando evitar “o naufrágio do ensino superior brasileiro”. Sob a Reforma Rivadávia foi instituída a abstenção do Estado do controle da educação e se permitiu ampla liberdade e autonomia aos institutos oficiais. Ambas as reformas levaram ao aprofundamento da desmoralização do ensino no país. Mesmo assim Roque Spencer considera que a frequência livre foi positiva; “foi um fator de importância no processo de emancipação da inteligência, no processo das ideias liberais, no terreno da transformação política”¹⁴.

O projeto de Homem de Mello propunha a transplantação para o Brasil dos princípios norteadores das universidades alemãs. Assim,

[...] ao lado da autonomia universitária, da liberdade de ensinar e de aprender, consagra-se a ideia dos professores livres (**privat docenten**), a exigência do pagamento dos cursos pelos alunos, o valor puramente científico do grau, o exame profissional, etc., princípios estruturais da organização universitária germânica¹⁵.

Mais uma vez entra em cena o “germanismo pedagógico”. Os liberais brasileiros da época tomam a universidade renovada alemã, baseada na liberdade de ensino, como modelo educativo. Com isso, fortalece-se o grupo dos que se opõem à universidade, ficando outra vez postergada sua criação.

Os projetos mencionados acima e os motivos da resistência a eles, de certa forma indicam o tipo de universidade, a concepção a que estava ligada e a finalidade a qual era destinada. Como se pode perceber, uns são marcados pela centralização, e outros, além disso, pela extinção das faculdades provinciais. Mesmo quando não propugnavam a extinção das escolas provinciais, estabeleciam a subordinação destas à Corte, a qual também ficariam subordinadas a instrução primária e secundária do município. Assim, os partidários das ideias liberais e os defensores dos interesses provinciais se uniam contra essa concepção, reforçando ainda mais a antipatia em relação à criação da universidade de acordo com estes moldes.

Ao se falar de universidade logo sobressaltava o modelo administrativo napoleônico e a inspiração pedagógica Coimbrã. Diante disso, o pensamento descentralizador se transformava no maior obstáculo à universidade. Como até aproximadamente 1868, ao invés do modelo de universidade napoleônica¹⁶ ser apresentado apenas como *um* modelo de universidade, era tido praticamente como o único, nas vésperas de 1870, os

¹⁴ Idem. p. 309.

¹⁵ Idem. p. 244. Negrito no original.

¹⁶ Após a Revolução Francesa de 1789, tendo assumido o poder político no Estado republicano, Napoleão Bonaparte empreendeu uma ampla reforma institucional visando consolidar o regime burguês. Dentre as reformas estava a reforma do ensino. Até então, a universidade era vista pelos revolucionários franceses como uma espécie de aparelho ideológico do *Ancien Régime*, que barrava a entrada das ciências experimentais e o enciclopedismo. Napoleão, através do decreto de março de 1803, cria a Universidade da França e subordina a ela todas as demais instituições de ensino superior, assim como as escolas primárias e os liceus de todo o país. Cf. CUNHA, Luiz A. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988, p. 13.

discursos se voltam mais para a liberdade de ensino¹⁷ do que para a criação da universidade.

Em sentido genérico, porém, não havia incompatibilidade entre a existência da universidade e do ensino livre. Mas, se se pensava na universidade napoleônica, na rigidez da administração, nos Estatutos da Universidade de Coimbra, nas doutrinas teóricas e nas orientações práticas que eram ditadas pelo poder central, não era possível pensar em ensino livre. Então, ao invés da universidade, a prioridade passou a ser a defesa do ensino livre. Isto fez com que a defesa da universidade fosse aceita apenas na medida em que a descentralização era permitida e o Estado não a monopolizasse.

Segundo Roque Spencer,

[...] a ideia da liberdade de ensino incorpora a aspiração descentralizadora por ser ainda mais genérica. Se se decreta o ensino livre, se se reduz ao mínimo a intervenção do governo central no campo da educação, automaticamente se obtém a descentralização do ensino e em termos mais amplos do que se imaginava outrora: a liberdade de ensino é, também, uma forma de valorização da província¹⁸.

Dessa forma, com ou sem a universidade, o fundamental passou a ser a defesa do ensino livre. Mas, apesar de ou em função de ser defendida por liberais clássicos, científicos, positivistas e católicos, a liberdade de ensino não comportava um sentido unívoco. Cada grupo defendia com um interesse diferente. Os primeiros, diz Roque Spencer, defendiam-na

[...] por coerência doutrinária; os positivistas, porque ela é necessária à implantação definitiva da filosofia regeneradora; os católicos porque ela exprimira uma lição evangélica, de resto consagrada, de forma toda peculiar, pelas palavras dos últimos pontífices e pela política ultramontana dos católicos franceses¹⁹.

As diversas tendências que reivindicavam e defendiam a liberdade de ensino, ao precisar o conceito, cada uma entendia de um modo diferente. Os liberais clássicos defendiam a liberdade de ensino como uma decorrência do “direito natural”, como garantia da defesa da liberdade de consciência, de pensamento e de afirmação da individualidade. Os liberais científicos defendiam em função da conquista da cultura. Os positivistas, entendiam a liberdade de ensino não como um princípio a ser defendido incondicionalmente, como expressão das diversas personalidades. Mas como um elemento de “transição orgânica” até a instalação do estado definitivo, onde a ciência positiva haveria de imperar. Para eles a liberdade de ensino era uma exigência do presente e uma conquista do futuro, enquanto a universidade era um fantasma do passado. Finalmente, os católicos, convictos de já possuírem a verdade absoluta, defendiam-na enquanto não se opunha à verdade revelada. A liberdade, nesse caso, implicava na adesão incondicional às doutrinas da Igreja Católica. A liberdade de ensino estava vinculada à ideia de liberdade de criar escolas e veicular nelas a doutrina ultramontana. De modo

¹⁷ BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo: Convivio, 1959, pp. 10, 188, 217, 230, 243, 244, 245, 250, 252-318, 321, 322, 323, 331, 332, 336, 338, 339, 368.

¹⁸ Idem. p. 230.

¹⁹ Idem. p. 217.

diverso, os liberais insistiam que a liberdade de ensino deveria estar ligada, antes de tudo, à “ampla liberdade de pensamento e expressão, obedecidas certas exigências de capacidade, e não à plena licença de criar faculdades ou universidades, com direito de atribuir aos alunos graus de valor profissional”²⁰.

Como se pode perceber, a questão econômica não estava em discussão. O insucesso das iniciativas que propunham a criação da universidade no Brasil não decorreu propriamente de problemas financeiros. Ao contrário, “o maior obstáculo que a implantação da Universidade encontrou no País foi a defesa, nem sempre muito esclarecida, das liberdades de pensamento e de ensino, além do temor liberal da centralização política da vida da nação”²¹.

Com exceção do projeto de 1823, que propunha a criação de duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda, que chegou a ser aprovado pela Assembleia Constituinte, mas logo foi abandonado devido a dissolução desta, para Roque Spencer, o temor da centralização foi o primeiro argumento sério apresentado contra a criação da universidade. Para os que a combatiam era concebida como um organismo centralizador, um veneno letal para as liberdades provinciais instituídas durante a Regência pelo Ato Adicional, emenda constitucional de orientação liberal e descentralizadora. Neste sentido, condenando a ideia de se criar uma universidade centralizada, mas ao mesmo tempo explicitando a influência da concepção positivista, dizia José Inácio Borges, então ministro do império: ‘a experiência tem mostrado, entre as nações cultas, que a subdivisão do estudo das ciências tem produzido melhores efeitos do que a reunião em um só centro’.

Roque Spencer, por sua vez, acrescenta:

[...] não se pode deixar de reconhecer as fortes razões dos descentralizadores: o projeto de 1842, para dar um exemplo, propunha, ao lado da criação de uma Universidade na Corte, a extinção das faculdades provinciais, que vinham funcionando em S. Paulo e Olinda (direito) e na Bahia (medicina). E mesmo o projeto apresentado em 1847 à Câmara dos Deputados, pelo Visconde de Goiana, se não extinguia as faculdades provinciais, subordinava-as à instituição central, que funcionava na Corte²².

Para os liberais, tais propostas eram um horror. Para eles, admiti-las, significava rejeitar a política do Ato Adicional e voltar à Constituição Outorgada em 1824, que restringia a política descentralizadora e privilegiava a centralização. Além disso, viam nos projetos de universidade a projeção das sombras do modelo político e administrativo da universidade napoleônica, temperada com a orientação pedagógica dos Estatutos da Universidade de Coimbra de 1772.

De acordo com esse modelo, o governo central intervinha indiretamente sobre o conteúdo do ensino; obrigava o professor à docilidade, limitava a liberdade de cátedra e impedia a livre organização dos conteúdos e o desenvolvimento da matéria, para não falar que tornava praticamente impossível a pesquisa livre e desinteressada. Nesse “ambiente de Coimbra, como vivia a repetir o senador (Cruz) Jobim, não podia favorecer a

²⁰ Idem. p. 219.

²¹ BARROS, Roque S. M. de. O desenvolvimento da ideia de Universidade no Brasil. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 50.

²² Idem. p. 51.

investigação, a criação original, sem o que não se pode falar seriamente em estudos superiores”²³.

Assim, quando se falava em universidade, Roque Spencer diz que se temia que fosse criada de acordo com o modelo centralizador. Por isso, encontrava muita resistência por parte dos defensores do ensino livre. Isto revela a existência de um conflito entre os que defendiam o ensino livre e os que defendiam a criação da universidade. Ainda que, “não em todos os autores, mas em boa parte deles, as duas coisas conflitavam, sem que se imaginasse que o ensino livre poderia ser, precisamente, o realizado pela universidade. Com frequência, pensava-se que era o oposto da universidade”²⁴.

Segundo o autor, nessa situação não era possível esperar que ocorresse a formação da elite intelectual e técnica capaz de pôr o país “ao nível do século”.

Dessa forma, diz ele,

[...] se se reserva ao ensino superior um papel fundamental no plano de renovação do país e se se reconhece que ele não está em condições de preencher tal papel, faz-se evidente que é preciso remodelá-lo. Os males [...], desde a falta de preparo dos alunos à insuficiência dos professores, passando por toda a gama possível de defeitos, são analisados e fustigados: escrevem-se livros e artigos, pronunciam-se discursos no parlamento, elaboram-se memórias históricas e relatórios e a soma desses esforços esclarece positivamente os vícios do ensino superior, ao mesmo tempo que indica os meios adequados para a sua correção. Mas, se há acordo quase unânime na apresentação dos defeitos e das medidas particulares destinadas a eliminá-los, há nítidas divergências quanto à ideia diretora que deve presidir à reorganização do ensino: ora tudo se espera da tantas vezes adiada criação de uma universidade; ora se acredita que resolver-se-ão todos os problemas com a implantação da liberdade de ensino, de resto compreendida em sentidos diversos e até opostos²⁵.

O partir de 1870 começa a germinar um espírito renovador e se inicia uma nova etapa no debate das ideias educacionais no Brasil. Sem que o pensamento descentralizador perdesse a importância, entram em cena novos elementos. O “germanismo” passa a exercer uma influência cada vez maior sobretudo na “história das ideias”. E falar em “germanismo” no Brasil no final do Império, significava falar de Tobias Barreto, de Silvio Romero e do movimento que este viria a designar por “Escola do Recife”²⁶.

²³ BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo: Convivio, 1959, pp. 212-213. Nossa parêntese.

²⁴ BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das ideias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

²⁵ BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo: Convivio, 1959, pp. 216-217.

²⁶ Antonio Paim diz que a Escola do Recife, inspirada no neokantismo, estava empenhada em ‘superar tanto o materialismo como o positivismo, propiciando uma volta à metafísica que não implicasse a reabilitação da ontologia aristotélico-tomista. Essa posição geral, de inspiração alemã, completar-se-ia, de um lado, pela incorporação de algumas outras ideias suficientemente debatidas no processo de formação da Escola como o monismo, o evolucionismo, o historicismo, o antiamericanismo, etc.; de outro, pela crítica sistemática às correntes filosóficas existentes no País, tanto as positivistas como as espiritualistas’. Cf. PROTA, Leonardo. *Um novo modelo de universidade*. Apresentação de Antônio Paim. São Paulo: Convívio, 1987, p. 26.

O “germanismo”, entretanto, não se restringe a isto. Chega ao Brasil por intermédio da França com Renan, Paul Bert e outros e influencia liberais como Joaquim Nabuco, Tavares Belfort, Domingos Carlos da Silva e o senador Vieira da Silva, ex-estudante de Heidelberg, que passam a propugnar a criação da Universidade sob essa nova perspectiva.

Esse movimento apresentava a Alemanha como o modelo a ser seguido em função dos seguintes motivos: a) ao contrário do catolicismo, que era tido como “hostil à instrução”, o protestantismo estimulava a leitura da Bíblia – despertava a necessidade de todos saberem ler; b) a indústria e o progresso econômico eram vistos como ligados à instrução e à ciência aplicada, portanto, como dependentes do conhecimento; c) dizia-se que, para os católicos, a verdadeira pátria era Roma, e que, se fosse preciso, seriam capazes de sacrificar seu país em favor do papa, chefe infalível de seu culto e representante de Deus na terra.

Dessa forma, em se tratando da criação da universidade, a Alemanha, tida como “o protótipo da liberdade: liberdade de consciência, liberdade religiosa [...] liberdade científica, liberdade de ensino”²⁷ e fonte de progresso, também era considerada como o único exemplo possível a ser seguido. Neste contexto, a organização do ensino superior de acordo com o modelo alemão, com suas universidades oficiais e autônomas, com seu *privat-Docenten*, com sua ampla liberdade de pensamento, juntamente com o protestantismo e o rompimento com Roma, surge para os franceses e, através destes, para os liberais brasileiros, como o pilar de sustentação do sistema de liberdades e de progresso para pôr o país “no nível do século”.

Em linhas gerais, a proposta pedagógica alemã fundamentava-se nos seguintes princípios:

A liberdade de ensino é liberdade de cátedra e garantia de variedade de opiniões. As universidades pertencem ao Estado, sem ensinarem, contudo, qualquer ‘doutrina oficial’. Um vasto corpo de professores ordinários, extraordinários e livre-docentes garantem, desenvolvendo com inteira liberdade os seus cursos, a verdade das opiniões. Há ateus e deístas, materialistas e espiritualistas, católicos e protestantes entre os mestres, todos professando livremente suas doutrinas. É o Estado quem educa, não pela oficialização de uma doutrina, mas pela delegação desse poder aos homens competentes, quaisquer que sejam suas crenças. O mestre professa livremente e o aluno livremente escolhe o seu mestre. A **liberdade de aprender completa a liberdade de ensinar**. A Universidade se faz um autêntico agente do poder público, num sentido liberal. Por outro lado, os graus que confere são exclusivamente científicos, devendo o diplomado passar por uma difícil série de exames para obter o grau profissional²⁸.

Para os liberais brasileiros, o “modelo germânico”, além de ser visto como o modelo de liberdade de ensino, também passou a ser compreendido como referência para a criação da tão propalada universidade. Joaquim Nabuco e Rui Barbosa não escondiam suas simpatias por esse modelo. Nabuco

²⁷ BARROS, Roque S. M. de. O Germanismo nos fins do Império. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 224.

²⁸ BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo: Convivio, 1959, pp. 219-220. Negrito no original.

[...] defende ardorosamente a adoção pura e simples da organização germânica, nas suas linhas fundamentais. Rui, mais cauteloso, acreditava que a reorganização das faculdades existentes deveria ser um passo anterior à criação da universidade. Nabuco inspirando-se, em linhas gerais, nas ideias, combinadas, de Poul Bert e Jules Ferry, preconiza, contudo, imediatamente, a adoção dessa ‘vivificante instituição dos *Privat-Docenten*, fonte inesgotável de energia para o ensino universitário na Alemanha’²⁹.

O “germanismo pedagógico”, adotado como modelo de ensino pelos liberais brasileiros, exerceu forte influência sobre o ensino primário por meio das ideias de Froebel e sobre o modelo universitário. A liberdade de ensino à moda germânica aparece como condição de elevação do nível do ensino, de progresso social e de ascensão moral.

Nos diversos projetos que propunham a criação da universidade no Brasil, portanto, de um debate circunscrito ao binômio centralização/descentralização, passa-se a um debate em que se chocam e entrecruzam diversas concepções de universidade e de liberdade. Temperada pela questão religiosa, pelas ideias positivistas e pelo influxo do novo modelo universitário alemão as discussões se deslocaram para o problema da liberdade de ensino. Todavia, apesar de exercer forte influência sobre as ideias da época, não chegou a ser implementada, senão parcialmente.

Tanto o projeto de Paulino de Souza (1870), quanto o de Barão Homem de Mello (1881), continuavam na esteira do antigo pensamento coimbrão, com intenções rígidas e centralizadoras. Propunham tomar as escolas superiores existentes no Brasil, juntá-las sob uma administração comum com sede na Corte, que daria as bases e ditaria as diretrizes para toda a universidade. Haveria uma centralização administrativa, didática e pedagógica. Desta forma nenhum deles atendia e satisfazia plenamente os interesses dos que tinham simpatias pela universidade. Os seus próprios entusiastas, temerosos de que os modelos propostos contrariassesem seus anseios, não davam apoio e até se opunham frontalmente ela.

Nesse contexto a liberdade de ensino acabava por se tornar o obstáculo central à criação da instituição universitária proposta pelos seguidores do centralismo imperial. Em outras palavras, a questão do ensino superior era posta mais ou menos nos seguintes termos: Universidade ou liberdade de ensino.

Roque Spencer, entretanto, dizia não ver incompatibilidade entre uma e outra, contanto que, diferente do modelo de universidade napoleônica, se entendesse a “universidade de acordo com o modelo alemão autônomo, consagrando a liberdade de ensino e a liberdade de aprender, aberta a quaisquer doutrinas”³⁰.

O autor ressalta que, apesar do projeto de Homem de Mello exigir que a aprovação dos programas ficasse sob a responsabilidade do Estado, anulava a liberdade de ensino. Mas reservava ao Estado o direito de participar dos júris dos exames para a concessão de graus e incorporava algumas conquistas liberais como a frequência livre, a liberdade de exames e a garantia da liberdade de juramento de acordo com a religião de cada um.

²⁹ BARROS, Roque S. M. de. O Germanismo nos fins do Império. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 227.

³⁰ BARROS, Roque S. M. de. O desenvolvimento da ideia de Universidade no Brasil. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 52.

Contudo, como a criação da universidade era proposta com base no modelo coimbrão e encontrava apoio junto aos políticos que sustentavam as velhas ideias centralizadoras, era vista com desconfiança e se suspeitava que poderia trazer em seu bojo os modelos administrativos da instituição napoleônica que excluía a liberdade de ensino. Além disso, apesar de liberais como Rui Barbosa e Joaquim Nabuco e os “germanistas pedagógicos” como Tavares Belfort, Vieira da Silva e Domingos Carlos da Silva,

[...] tentarem apresentar um modelo de Universidade estatal, autônomo, como o alemão, a propaganda positivista, cada vez mais difusa, identificando a Universidade com o modelo napoleônico contribuía para impedir o seu êxito e desacreditar a instituição, tida como anacrônica e inepta³¹.

Mas não eram só os positivistas os contrários aos projetos “napoleônicos”. Liberais, católicos e positivistas, cada um com seus motivos, opunham-se a eles.

A aspiração universitária encontrava resistência entre os positivistas, que viam nela a volta ao espírito medieval; entre os liberais, que defendiam a liberdade de ensino, independentemente da existência da universidade e, entre os católicos ultramontanos, a maioria deles partidária da liberdade de ensino para a Igreja, com exclusão da liberdade de ensinar o erro, que a partir da questão religiosa estavam arredios em relação aos propósitos do Estado³².

De acordo com o modelo alemão, o ensino livre seria realizado dentro da universidade e entendido como liberdade acadêmica. Esta era a posição, por exemplo, de Leônicio de Carvalho, que fez a reforma de 19 de abril de 1879. Embora não tenha saído do papel, propunha a livre docência nas universidades oficiais, a possibilidade de criação de escolas privadas para concorrer com as escolas do Estado e a frequência livre, que só passou a vigorar efetivamente com a Reforma Rivadávia Correia, a partir de 1911.

Em 1870, é fundado o Partido Republicano Paulista. A partir daí se aprofunda a crise do Império e recrudescce o debate sobre a questão da universidade.

Roque Spencer afirma que,

[...] se a Universidade que se propõe é apenas a que atende aos interesses do Império, a resistência cada vez maior contra este, manifestada ora como exigência de modificação, ora como exigência de extinção, se traduz numa resistência cada vez maior contra aquela. E, à medida que a criação da Universidade se vai tornando cada vez mais inviável, o ‘ensino livre’ ganha terreno. [...] Ao invés de Universidades, o jovem ministro Leônicio de Carvalho, apesar de ferrenha oposição nos meios católicos (que querem outra liberdade) ou mesmo liberais [...] oferece ao País as liberdades como as entende: liberdade de frequência para os alunos, instituição da livre-docência nas Faculdades do Estado e liberdade de criação de faculdades livres³³.

³¹ Idem. p. 54.

³² Idem. p. 53.

³³ Idem. p. 54.

A partir de 1879 se desencadeia a “desoficialização do ensino”. E ao invés da universidade, institui-se o “ensino livre” – a rebelião do aluno contra o compêndio oficial. Até então, diz Roque Spencer,

[...] o ensino superior brasileiro, no que diz respeito às ideias políticas e filosóficas, foi antes um instrumento de conservação das crenças tradicionais do que um centro irradiador das novas doutrinas. [...] É verdade que das escolas parte também o reclamo de reformas radicais, no sentido do liberalismo; mas predomina nelas, geralmente, uma concepção conservadora da vida e da sociedade, presas que estavam a estatutos e regulamentos que se tornavam, rapidamente, obsoletos, como obsoleta se tornava a própria organização social e política do Império³⁴.

Diante de tais conclusões, os partidários da universidade entendida à moda alemã, defendiam que, se fosse para se comprometer com um projeto tido por eles como anacrônico era melhor não ter universidade. Sendo assim, sem ter forças para garantir a aprovação de um projeto de acordo com os ideais que professavam, preferiam sacrificar e frustrar a universidade à liberdade de ensino. Como o modelo de universidade napoleônico-coimbrão era apresentado anteriormente como o único modelo para os projetos oficiais, os partidários do modelo germânico também passam a defender este como o único possível, excluídos todos os demais.

De acordo com a ótica liberal de Roque Spencer, só as reformas orientadas nesta perspectiva representavam inovação. As demais, ao invés disso, eram tidas como sinônimo de retrocesso e conservação das crenças tradicionais. Se quisermos reformar para melhor o ensino superior brasileiro, dizia ele, “é da universidade autônoma, à moda alemã, que precisamos”. Apesar das reações ao projeto de 1881, caminhava-se para a renovação, pois se consagrava o “ensino livre”. Esta orientação político-pedagógica em matéria de ensino superior, pouco se modificaria até a reforma Carlos Maximiliano (1915).

Para situar melhor a questão do ensino livre, fazemos uma digressão para recuperarmos um pouco de sua história. Pode-se dizer que a invocação da liberdade de ensino como meio para tentar resolver os problemas da educação nacional é bastante antiga. No terreno pedagógico, as discussões teóricas e as lutas políticas em torno da questão aparecem desde a segunda metade do século XIX.

Durante o Império o ensino era bastante fraco e precário. Isto pode ser verificado tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. Além disso, nessa época ainda não existia um sistema nacional de educação.

‘Entre o ensino primário, insuficiente e mau, e o superior, anacrônico e falho, há um hiato que o Colégio de D. Pedro II, os *Colégios das artes*, de S. Paulo e Pernambuco, e as poucas aulas de preparatórios espalhados pelas províncias não poderiam nunca preencher. A proporção dos alfabetizados é mínima; o diretor da repartição de estatística, Manoel Francisco Correia, em 1877 informava: ‘Da população livre recenseada sabem ler e escrever 1.563.078 habitantes; não sabem 6.858.594; dos que,

³⁴ BARROS, Roque S. M. de. As Faculdades do Império e a renovação intelectual. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 236.

excluídos os menores de 5 anos, restariam 5.579.945 analfabetos. Da população escrava os que sabem ler não passam de 1.403' [...] a população escrava calculada em 1.500.000 cativos, número de resto pouco seguro. À penúria de escolas, acrescente-se o número diminuto de alunos: 34,7 em média para os estabelecimentos existentes³⁵.

Para além da escola primária, que era frequentada por um pequeno número de indivíduos, aprendendo, geralmente mal, a leitura, a escrita, o cálculo elementar e algumas noções rudimentares de outros assuntos, pouco, praticamente nada era oferecido. Quanto ao ensino superior, reduzia-se às faculdades de direito de São Paulo e Pernambuco, às faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia e, depois de 1875, à Escola Politécnica do Rio de Janeiro e à Escola de Minas de Ouro Preto. Enquanto isso, pelas disposições do art. 10º do Ato Adicional de 1834, as províncias ficavam livres de se entregarem à organização do ensino nos graus primário e secundário e pouco contribuíam para melhorar a situação.

É nesse quadro, quase o mesmo de 1868, que aparecem as primeiras manifestações e reivindicações de liberdade de ensino, entendida como a possibilidade de abrir escolas, com um mínimo de ingerência estatal.

O grupo radical, formado após a queda do gabinete de Zacarias, em 1868, reclamava já, neste mesmo ano, por intermédio do jornal a *Opinião Liberal*, e no ano seguinte, por meio do *Correio Nacional*, o ensino livre, como um item de seu programa. Em 1868, o deputado mineiro Felício dos Santos apresentava à Câmara o primeiro projeto de liberdade de ensino; em 1869, o liberal alagoano Antônio Luiz Dantas de Barros Leite apresentava ao Senado outro projeto de ‘ensino livre’; em 1870, o *Manifesto Republicano* criticava a inexistência dessa liberdade fundamental; em 1873 e 1877, Antônio Cândido da Cunha Leitão encaminhava à Câmara novos projetos no mesmo sentido³⁶.

A insistência dos liberais em reivindicar a implantação do ensino livre ocorria devido à crença de que sua simples decretação junto com o estímulo à fundação de escolas e faculdades, estabelecendo a concorrência entre elas, resolveria os problemas fundamentais do ensino quanto à quantidade e também à qualidade. Os mais radicais advogavam até mesmo a abstenção total do Estado no domínio da educação, certos de que a iniciativa particular atenderia todas as necessidades e resolveria todos os problemas pedagógicos.

Como já vimos, não eram só os liberais que sustentavam a tese da liberdade de ensino. Os positivistas e os católicos ortodoxos, depois da questão religiosa, também reivindicavam esta tese. Aliás, o catolicismo francês já defendia a liberdade de ensino. Entretanto não o faziam com o mesmo sentido e de acordo com a mesma concepção.

Enquanto para os liberais essa liberdade se estendia às cátedras, para os católicos era apenas a liberdade da Igreja para fundar escolas católicas; finalmente, para os positivistas, de acordo com a lição de Comte [...]

³⁵ Idem. pp. 321-322. Destaque no original.

³⁶ Idem. p. 322. Destaque no original.

era ela um elemento fundamental da ‘transição orgânica’ e deveria servir ao livre jogo das opiniões, para facilitar a implantação da ‘doutrina definitiva’ e a unificação final de todas as crenças pela ‘filosofia regeneradora’³⁷.

Com relação aos católicos, é importante fazer algumas observações. O país se definia como oficialmente católico até a chamada Questão Religiosa, quando ocorreu a separação entre a Igreja e o Estado. Como diz Sílvio Romero, até 1868, o catolicismo não havia sofrido nenhum grande abalo³⁸. Até esse momento o catolicismo gozava o privilégio de ser a religião oficial do Estado. E como tal, estava presente nos códigos, nas leis, no limiar das carreiras intelectuais e políticas, na obrigação do juramento religioso, na inexistência do casamento civil, no caráter religioso dos cemitérios.

Contudo, diz Roque Spencer, seu prestígio apoiava-se mais nas instituições civis do que nas consciências individuais, revelando, assim, uma forte contradição, pois o que fazia a força do catolicismo também fazia a sua fraqueza. Segundo o autor, o fato de as instituições não serem ameaçadas representava sua força. Todavia, a ausência de ameaças não forçava os verdadeiros católicos a se organizarem e definirem com clareza sua doutrina, daí sua fraqueza. Somente a partir de 1868 a contradição se torna nítida. De um lado, começa a se explicitar a fraqueza do catolicismo que havia estado presente nas instituições, mas não no coração dos homens e, de outro, os verdadeiros católicos passam a se organizar e defender sua doutrina.

O desafio ou a contradição começa a ser resolvida na medida que o país real começa a se aproximar do nominal. Aquilo que era uma crença fraca e por vezes vaga, começa a se afirmar como uma fé viva. Assim, a *Questão Religiosa* se transformou no momento culminante da luta entre a mentalidade católico-conservadora³⁹ e o espírito laico e liberal.

Enquanto liberais e científicos procuram, no domínio religioso, transformar as instituições para atender às reivindicações das consciências; enquanto lutam para pôr o país no nível do século, os católicos se entregam à tarefa de conservar as instituições, de impedir que o fermento liberal, laico, o ideal científico, renovem a face do país⁴⁰.

Então o catolicismo começou a ser atacado como expressão do passado e do atraso. Isso provocou uma reação e os católicos até tentaram fundar um partido⁴¹. Junto

³⁷ Idem. p. 323.

³⁸ Cf. BARROS, Roque Spencer M. de. *A Ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo: Convivio, 1959, p. 30.

³⁹ No Prefácio de *A Ilustração brasileira e a ideia de Universidade* Antonio Paim sugeriu que essa expressão fosse substituída por “mentalidade tradicionalista”. Depois Ubiratan Borges de Macedo adotou a expressão sugerida por Paim ‘para não identificar uma ideologia com uma religião’. Em princípio Roque Spencer não fez objeção. Mas sua preocupação era exatamente esta, vincular a religião do século XIX à ideologia. Por isso, ao invés da expressão “mentalidade tradicionalista” preferiu denominar de mentalidade *ultramontana* que, segundo o autor, como vimos, ao invés de ter sido superada, sob outras vestes, continuou viva como ideologia sob o nome de teologia da libertação, ciosa da vontade de poder, tal qual aquela região dominante no século mencionado.

⁴⁰ BARROS, Roque S. M. de. *A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade*. São Paulo: Convivio, 1959, p. 40.

⁴¹ Desde 1867, Soriano de Souza proclamava a necessidade de fundar um partido católico para a defesa da causa ultramontana.

com a apologia dos ideais ultramontanos, foram fundadas associações católicas e se travou uma intensa batalha contra as ideias liberais e científicas através dos jornais, da tribuna parlamentar, dos livros e das cátedras das faculdades.

Roque Spencer diz que, nessa época, a consciência católica que estava adormecida e desvirtuada nos braços do oficialismo, desperta e se desenha com nitidez o tipo católico-conservador de acordo com os moldes ultramontanos.

Para o autor,

[...] o católico foi – e há de ser sempre – o adversário da ‘ilustração’, do liberalismo, na medida que estes proclamam a autonomia humana, a soberania da razão, a laicização da vida moral. A sociedade, creem, há de ser organizada a partir do direito divino, do qual a Igreja é o único intérprete legítimo e autorizado; a religião há de regular os aspectos todos da vida, acompanhando o homem do berço ao túmulo, impregnando de seu espírito todas as instituições; selecionando algumas almas para o serviço divino, amparando as outras na constituição da família, inspirando a educação, freando e coibindo os ímpetos satânicos de liberação⁴².

De acordo com essa perspectiva, a religião (católica) deveria regular toda a vida individual e social, inclusive, subordinando a si o Estado.

Se sinteticamente, a teocracia era o sonho de constituição da sociedade alicerçada no direito divino, analiticamente o seu programa era a consolidação da união entre Igreja e Estado, este subordinado àquela, a polícia de pensamento, a ‘eternidade’ da constituição, a censura da imprensa e da palavra, o casamento católico, o registro dos nascimentos nas mãos dos eclesiásticos, o cemitério religioso, o culto da autoridade, o domínio do ensino⁴³.

O catolicismo dos tempos da “ilustração brasileira” é defensor dos dogmas ultramontanos, do Sylabus e da infalibilidade do papa. Isso não lhe permitia ser favorável à liberdade da mulher, do trabalho cativo, nem da liberdade de consciência, de cultos e de ensino. Dentro da perspectiva católico-conservadora, a ignorância não era vista como um problema, nem a alfabetização era tida como um bem em si. Rigorosamente falando, só a ignorância da religião era tida como um mal. Quando os católicos defendiam a educação, defendiam-na como o centro da escola; defendiam que o ensino fosse ministrado de acordo com seus princípios e dogmas.

Noutras palavras,

[...] trata-se [...] sim do ensino preciso e exclusivo da religião católica: ‘o Estado deve sustentar e tutelar nas escolas primárias e nos estabelecimentos de instrução secundária e superior o ensino da religião católica e por conseguinte da sua moral’ e não deve ‘tolerar nas escolas o ensino de doutrinas contrárias à religião católica e aos bons costumes’⁴⁴.

⁴² BARROS, Roque S. M. de. *A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade*. São Paulo: Convivio, 1959. p. 46.

⁴³ Idem. p. 49.

⁴⁴ Idem. p. 58.

Nessas condições a atitude dos católicos brasileiros era de condenação da liberdade de ensino, seja enquanto plena liberdade de opinião e de cátedra, seja de criação das faculdades livres. Pois, para eles, existia uma única verdade, a verdade revelada. Portanto, não admitiam a “liberdade de ensinar o erro”.

Antes da Questão Religiosa, enquanto a religião católica era considerada como a religião oficial do Estado, não havia maiores problemas porque o catolicismo era ensinado nas escolas oficiais. Convém lembrar que, para alguém receber o grau de ensino superior durante o Império, havia um juramento religioso. Nesse momento, a Igreja não precisava se preocupar em criar escolas, pois o Estado garantia a propagação da religião. Entretanto, diz Roque Spencer,

[...] a questão religiosa mostrou que a oficialização servia mais ao Estado do que à Igreja. O imperador se servia da religião católica, à medida que ela era um baluarte para a defesa dos interesses do Império. Quem tinha o poder político, o poder temporal, era o Império. E a Igreja era obrigada a ficar na defensiva. Inclusive era o poder temporal quem definia os limites do poder espiritual⁴⁵.

Todavia, a partir da Questão Religiosa, o catolicismo perdeu o estatuto de religião oficial e a Igreja começou a mudar sua posição em relação ao ensino livre. Passou a defender o ensino livre entendendo-o como a liberdade de fundar escolas e, através delas, de poder propagar o catolicismo. “Abram-se faculdades livres, mas que o faça a Igreja ou façam-no os particulares sob a sua direção. [...] As faculdades ou universidades livres são as melhores – desde que sejam católicas”⁴⁶.

Por ora julgamos que estas observações são suficientes para ajudar a compreender a relação que ocorria nesse momento entre a igreja e educação. Adiante, ao tratar da Campanha em Defesa da Escola Pública travada nos anos de 1950, voltaremos novamente à questão.

Apesar da insistência e da diversidade dos grupos que defendiam a liberdade de ensino, o primeiro ensaio nessa direção ocorreu somente em 1879, consubstanciado no decreto 7.247, de 19 de abril, e no aviso de 21 de maio do mesmo ano. Contudo, concebida em termos liberais não agradou aos católicos. Além disso demonstrou que essa reforma não resolia os problemas específicos do ensino. Então, alguns liberais começaram a reconhecer que não era possível enfrentar seriamente os problemas educacionais sem a intervenção do Estado, e até mesmo, sem afirmar a prioridade deste em relação à educação⁴⁷. Aliás, a tese da prioridade do Estado em relação à educação já era sustentada em 1870 por Tavares Bastos através do jornal *A Província* e por Joaquim Nabuco durante as discussões do decreto de Leônicio de Carvalho na Câmara dos Deputados em 1879.

⁴⁵ BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das ideias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

⁴⁶ BARROS, Roque S. M. de. *A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade*. São Paulo: Convivio, 1959, p. 63.

⁴⁷ Veja-se que a mudança dos liberais com relação ao papel do Estado na educação começa quando na economia também ocorre a transição do *laissez-faire* para o intervencionismo que se consolida como o keynesianismo nos anos de 1930 do século XX. Observe-se que a defesa da liberdade de ensino, da não intervenção ou do mínimo de intervenção estatal possível na educação coincide com o momento em que na economia também se faz a defesa do mínimo de intervenção no mercado. Da mesma forma a defesa da intervenção do Estado na educação, a defesa da Escola Pública, intensifica-se quanto se passa a defender a intervenção do Estado no âmbito da economia.

Ainda que um tanto longa, citemos a nota transcrita por Roque Spencer onde Rui Barbosa faz a defesa explícita do ensino público.

'Enquanto a preocupação de alguns sistemáticos e o exclusivismo de certos teoristas, invocando a ciência da realidade, mas desconhecendo notavelmente o estado real dos espíritos e das ideias no seio da civilização contemporânea, condenam o desenvolvimento que o nosso primeiro projeto quer impedir ao ensino oficial, preconizam a supressão dos graus acadêmicos, tacham desdenhosamente de *ciência oficial* a instrução distribuída nos cursos universitários, encarecem a iniciativa individual como capaz de substituir o poder público no seu papel atual de grande impulsor da educação popular e da alta cultura científica, reprovam, em suma, o progressivo alargamento da ação protetora e tranquilizadora do Estado nesta esfera, a tendência universal dos fatos, na mais perfeita antítese com essas pretensões, com o subjetivismo dessa nova classe de doutrinários, reforça, e amplia, entre os povos mais individualistas, com o assentimento caloroso dos publicistas mais liberais, o círculo das instituições ensinantes alimentadas pelo erário geral; aduz todo dia o concurso de novos argumentos em apoio da colação dos títulos universitários sob a garantia do Estado, e reconhece, cada vez com mais força, a necessidade crescente de uma organização nacional do ensino, desde a escola até às faculdades, profusamente dotada nos orçamentos e adaptada a todos os gêneros de cultivo da inteligência humana'⁴⁸.

Ao contrário de alguns liberais que entendiam a liberdade de ensino como ausência da intervenção estatal, Tavares Bastos, Joaquim Nabuco e Rui Barbosa defendem vigorosamente o ensino público, o Estado-educador, nos termos democráticos e liberais. Mas esta tese perde força nos primeiros tempos da República e a defesa da liberdade de ensino volta com mais força, com forte cunho positivista.

Através da reforma de Benjamim Constant, de um lado, defende-se a liberdade da iniciativa particular e, de outro, são equiparados os estabelecimentos privados aos públicos, abrindo-se, assim, o caminho para a "desoficialização do ensino" que seria consagrada por Rivadávia Corrêa em 1911. Esta, nos marcos do positivismo, pretendia promover a passagem de forma natural à completa desoficialização do ensino, à liberdade ampla e irrestrita dos alunos, à ausência de intervenção estatal.

De Benjamim Constant a Rivadávia Corrêa, as reformas educacionais da República foram marcadas pela progressiva consolidação do "ensino livre". Nesse momento só o Estado poderia construir um ensino universitário, construir universidades ou reformular a política de ensino superior. Mas, como o Estado estava cada vez mais preocupado em transferir suas responsabilidades para a iniciativa privada, na linha da "desoficialização" defendida por Rivadávia Corrêa, a criação da universidade continuava em segundo plano. Posteriormente, Carlos Maximiliano procurou redefinir as responsabilidades oficiais em termos de educação. Contudo, segundo Roque Spencer, ele não conseguiu fazer cabalmente por ainda estar vinculado a preconceitos anti-universitários que o império legara em matéria de ensino superior.

⁴⁸ BARROS, Roque S. M. de (Org.). A análise dos fundamentos do projeto. In: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 324.

Os positivistas, em geral, eram contrários à ideia de criação da universidade. Para eles, era considerada obsoleta, um atraso. Defendiam que ao invés de criar a universidade era preferível manter escolas especiais voltadas para a especialização profunda. Os ortodoxos Miguel Lemos e Teixeira Mendes, procurando levar ao extremo as ideias de Comte, logo a após à Proclamação da República, chegaram até mesmo tentar convencer Benjamin Constant a fechar as escolas superiores de Medicina e de Direito que havia no país, pois, consideravam-nas meras representantes da metafísica. Já os heterodoxos, menos radicais, defendiam que o Estado só deveria manter o ensino primário, sem nenhuma conotação doutrinária. Deveria ensinar a ler, escrever, contar e, no máximo, manter o ensino politécnico, que era considerado neutro. O restante, inclusive a medicina, deveria ser deixado à iniciativa privada. Assim, liberais, católicos e positivistas, cada um criaria a sua escola e defenderia sua linha de pensamento, concorrendo entre si. E, de acordo com a convicção positivista, ao final, naturalmente, triunfaría o positivismo, pois seguindo as leis da história todos estariam destinados a chegar ao estado positivo.

Tanto os liberais que seguiam a orientação clássica, quanto os renovadores científicos, como os católicos, passaram a ter em comum a defesa do ensino livre, ainda que, como já assinalamos, cada um entendia de maneira diversa, de acordo com sua posição doutrinária. Todos tinham uma visão global da vida, cuidavam da ciência, da religião, da educação, do direito e da cultura. Contudo, diferiam quanto à forma de entender e valorizar a vida, a “intuição metafísica” e a concepção do destino humano, no qual radicam suas atitudes e posições.

Por outro lado,

[...] eram favoráveis à universidade os indivíduos de estilo conservador, digamos assim, partidários de um tipo de centralização, à moda da universidade napoleônica, conforme revelava claramente o modelo que propunham; de outro lado, tínhamos os que, embora favoráveis à universidade, achavam que para ter uma universidade desse tipo era melhor não ter nenhuma⁴⁹.

Assim, entre a universidade e a liberdade de ensino, tidas como opostas pelas contingências históricas, esta acabou por se impor em detrimento daquela que permanecia no aguardo do momento e das condições favoráveis à sua implantação.

Os temores da centralização, por um lado, e as desastrosas consequências provocadas pelas reformas que propunham a liberdade de ensino, por outro, levaram a uma tomada de consciência e provocaram um reexame tanto da liberdade de ensino quanto do papel do Estado em relação à educação.

Porém, esta síntese, segundo Roque Spencer, só iria ocorrer após a revolução de 1930.

Sem negar a liberdade de ensino, antes compreendendo-a de acordo com as exigências do liberalismo e da democracia, os educadores pós-revolucionários abandonaram a tese da ‘desoficialização’ para defender o princípio da educação como função pública. Os ‘pioneiros da

⁴⁹ BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das ideias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

educação nova', representantes típicos do novo espírito, proclamavam que o Estado tem 'o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais'. Dentro do mesmo espírito, o poder público, em S. Paulo, enfrentou com indisfarçável seriedade, pela primeira vez, o problema da educação superior, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de S. Paulo⁵⁰.

Do malogro das experiências "desoficializadoras" nascia e se fortalecia cada vez mais a consciência de que o Estado deveria exercer uma tarefa fundamental em relação à educação. Assim, em 1934, pela primeira vez, uma Constituição brasileira dedicava um capítulo inteiro à educação e à cultura e chamava a si o dever de construir um autêntico sistema público de educação nacional. Reconhecia a "liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e estadual" (art. 150, parágrafo único, letra c), afirmava, sem vacilação, a responsabilidade do poder público em reação à educação (arts. 148 e 149) e exigia garantias quanto à qualidade dos estabelecimentos particulares. Não havia mais dúvidas quanto à necessidade de o Estado intervir na educação.

Apesar dos conflitos entre liberais, positivistas, científicos e católicos, todos se aproximavam na defesa de alguns princípios comuns, assim como se distanciavam devido a algumas especificidades. No essencial, porém, todos concordavam com a manutenção das estruturas sociais vigentes e defendiam que as mudanças ocorressem naturalmente e não de modo abrupto.

Depois das muitas iniciativas fracassadas, depois das lutas em torno do tipo de universidade a ser criada, depois de transitar do combate à centralização para o reconhecimento da necessidade de o poder estatal manter a educação, surgiram as condições para a criação da universidade no Brasil.

1.3 – A criação da universidade: motivos e fins

Para Roque Spencer, o liberalismo romântico que triunfou antes do científico, representava uma espécie de doutrina oficial ou oficiosa da vida nacional e o catolicismo-conservador, inspirado na doutrina do Papa Pio IX, reforçado pela Questão Religiosa do final do século XIX, representava uma espécie de apelo e de retorno ao passado, contra o triunfo liberal.

O científico, por sua vez, ou o naturalismo científico, ou simplesmente, o cientismo, sucessor do romantismo, acreditava estar comprometido com o futuro, um futuro que a ciência desvelaria. Explicando cientificamente o destino da sociedade, o cientismo acreditava que, pela ciência e pela técnica, poderia conduzir a humanidade a um mundo melhor.

Roque Spencer diz que, de 1870 até o fim da Primeira Guerra Mundial, período que denomina de "ilustração brasileira", é marcado pelo científico, pela ideia de que há uma evolução única para todos os povos. Nessa perspectiva, o país apenas estaria

⁵⁰ BARROS, Roque S. M. de (Org.). A análise dos fundamentos do projeto. In: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 325.

vivendo um momento diferente em relação aos mais desenvolvidos. Portanto, “o problema dos povos seria o de acelerar a marcha para alcançar os demais. O modelo a seguir também seria universal”⁵¹, diz o autor. A ideia de humanidade única desperta nos indivíduos um otimismo: bastava acelerar a marcha do país e alcançar o nível dos mais avançados. Nesta evolução, os liberais acreditavam que a universidade poderia exercer um papel fundamental.

Porém, segundo o autor, apesar do “surto de algo realmente forte, aquilo que Sílvio Romero chamou de ‘o bando de ideias novas’ que, em 1870, praticamente empolgou o país”⁵², devido aos conflitos em torno da ideia do ensino livre e de universidade, tida por muitos como inconciliável, não foi possível promover o desenvolvimento da educação a tal ponto de colocar o Brasil “no nível do século”.

Para ele, Rui Barbosa era uma figura típica da ilustração brasileira que participava intensamente das ideias e problemas de seu tempo e de seu país.

Seus olhos estão abertos para tudo o que se passa no ocidente e é clara a sua consciência de que é preciso ‘ocidentalizar’ o Brasil, isto é, de que é necessário acelerar as forças de nosso desenvolvimento histórico para pôr-nos ao nível do século e verdadeiramente fazer-nos personagens autênticos da humanidade⁵³.

Ligado ao cientificismo, mesclando liberalismo e positivismo, Rui defendia que era preciso cumprir as etapas e integrar rapidamente o país à humanidade. Ele entendia a educação como fator de conformismo e de estabilidade da ordem social. “A educação geral do povo”, dizia ele, “é o primeiro elemento da ordem”.

‘Se quereis [...] cimentar a ordem necessária das sociedades em bases estáveis, é na escola que deveis lançar. [...] Só o seu espírito disporá da lucidez precisa, para revestir em tempo do tríplice bronze do bom senso contra as loucuras socialistas, contra os ódios inspiradores da subversão revolucionária, e compreender que o nível da demolição, preconizado pelos inventores de organizações sociais em nome da igualdade universal, representa em si, pelo contrário, a mais tenebrosa de todas as opressões, a mais bárbara de todas as desigualdades, a mais delirante de todas as utopias’⁵⁴.

Em se tratando de universidade, Rui a concebe como uma “síntese do saber, encarnação do espírito da cultura, motor por excelência da unidade moral a alcançar [...], a responsável pela unidade e harmonia da cultura”⁵⁵. Mas para que isso acontecesse dizia que era preciso ocorrer uma renovação em todos os níveis de ensino da nação, respeitando a diversidade e a autonomia, contrário à centralização.

Como vimos, o romantismo diverge em relação ao cientificismo. Aquele defende que a saída para atingir o universal passa pelo nacional e este defende que todos estão

⁵¹ BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das ideias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

⁵² Ibidem.

⁵³ BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo: Convívio, 1959, p. 349.

⁵⁴ Cf. NASCIMENTO, Terezinha A. Q. Ribeiro. *Pedagogia conservadora liberal modernizadora*. Campinas –SP: Autores Associados-FE/Unicamp, 1997, pp. 119-120.

⁵⁵ BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo: Convívio, 1959, p. 376.

destinados a atingir uma humanidade comum. Os anos de 1970, marcam uma virada do romantismo para o cientificismo e a Primeira Guerra Mundial marca a virada da mundividência científica para uma espécie de retorno à mundividência romântica. Nesse momento, diz Roque Spencer, surge

[...] uma espécie de despertar nacional, um sentimento de que é preciso desenvolver um patriotismo específico, cuidar da defesa nacional, etc. É então que surge a Liga Nacionalista, movimento nacionalista ligado ao problema da cidadania brasileira, a defesa do serviço militar obrigatório⁵⁶.

De acordo com o autor, essa viragem nacionalista, de que o modernismo de 1922 é uma expressão, é a tradução de outro movimento muito mais amplo. Nele surgem as condições para o florescimento da universidade. Na década de 1920, do ponto de vista universitário, levanta-se uma voz

[...] de certa forma isolada que leva adiante essa consciência da universidade como algo absolutamente necessário para realizar os ideais da nacionalidade [...] e essa voz é a de Júlio de Mesquita Filho. Ele publica, em 1925, um livro que se chama *A Crise Nacional* em que uma das ideias fundamentais é a de que o Brasil precisa de universidade, de uma verdadeira revolução espiritual para que possa alcançar os seus destinos⁵⁷.

Júlio de Mesquita Filho, cujo pai Júlio de Mesquita se formara em 1882, em meio a um ambiente em que predominavam as discussões em torno da defesa da liberdade de ensino, certamente foi influenciado por essas ideias. Fez parte da Liga Nacionalista que estava voltada para a defesa dos valores nacionais e pensava na universidade como forma de realizar uma revolução espiritual interna através da qual o país poderia alcançar os destinos comuns da humanidade, condição para promover a “*adaptação definitiva da democracia ao Brasil*”⁵⁸.

Roque Spencer, que era muito amigo de Júlio de Mesquita filho⁵⁹, afirma que os idealizadores da USP atribuíam à universidade um papel fundamental, tanto para a fixação da democracia no Brasil, quanto para a elevação do país “ao nível do século”.

⁵⁶ BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das ideias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87. Cf. também *A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade*. São Paulo: Convivio / Edusp, 1986, p. 30.

⁵⁷ BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das ideias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

⁵⁸ FILHO, Júlio de Mesquita. *A Crise Nacional*. São Paulo: Seção de Obras de “O Estado de S. Paulo”, 1925, p. 3. Cf. também BARROS, Roque S. M. de. Júlio de Mesquita Filho e o pensamento liberal. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. Londrina: Editora da UEL, 1997, pp. 117, 131.

⁵⁹ Roque Spencer chamava Júlio de Mesquita Filho de “o Capitão” e “mestre liberal”. Por muitos anos trabalharam juntos no *O Estado de S. Paulo*, jornal que, continuando o caminho traçado pelo *A Província de S. Paulo*, dizia ele, “foi sempre, na nossa imprensa, o mais constante e coerente baluarte do pensamento liberal no Brasil”. Devido a influência exercida por Júlio de Mesquita Filho sobre a Universidade de São Paulo (USP) e considerando a proximidade e a afinidade entre Júlio de Mesquita Filho e Roque Spencer apresentamos alguns dados sobre sua formação. Júlio de Mesquita Filho, filho de Júlio de Mesquita, estudou na Escola Acadêmica, em Lisboa, no Colégio de la Chatelaine, em Genebra, na Sorbonne, Paris e na Faculdade São Francisco, em São Paulo. Passou de uma visão rousseauiana para freudiana. Sua formação intelectual decorreu das leituras de Heródoto, Tucídides, Políbio, Comte, Novicow, Condorcet, Montesquieu, Sturt Mill, Herbert Spencer, Durkheim, Lévy-Bruhl, Simmel, Max Scheller, Manheim, Mommsen,

O problema da instrução superior é uma das questões fundamentais para o desenvolvimento do país, para a sua integração, em pé de igualdade com outras nações, num mundo cada vez mais inter-relacionado e inter-dependente. Hoje, como ontem, é lícito esperar da cultura superior as soluções para os nossos problemas básicos, não apenas aqueles que interferem com a ordem material da riqueza e do bem-estar sociais, mas também os que se inserem no domínio dos valores espirituais, na ordem ético-política⁶⁰.

Pode-se dizer que, mais do que com a solução dos problemas materiais, as elites estavam preocupadas com as questões políticas. De acordo com esta perspectiva diziam que era preciso livrar o país do comunismo, “do mal imenso, do mal sem cura, que é a desagregação da República, pela ação dissolvente da politicalha surda e cega ou pela invasão de ideologias subversivas”⁶¹, dizia *O ESP*, em 1934.

Aliás, o jornal adota uma atitude anticomunista e assume uma clara posição de combate ao comunismo. Em 1927 afirmava: “Somo conservadores. Entre os regimes coletivistas ou comunistas que abolem a propriedade privada e os outros que a mantêm, não vacilamos, somos pelos outros”⁶². Assim, apesar de “liberais” e de se considerarem tolerantes, transformam-se em intolerantes e não hesitam em apoiar a repressão aos divergentes, aos comunistas em nome da defesa da “liberdade” e da civilização.

Diante dos temores dos possíveis riscos que as mudanças drásticas poderiam provocar, as elites apelavam para “soluções idealistas”. A despeito de serem liberais, à moda positivista, deslocam o centro das atenções da base material para a superestrutura, atribuíam à educação superior a “missão” de inovar a sociedade, de transformar os homens, promover a ascensão social, acelerar o progresso, renovar a face da nação tornando-a livre e justa, capaz de promover a passagem pacífica, lenta, tranquila, gradual e sem ódios rumo ao seu destino. Ou seja, camuflam e negam as determinações materiais. Desse modo, para eles o problema não estava na organização social, na sociedade de classes, na exploração do trabalho, mas na educação, tomada abstratamente.

Como afirmam Maria Helena Capelato e Maria Lígia Prado,

[...] embora as concepções dos representantes do jornal se norteassem basicamente pelos princípios da clássica teoria liberal do século XVIII, as teorias formuladas no século XIX – o evolucionismo de Spencer, a sociologia de Durkheim – encontram receptividade no seu pensamento, reforçando as argumentações na luta pela conservação da ordem vigente⁶³.

Buckle, Macaulay, Burckhardt, Guizot, Michelet, Taine, Carlyle, Spengler, Arturo Labriola, dentre outros. Sempre foi fiel ao liberalismo, adaptado aos novos tempos e às novas exigências. Admitia a ação positiva do Estado para garantir a concorrência, essencial à “economia de mercado”, desde que realizada “à plena luz”, dentro do “império da lei”. BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e o pensamento liberal. BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, pp. 125 - 133.

⁶⁰ BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo: Convivio / Edusp, 1959, p. 9.

⁶¹ CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. *O bravo matutino. Imprensa e ideologia: o jornal O Estado de S. Paulo*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980, p. 55.

⁶² Idem. p. 105.

⁶³ Idem. p.96.

Nessa perspectiva, a universidade era idealizada como um autêntico centro intelectual e ético, que irradiaria de seu seio as forças espirituais capazes de renovar incessantemente as energias do país. Acreditavam que o estado de “anarquia” era transitório e que, uma vez superado, a evolução retomaria seu curso normal, no sentido da plena da realização dos ideais liberais e da democratização da sociedade.

É nessa perspectiva que Mesquita Filho e seu cunhado Armando de Salles Oliveira⁶⁴ pensavam. A. C. Pacheco e Silva, biógrafo deste, dizia que, olhando para trás, sobretudo para os acontecimentos políticos ocorridos na década de 1920, em 1922, em 1924 e para a Revolução de 30,

[...] poucos estadistas brasileiros terão tido como Armando, uma visão tão nítida, clara e precisa, do panorama nacional, prevendo com rara intuição, que se diria uma verdadeira premunição, os acontecimentos que iriam desenrolando-se e os perigos da política malsã que então se implantara no Brasil⁶⁵.

Salles Oliveira, que também participou das Ligas Nacionalistas, expressava suas preocupações no seguinte lema: “*Para que o Brasil continue!*”. Com isso sinalizava sua preocupação de livrar o país do comunismo, defender a democracia e garantir a unidade e a integridade nacional. Dizia: ‘Não há quem não tenha o espírito cheio de dúvidas sobre a sorte que nos espera: contando com a nossa imprevidência e a nossa displicência os inimigos da sociedade se armam nas trevas’⁶⁶. Por isso, afirmava ele: [...] devem os brasileiros se compenetarem de que nenhum entendimento será possível e nenhuma obra realizável, se o debate das ideias não se travar sobre a rocha firme e indiscutida da unidade nacional’⁶⁷.

Depois de ter fundado o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), em 1931, ao ser nomeado interventor de São Paulo, em 1933, aplicou seus princípios na administração do Estado.

⁶⁴ Armando de Salles Oliveira nasceu no ocaso do Império, em 24 de dezembro de 1887. Filho do engenheiro Francisco de Salles Oliveira e de Adelaide de Sá. Foi educado numa austera disciplina familiar. Estudou no Colégio Progresso Brasileiro, no Ginásio do Estado e na Escola Politécnica em São Paulo. Tinha a convicção de que um homem culto e estudioso deveria ter uma visão de conjunto das ciências. Sofreu influência do positivismo. Estudou na Suécia, Alemanha e França. Fundou as primeiras empresas hidroelétricas no estado de São Paulo. Foi um dos idealizadores e fundadores do Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), em 1931, da Escola Livre de Sociologia, em 1933 e, da Universidade de São Paulo, em 1934. Com a morte de seu sogro Júlio de Mesquita (1927), foi diretor-presidente do jornal *O Estado de S. Paulo*. Era defensor dos princípios liberais e ligado à oligarquia cafeeira paulista. Participou da Revolução de 1930, foi interventor (21/08/33 a 11/04/35) e Governador de São Paulo (11/04/35 a 29/12/36). Implantou mais de mil escolas de instrução primária. Foi candidato a presidente da república em 1936. Porém, com o Golpe do Estado Novo, foi preso e exilado por sete anos, retornando já doente ao país, um mês antes de sua morte, ocorrida em 16 de maio de 1945. Era casado com Raquel Mesquita de Salles Oliveira, filha de Júlio de Mesquita. Paulo Duarte, que acompanhou Salles Oliveira no exílio, diz que ele mudara de posição. De ‘democrata conservador, de larga visão, saído do Brasil, o homem que passeava nas ruas de Nova York comigo passara a ser o grande chefe socialista [...]. Vi-o negar-se a um dia a colaborar para a formação de um banco, do qual passaria a diretor quando voltasse ao Brasil, porque já não admitia o particular comerciando mercadoria privada com o dinheiro público. Nas nossas discussões de três exilados, ele, Mangabeira (Otávio) e eu, ele dosava o socialismo cristão do segundo e o meu socialismo intransigentemente leigo e anticlerical, com a sua doutrina de inteligente tolerância, mas firme no princípio do sacrifício de tradicionais direitos individuais pelos interesses coletivos’. (PACHECO E SILVA, A. C. *Armando de Salles Oliveira*. São Paulo: Livraria Editora Martins S. A., 1966).

⁶⁵ PACHECO E SILVA, A. C. *Armando de Salles Oliveira*. São Paulo: Livraria Editora Martins S. A., 1966, p. 9.

⁶⁶ Cf. Idem. p. 21.

⁶⁷ Cf. Idem. p. 98.

Com relação à universidade, quando aparecia a ideia de sua criação, quando se tentava passar da teoria para a prática entravam em conflito os interesses e as ideologias de diversos grupos sociais. Sendo que a maioria dos projetos partia de iniciativas oficiais, de tendência centralizadora, sua criação acabava sempre postergada. Ao final, redundava na questão: cria-se a universidade de acordo com os princípios liberais ou não se cria. Apesar de que os contrários a ela sempre foram mais fortes, desde o fim do Império a preocupação em criá-la não desapareceu, permanecia à esperava do momento propício e das condições adequadas para isso.

Como vimos, o cientificismo se estendeu de 1870 até aproximadamente 1918. Nesse período predominou a defesa da ideia de liberdade de ensino, a desoficialização e a defesa do mínimo possível de intervenção do Estado. Mas, ligado ao nacionalismo que foi surgindo, ocorreu uma espécie de reviravolta. Foi impondo-se cada vez mais a consciência de que a educação deveria ser pública e de que o Estado deveria assumir o papel primordial em matéria pedagógica. A tradição liberal, todavia, defendia que o Estado deveria bancá-la financeiramente, sem se transformar num Estado-educador, isto é, sem impor os seus princípios.

Esse movimento foi adquirindo mais força a partir da Revolução Burguesa de 1930 e se aprofunda com o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, de tal forma que foram sendo criadas as condições para o surgimento da universidade. Depois do desfecho da Revolução de 1932, e de São Paulo aparecer diante da Federação como um Estado vencido, como diz Armando de Salles Oliveira, era mister apagar nos paulistas as mágoas que levaram alguns a rumos em que o desespero falava mais forte do que a razão e se impunha um esforço ingente a fim de reconquistar para o Estado o seu lugar na história⁶⁸; tratava-se de “restaurar-se na plenitude, o prestígio de São Paulo na política brasileira”⁶⁹. Acreditava que a São Paulo estava reservado o papel de liderança entre os Estados. Portanto, caberia a ele tomar a dianteira do movimento de renovação política do país.

Já em 1922, Júlio de Mesquita Filho publicava um documento em que defendia o “imperialismo benéfico de São Paulo” para o Brasil. “Nesse imperialismo de que primeiro ousou falar Amadeu Amaral”, dizia Mesquita Filho, “e que nos legaram nossos maiores, reside todo um ideal, que por gerações ainda deverá ser o único a manter o estímulo de uma comunhão a cujo destino está entregue o destino do Brasil”⁷⁰.

Salles Oliveira acreditava que, pela democracia e pela educação era possível garantir a unidade nacional e repelir o comunismo. Afirmava ele:

‘A democracia, porém, tem um incomparável poder de renovação. [...] Saudemos nós a democracia brasileira que, pela educação e pela fidelidade aos preceitos cristãos, preservará a supremacia das forças espirituais e conduzirá o nosso povo para os seus ideais de felicidade e de grandeza. [...] A nossa aspiração é uma democracia robusta, dirigida com autoridade, fiscalizada por uma assembleia assídua e vigilante, e apoiada numa forte organização militar [...] para repelir os botes da demagogia e os assaltos do comunismo’⁷¹.

⁶⁸ Cf. Idem. p. 104.

⁶⁹ Cf. CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. O Op. Cit. p. 51.

⁷⁰ CARDOSO, Irene R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982, p. 39.

⁷¹ Cf. PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. p. 114 e CARDOSO, Irene R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982, p. 171.

Aliás, a partir de 1930, aumentam os combates ao comunismo por parte de Júlio de Mesquita Filho e de Armando de Salles Oliveira, que estavam à frente do *O Estado de S. Paulo*. O jornal *O ESP* desencadeia uma intensa campanha contra o comunismo e passa a advogar que é preciso “salvar o Brasil da anarquia”, que é preciso livrar o país da “propaganda comunista”⁷². Para Mesquita Filho e seu cunhado Salles Oliveira, os principais responsáveis pela criação da Universidade de São Paulo, ela também se inseria nessa preocupação.

Em 1926, *O Estado de S. Paulo* e, em 1928, a Associação Brasileira de Educação, promoveram Inquéritos sobre a instrução pública em que se discutiu o problema da universidade no Brasil. Júlio de Mesquita Filho, o maior “entusiasta” da ideia de se criar a universidade no Brasil, solicitou a Fernando de Azevedo, que na época era redator de *O ESP*, que realizasse um inquérito sobre isso. Arthur Neiva, Mário de Souza Lima, Ovídio de Campos, Raul Briquet, Ruy Paula Souza, Theodoro Ramos, Erasmo Braga, Fernando Magalhães e F. E. Fonseca Telles responderam aos quesitos do inquérito. Sete manifestaram-se favoráveis à criação da universidade.

O inquérito da ABE foi organizado por uma comissão composta pelos seguintes professores: F. Laboriau, que discorreu sobre “O Problema Universitário Brasileiro”; Riquete Pinto, sobre “Organização Universitária”; Vicente Licínio Cardoso, sobre “Criação de Focos de Brasilidade”; Raul Leitão da Cunha, sobre “Crise Atual do Ensino. Seus Fatores e seus Aspectos”; Levi Carneiro, sobre a “Legitimidade e Conveniência do Concurso Estadual para Solução do Problema Universitário”; Ignácio M. Azevedo do Amaral, sobre “O Professor e o Aluno” e Domingos Cunha, sobre a “Situação Financeira do Professor Universitário”.

Além desses, o Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais e muitos outros intelectuais também se pronunciaram. No Congresso de Ensino Superior realizado em 1927 foram analisadas muitas das ideias discutidas nos Inquéritos de 1926 e 1928. Em 1929, o presidente do Rotary Clube de São Paulo nomeou uma comissão, que sob sua imediata chefia, ficou encarregada de organizar debates para discutir o problema universitário. A comissão foi composta pelos professores Geraldo de Paula Souza, Cardoso de Melo Neto, F. E. Fonseca Telles, Plínio Barreto, Ernesto de Souza Campos e Teodoro Ramos (Presidente). Ainda em 1929, a questão da universidade foi discutida pelo Centro Acadêmico “Osvaldo Cruz”, da Faculdade de Medicina de São Paulo⁷³. Em 1931, através do decreto 19.851, de 11 de abril, a Reforma Francisco Campos⁷⁴ instituiu

⁷² Para compreender a posição do Jornal *O Estado de S. Paulo*, sua ideologia, os valores que defendia e as lutas travadas entre 1927 e 1937, conferir CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. Op. Cit. 1980.

⁷³ Sobre os Inquéritos e as discussões que precederam à criação da USP conferir CAMPOS, Ernesto de Souza. Op. Cit. pp. 73-79; CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporânea*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986, pp. 217-232 e CARDOSO, Irene R. Op. Cit. pp. 61-67.

⁷⁴ A Reforma Francisco Campos foi a primeira reforma educacional brasileira a organizar o ensino com base num sistema de educação nacional. Francisco Campos criou o Conselho Nacional de Educação, organizou o ensino secundário e o ensino superior adotando o regime universitário. Na década de 20, quando Deputado Federal, defendeu o regime de estado de sítio, as medidas de exceção e repressão contra as manifestações militares de protesto às instituições vigentes; opôs-se às manifestações tenentistas; defendeu o fortalecimento do Estado, colocou-se contra a autonomia dos municípios e dos estados; foi contrário ao voto secreto e propôs o monopólio da legislação pelo Poder Executivo. Como jurista, juntamente com Gustavo Capanema, fundou a Legião de Outubro, partido de inspiração fascista, que adotou práticas e símbolos fascistas, como as milícias uniformizadas e a ideologia corporativista na versão expressa por Mussolini na Itália. Campos foi Ministro da Educação e Saúde Pública no governo provisório de Getúlio Vargas, coordenou a equipe que elaborou a Constituição autoritária do Estado Novo, decretada em 1937, e foi Ministro da Justiça nesse período. Em 1964, redigiu o Ato Institucional nº (1), que concentrava os poderes nas mãos do Executivo e relegava o Legislativo a um papel secundário. Cf. PILAGALLO, Oscar. *O Brasil em sobressalto: 80 anos de*

o Estatuto das Universidades Brasileiras e incorporou várias ideias discutidas nos Inquéritos. Os renovadores aprofundaram essas ideias e as explicitaram no Manifesto de 1932.

Assim, no bojo das mobilizações das elites em defesa da reforma e expansão do ensino, por meio do Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934, aos 342 anos após a primeira tentativa de se criar a universidade no Brasil, feita pelo jesuíta Marçal Beliarte, depois de tantos debates e projetos malogrados e de dezenas de iniciativas que não passaram das intenções, Armando de Salles Oliveira⁷⁵, finalmente, concretizava a ideia de Universidade.

Após a Proclamação da República, no período que se estende da reforma Benjamin Constant (1891) até 1910, um ano antes da reforma Rivadávia Corrêa, houve um grande crescimento do ensino superior, foram criadas 27 escolas. Entretanto, não ocorreu a criação da universidade. Ou dito melhor, em 1909, foi criada a Universidade de Manaus; em 1912, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Paraná, mas tiveram vida curta⁷⁶. Em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro e, em 1927, a de Minas Gerais. Mas não passavam de um agregado de algumas faculdades isoladas. Somente na terceira década do século XX, em 1934, a Universidade foi efetivamente criada no Brasil.

Para Lévi-Strauss, que foi membro de uma das “missões” francesas, como veremos no próximo capítulo, a Universidade de São Paulo foi criada para “abrir a cultura a uma clientela mais larga”, pois “permanecera até uma época recente, uma distração de ricos”. Segundo ele, porém, ela surgiu devido ao fato de a oligarquia ter “necessidade de uma opinião pública de inspiração civil e laica, para contrabalançar a influência tradicional da Igreja e do Exército, bem como do poder pessoal”⁷⁷.

Por outro lado, de acordo com a perspectiva analítica de Roque Spencer, pode-se dizer que a universidade foi criada num momento de inflexão romântica em que, através do desenvolvimento do nacional/regional, pretendia-se resolver os problemas nacionais, com vistas a atingir o universal. Assim, reunindo numa única instituição faculdades e institutos isolados de ensino, pesquisa e extensão que, até então, eram os responsáveis pelo ensino superior no Brasil, pela formação da elite, pela formação de profissionais liberais nos domínios da medicina, do direito, da engenharia e de outros ramos específicos do saber, era criada a USP.

Se os criadores da USP se aproveitaram da vaga nacionalista que se desencadeou a partir do final da Primeira Grande Guerra e que se aprofundou nos anos de 1930 e de Armando de Salles Oliveira para criar a universidade, não significa, porém, que se identificavam com o projeto nacional-desenvolvimentista que alguns anos depois viria a tomar corpo, mais efetivamente com a criação do ISEB, em 1955, por exemplo, nem que propugnavam essa ideologia como propulsora do desenvolvimento industrial brasileiro. Ao contrário, defendiam o *laissez-faire*, a racionalização do aparelho estatal e o

história contados pela Folha. São Paulo: Publifolha, 2002, p. 110; SOLA, Lourdes. O golpe de 37 e o Estado Novo. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Brasil em Perspectiva*. 16ª edição, São Paulo: Bertrand Brasil S.A., 1967, p. 266; ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 8ª edição, Petrópolis: Vozes, 1986, pp. 131-154; CARDOSO, Irene R. A *Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982, p. 101-102 e GHIRALDELLI, Paulo jr. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990, p. 171.

⁷⁵ Em 1945, depois de visitar Salles Oliveira, pouco antes de falecer, Pedro Ferraz do Amaral dizia que ele havia dito que São Paulo ainda iria erguer um monumento em sua homenagem com duas legendas. Uma diria: “Este homem fundou a Universidade de São Paulo” e outra, menos significativa, diria: “Iniciador da Organização Científica na Administração Pública no Brasil”. Cf. PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. p. 92.

⁷⁶ Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporânea*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986, pp. 198-211.

⁷⁷ LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Ed. Anhembí, 1957, p. 103.

antinacionalismo.

A USP foi constituída por um agregado de escolas existentes e de outras que deveriam ser criadas: Faculdade de Direito (1827), Escola Politécnica (1894), Faculdade de Medicina (1891), Faculdade de Farmácia e Odontologia (1899), Escola de Medicina Veterinária (1928), Escola Superior de Agricultura (1901), Instituto de Educação (1933)⁷⁸, Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais (1946), Escola de Belas-Artes (estas duas seriam criadas posteriormente) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934). A esta caberia a principal função da universidade. Caberia a ela ser o núcleo integrador e articulador dos saberes e da vida universitária.

De acordo com Ernesto de Souza Campos, que também foi um dos idealizadores da Universidade de São Paulo, quando foi criada em 1934,

[...] existiam várias escolas superiores na Metrópole paulistana. Pertenciam ao poder público ou eram de ordem privada. O governo federal mantinha aqui a Faculdade de Direito desde a fundação dessa instituição de ensino jurídico. A administração estadual possuía a Escola Politécnica, a Escola Superior de Agricultura ‘Luiz de Queiroz’, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Medicina Veterinária. A Faculdade de Direito incorporando-se à novel Universidade passou do domínio federal para o estadual; a de Medicina Veterinária foi extinta, criando-se simultaneamente uma outra do mesmo gênero, que se integrou logo no conjunto universitário; a de Farmácia e Odontologia um ano antes tinha sido ajustada, depois de uma questão judicial, como pertencente ao Estado. Quer dizer isto que o governo paulista dispunha, ao se criar a Universidade de São Paulo, de seis instituições de ensino superior. Conjugaram-se, ou melhor, fundiram-se no conjunto universitário, que se constituiu, não como uma instituição completamente nova, pois já se encontrava virtualmente pré-formada. O entrelaçamento determinado pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras conferiu possibilidade potencial ao grupamento de escolas superiores que, naquela hora, acabava de se formar⁷⁹.

Assim, com a criação da universidade iniciava-se um novo período na história educacional brasileira, preenchendo uma lacuna e uma necessidade que a muito tempo era denunciada por políticos e intelectuais. Para os idealizadores da universidade, sua criação representava um passo em direção a resolução dos problemas nacionais mencionados no Manifesto dos Pioneiros da Educação redigido por Fernando de Azevedo, do qual Júlio de Mesquita Filho também foi signatário.

Segundo o Manifesto,

⁷⁸ De acordo com o decreto de fundação da USP, “o Instituto de Educação, antigo Instituto ‘Caetano de Campos’, participará da Universidade exclusivamente pela sua Escola de Professores, ficando-lhe, porém, subordinados administrativa e tecnicamente, como institutos anexos, o Curso Complementar, a Escola Secundária, a Escola primária e o Jardim de infância, destinados à experimentação, demonstração e prática do ensino, e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores”. E “a licença para o magistério secundário será concedida pela Universidade somente ao candidato que, tendo-se licenciado em qualquer das seções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação”. Cf. CAMPOS, Ernesto de Souza. Op. Cit. pp. 101, 102.

⁷⁹ Idem. p. 69.

[...] na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento de aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade⁸⁰.

Se o Manifesto apresentava o problema educacional como o principal problema nacional, também dizia que a principal causa desse problema era a ausência da universidade. De qualquer forma, ao menos em termos de discurso, à educação era atribuída a função de ser instrumento de reconversão moral e canal de ascensão social dos indivíduos e meio para reconstruir o país. Para isso, era necessário superar “esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, que têm as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura”⁸¹.

Se observarmos um pouco, veremos que na década de 1930, a educação experimentou um período de forte expansão e renovação. Além do Manifesto dos Pioneiros (1932) e da fundação da USP (1934), por exemplo, também ocorreu a fundação do Ministério da Educação e Saúde (1930), a Reforma Francisco Campos (1931), a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933)⁸², a criação da Escola Paulista de Medicina (1933), a fundação da Faculdade de Filosofia *Sedes Sapientiae* (1933) e a criação da Universidade do Distrito Federal (1935). A grande preocupação era formar e reciclar as elites para que, depois de “derrotadas pelas armas”, pudessem recuperar a hegemonia e o poder perdidos na Revolução de 1930.

Tendo em vista esse objetivo, através do decreto de nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, Armando de Salles Oliveira, Interventor Federal do Estado de São Paulo, criava a USP de acordo com os seguintes pressupostos:

Considerando que a *organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística constituem as bases em que se assentam a liberdade e a grandeza de um povo*; considerando que somente por seus institutos de investigação científica de *altos estudos*, de *cultura livre, desinteressada*, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos; considerando que a *formação das classes dirigentes*, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, está *condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes*; considerando que em face do grau de cultura já atingido pelo Estado de São Paulo,

⁸⁰ O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Cf. GHIRALDELLI, Paulo jr. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990, p. 54.

⁸¹ Idem. p. 55.

⁸² A Escola Livre de Sociologia e Política, criada em 1933, em 1938 foi anexada como instituição complementar à USP. Cf. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade & Poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Acihamé, 1980, p. 57 e CAMPOS, Ernesto de Souza. Op. Cit. p. 520.

com Escolas, Faculdades, Institutos, de formação profissional e de investigação científica, é necessário e oportuno elevar o nível universitário *a preparação, do profissional e do cidadão*, decreta: [...]⁸³.

Os objetivos são claros, não escondem que a universidade deveria estar voltada para a formação da elite e seleção dos mais capazes. Ao ser criada a USP, Salles Oliveira afirmava: “Dispomos agora de instrumento através do qual se prepararão as nossas elites dirigentes. Daqui continuarão a sair [...] homens que se destinam ao exercício da inteligência aplicada e que constituirão, sobretudo, os grupos de profissionais e do funcionalismo”. Mas não era só isso. Tinha presente a intenção de criar “um verdadeiro cérebro, integrando a ciência e a técnica, para forjar uma elite intelectual capaz de orientar todas as classes sociais”; “a Universidade de São Paulo”, afirmava ele, “é a primeira semente do Brasil novo”⁸⁴.

Assim, inspirada numa cultura liberal, a Universidade de São Paulo não deveria voltar-se para o conjunto da população, nem apenas para a cultura, para a ciência e para a técnica, mas “para servir de centro de irradiação da doutrina da Unidade Nacional, paladina dos princípios democráticos, capazes de formar uma elite de dirigentes, compenetrados dos seus deveres para com a Pátria e para com a Sociedade”. A universidade deveria ser a “Alma Mater” que inspiraria os estudantes durante toda vida. Para Salles Oliveira a universidade era vista numa relação tão íntima com a unidade nacional que “sempre que se referia à Universidade tinha diante de si a imagem da Pátria, confundindo-a por vezes num só pensamento”⁸⁵.

Nessa campanha em defesa da criação da universidade, o “grupo de *O Estado*”⁸⁶ aparece como um “partido ideológico”, uma espécie de “estado-maior intelectual” que, embasado na pressuposição de se constituir em depositário da razão, se pretendia estar acima dos grupos e classes, representando o interesse geral da nacionalidade⁸⁷. Acreditava que a universidade seria a Razão posta acima das razões. Assim, seria capaz de harmonizar e unificar os interesses antagônicos, de formar e reciclar as elites dirigentes, de formar quadros e devolver a São Paulo a liderança na direção do destino da nação.

Portanto, a universidade deveria regular as tensões inerentes à sociedade de classes, como um poder político destinado a converter as lutas e os antagonismos em comunhão e harmonia, servindo à classe dominante e à cristalização da sociedade de classes.

Ao assumir a intendencia do Estado de São Paulo, Salles Oliveira transforma os interesses particulares do “grupo de *O ESP*” no “interesse geral”. A criação da universidade passa a ser o meio de uma pequena fração da classe dominante de definir seus interesses ao conjunto da sociedade, travestidos de “alta cultura” e de “estudos desinteressados”, a serem veiculados pela FFCL.

Noutras palavras, a elite pretendia difundir o saber, a cultura e a educação de cima para baixo, de acordo com o código hegemônico da classe dominante e inculcar

⁸³ Cf. CAMPOS, Ernesto de Souza. Op. Cit. 100 e FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Op. Cit. p. 179. Anexo 5. Nossa destaque.

⁸⁴ Sobre seu túmulo, situado no cemitério ao lado da Rua da Consolação, em São Paulo, foi erguida na vertical, uma vagem para representar a universidade, a semente que havia criado.

⁸⁵ PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. pp. 119, 120, 121, 122, respectivamente.

⁸⁶ A expressão “grupo do *Estado*”, é uma denominação que dá a si mesmo um grupo de políticos e intelectuais reunidos em torno do jornal *O Estado de S. Paulo*. Frequentemente, também é usada por representantes de partidos políticos para referir-se àquele grupo. Cf. CARDOSO, Irene R. Op. Cit. p. 27.

⁸⁷ Cf. CARDOSO, Irene R. Op. Cit. p. 92.

nas mentes oprimidas e subalternizadas a normalidade e a aceitação passiva de sua condição de classe.

Como nos diz Florestan Fernandes, parecia que ela não se dava conta de que também era escrava e morava na mesma senzala gigante⁸⁸. Acreditava que se a educação fosse difundida, os conflitos seriam contidos e se garantiria a harmonia social. Tratava-se, portanto, de fazer a revolução pela educação antes que o povo a fizesse nas ruas. Mas, não poderia ser tarefa de qualquer educação, deveria ser a educação liberal, nos marcos do *liberal dixit*, ou seja, aquilo que era aceito e admitido pelos liberais.

Isso tudo, “nos leva a crer”, diz Roque Spencer, “que embora tardia, a Universidade brasileira provavelmente floresceu no momento exato em que poderia fazê-lo; antes, talvez, ela tivesse sido apenas uma instituição anacrônica, a serviço da centralização e do poder”⁸⁹.

Dentre os fatores que favoreceram a criação de universidade no Brasil, Roque Spencer destaca o fato de já ter ocorrido

[...] uma abertura maior, com a própria República, para que os Estados pudessem assumir responsabilidades que, no tempo do Império, ficaram restritas à Coroa: as províncias estavam amarradas ao poder central. Mas nenhum Estado havia assumido ainda essas responsabilidades. Em 1934, o momento favorável é representado exatamente pela presença de Armando de Salles Oliveira no governo do Estado de São Paulo, na interventoria⁹⁰.

Se a nomeação de Armando de Salles Oliveira como interventor no Estado de São Paulo foi um fator decisivo para a criação da universidade, o germe da mesma se encontra nas ideias que Júlio de Mesquita Filho acalentava havia tempo. Esta universidade foi pensada como um protótipo para as demais que possivelmente viriam a ser criadas pelo Brasil afora.

Segundo Roque Spencer, só depois de 1930 é que se combinaram os fatores que possibilitaram a criação da universidade, em consonância com a tradição liberal.

‘Foi esse o novo clima, presente, por exemplo, no Manifesto dos Pioneiros, nos escritos de Júlio de Mesquita Filho, de Fernando de Azevedo, de Anísio Teixeira, de Armando de Salles Oliveira, todos eles vindos da tradição liberal de Nabuco e de Rui, que permitiu, sendo o último daqueles, governador de São Paulo, a criação de uma Universidade brasileira’⁹¹.

Laerte Ramos de Carvalho diz que foi em São Paulo que ocorreu “o mais sério, o mais amplo e profundo” movimento que nossa história educacional já registrou. E ressalta:

⁸⁸ Cf. BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2ª edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1997, p. 10.

⁸⁹ BARROS, Roque S. M. de. O desenvolvimento da ideia de Universidade no Brasil. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 56.

⁹⁰ BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das ideias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

⁹¹ BARROS, Roque S. M. de. O desenvolvimento da ideia de Universidade no Brasil. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 55.

‘Foi ainda aqui que se deu o primeiro e decisivo passo na concretização dessas ideias. O governo Armando de Salles Oliveira, com a esclarecida política educacional que inaugurou, não representou apenas um acaso feliz em nossa vida republicana, mas sim, a consolidação de uma obra de idealismo que incorporou o sonho das gerações passadas’⁹².

Em seu discurso de posse como reitor da USP, no dia 15 de maio de 1960, Ulhôa Cintra disse que Júlio de Mesquita Filho, ao ser interrogado pelo Governador Armando de Salles de Oliveira sobre o que faria se estivesse no governo diante dos problemas que estavam sendo enfrentados naquele momento, respondeu:

[...] o problema brasileiro era [...] de cultura [...]. Atribuída ‘à série infinita de erros praticados dentro das fronteiras de nosso estado pela ditadura à mentalidade primária de seus prepostos, não pareceria menos evidente que só *uma reforma radical do aparelhamento escolar e a instauração de uma rigorosa política educacional poderia evitar a catástrofe final*. [...] Vencidos pelas armas [...] paulistas até a medula [...] que maior monumento poderíamos erguer aos que haviam consentido no sacrifício supremo para preservar contra o vandalismo que acabava de aviltar a obra de nossos maiores, das bandeiras à independência e da Regência à República do que a Universidade?’⁹³.

É provável que Mesquita Filho tenha se inspirado no rei da Prússia que ao criar a Universidade de Berlim (1810), diz: “[...] é preciso que o Estado recupere em forças espirituais o que perdeu materialmente”⁹⁴. Coube a Wilhelm von Humboldt, responsável pela fundação dessa universidade, imprimir uma orientação liberal voltada para a “alta cultura”, para a pesquisa e para o “saber desinteressado”. Humboldt via na universidade um instrumento fundamental para a manutenção da identidade nacional. “Vale mencionar”, enfatiza Luiz Antônio Cunha,

[...] que após a vitória da Prússia sobre a França, em 1871, os padrões alemães passaram a ter alta cotação entre os intelectuais franceses, que atribuíam à excelência do ensino germânico as razões de sua vitória militar. Essa valorização incidia também sobre a universidade, em especial sobre a faculdade de filosofia, onde se desenvolvia o cultivo do saber livre e desinteressado de aplicações práticas. Era justamente o oposto da política universitária voltada exclusivamente para a formação profissional, que havia sido implementada pela revolução burguesa de 1789, coroada pelas medidas reformadoras de Napoleão I⁹⁵.

No Brasil teve influência tanto o modelo napoleônico quanto o humboldtiano. Aquele, visto pelos liberais como centralizador, acabou sendo rejeitado em favor deste como modelo para a criação da universidade.

⁹² Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. *A Cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. São Paulo: PUC, 2001, p. 162. Tese de doutorado.

⁹³ Citado por FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. Faculdade de Educação, antecedentes e origem. In: *Revista Estudos Avançados*. Vol. 8 – nº 22, setembro / dezembro, 1994, p. 365.

⁹⁴ GUSDORF, Georges. A filosofia e a universidade. In: *A Filosofia e o ensino de Filosofia*. São Paulo: Convívio, 1979, p. 37.

⁹⁵ CUNHA, Luiz A. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988, p.15.

Por volta de 1950 Mesquita Filho explicava à sua maneira os motivos que haviam levado à criação da universidade. “Ela brotava”, afirmava ele,

[...] ‘no espírito daqueles que, desde 1922, viam que o Brasil se encaminhava para uma solução violenta da sua crise política. E, depois da derrota de São Paulo em 1932 que significou um profundo golpe na democracia em nosso país, mais necessária se tornou, ainda, uma reforma profunda no país. Politicamente, não se poderia conseguir isso, mas a tarefa seria possível se se lograsse atingir a consciência dos moços. Assim, meditando no exílio, chegou-se à ideia de que, sem uma reforma total do ensino nacional, jamais o Brasil sairia do caos. A análise dos motivos que levaram o país ao círculo revolucionário, que culminou em 1930, estava a demonstrar à geração do orador que, caso lhe fosse possível retornar um dia ao poder, necessário se impunha reformar o mecanismo cultural do país da civilização latina ocidental e aos quais incumbia a formação das elites pensantes. Todos conheciam a divisa da Faculdade de Filosofia: ‘Scientia vinces’, mas nem todos sabiam que, de fato, essa divisa queria significar: ‘Vencido pelas urnas (SIC), Paulista, vencerás pela Cultura’, divisa que exprimia o pensamento íntimo dos fundadores da Universidade de São Paulo’⁹⁶.

Esta era a conclusão a que chegaram Mesquita Filho e Salles Oliveira enquanto estavam no exílio e refletiam sobre os problemas do país e seu destino. Agora, a universidade, o campo espiritual, e não mais as trincheiras, o campo de batalha militar, era escolhida como a arma para forjar um projeto nacional e reorganizar o país.

Dessas inquietações nascia a USP e a FFCL, que seria

[...] a alma do empreendimento, inspirado no melhor do espírito bandeirante [...] e politicamente voltado, após o malogro da Revolução Constitucionalista de 1932, para a construção e modernização do Brasil, a partir da liderança cultural e moral de São Paulo, derrotado pelas armas, mas indomado no espírito. No seu (de Júlio de Mesquita Filho) discurso de paraninfo da primeira turma de licenciado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 25 de janeiro de 1937, ele disse: ‘Ao sairmos da revolução de 32 tínhamos a impressão perfeitamente nítida de que [...] só uma reforma radical do aparelhamento escolar do País e a instauração de uma vigorosa política educacional poderia evitar a catástrofe final que os movimentos de 1922, de 24, de 30 e de 32 nada mais faziam do que prenunciar’. E essa reforma radical, há muito ele a sonhava⁹⁷.

Se a oposição à criação da universidade ocorria, sobretudo, devido ao medo da centralização, a criação da universidade decorre exatamente em função da “centralização do poder” nas mãos da família Mesquita, que idealiza um modelo para todas as demais. Assim, a reforma educacional e a reforma política, a universalização do voto, que “incorporaria a massa da população rural, tradicionalmente conservadora”, representava o “roteiro da revolução” de Mesquita Filho, *a nossa revolução gloriosa* ou, como

⁹⁶ Cf. PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. p. 124.

⁹⁷ BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e Universidade. BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 115. (Segundo parêntese nosso)

diria Florestan Fernandes, a “revolução dentro da ordem”, que garantiria o equilíbrio político indispensável para o bom andamento das instituições. Dessa forma, promover-se-ia uma revolução, pacífica, democrática, através do voto, completada pela reforma educacional.

A preocupação de Mesquita Filho de, através da reforma educacional e da criação da universidade, promover uma contra-revolução pacífica, que garantisse os ideais liberais, também fica claro nas palavras de Ramos de Carvalho, que, em 1969, por ocasião do falecimento de Júlio de Mesquita Filho afirmava:

‘Quando ainda aluno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras li pela primeira vez o discurso que, como paraninfo da primeira turma que então se formava, Júlio de Mesquita Filho proferiu – lembro-me perfeitamente bem – o sentimento de uma inesperada revelação subjugou o meu entendimento e eu percebi claramente que a inadvertida opção que eu fizera ao ingressar naquela escola se transformara numa das mais profundas e existenciais decisões da minha vida. Descobri, então, que o significado eminentemente político da opção que fizera e que a carreira que escolhera transcendia as limitadas esferas de um possível exercício profissional para transformar-se numa missão mais elevada, a de promover, conjuntamente com meus colegas de outros cursos [...] o início da revolução espiritual brasileira, base e pressuposto fundamental da revolução nacional pela educação’⁹⁸.

Como diria J. Dewey, ‘[...] tratava-se de criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejáramos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta’⁹⁹. Nesta perspectiva, para Mesquita Filho, a revolução deveria começar pela vida espiritual para atingir, pela educação, a revolução nacional.

A regeneração política apontada só se completaria pela obra pedagógica, principalmente por meio da universidade: ‘sem o concurso dessa instituição secular a que a humanidade deve o melhor das suas conquistas, inútil se torna qualquer esforço no sentido de conseguir nossa emancipação definitiva’¹⁰⁰.

Em seu discurso de paraninfo da turma de 1937, Mesquita Filho afirmava:

‘Sabíamos por experiência própria a que terríveis aventuras nos tinham arrastado, de um lado, a ignorância e a incapacidade dos homens que até 30 haviam discricionariamente disposto dos destinos tanto do nosso Estado como da Nação, e, do outro, a fatuidade vazia dos escamoteadores da revolução de outubro. Quatro anos de estreito contato com os meios em que se moviam as figuras proeminentes de ambas as facções em luta levaram-nos à convicção de que o problema

⁹⁸ Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. p. 29. Tese de doutorado.

⁹⁹ Cf. XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas – SP: Papirus, 1990, p. 64.

¹⁰⁰ BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e Universidade. BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 117.

brasileiro era, antes de mais nada, um problema de cultura. Daí a fundação de nossa Universidade e consequentemente a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras¹⁰¹.

A criação da USP e da FFCL, para Mesquita Filho, significava uma ruptura em relação aos fatos prenunciados pelos movimentos de 1922, 1924, 1930 e 1932. Mas não eram apenas esses os problemas que estavam sendo enfrentados. Somavam-se a eles a extensão do território brasileiro e a heterogeneidade que, ao Norte ainda predominavam “agrupamentos primitivos” e do Nordeste em direção ao Sul ainda existiam resquícios de “feudalismo”. Para ele, até naquele momento apenas Minas Gerais, o Distrito Federal e São Paulo, tinham alcançado a “maioridade plena”. Diante disso, aquele momento representava o fim de um período e o início de uma nova era: “o da nossa maioridade cultural”¹⁰².

Fernando de Azevedo, também idealizador da USP, via nela a possibilidade de diluir os antagonismos de classes. Afirma que,

‘sendo a educação pública, o caráter democrático do processo de recrutamento das futuras elites estaria como que automaticamente assegurado. Não havia mais a constante reprodução das oligarquias porque, por meio da educação universitária, a barreira das classes seria vencida, qualquer um podendo ascender à condição de membro da elite pela demonstração do mérito. [...] Vistas as coisas desta maneira, a universidade cumpre função política em dois níveis: permite a compatibilização entre elite e democracia; e recruta, na totalidade do espectro social, para formá-los segundo os mais afinados padrões de saber e discernimento, os futuros membros da elite dirigente’¹⁰³.

Para Fernando de Azevedo as elites representavam “as verdadeiras forças criadoras da civilização” e a universidade deveria formá-las num processo sistemático para garantir o “equilíbrio moral” e a “disciplina social”. Inspirado em Durkheim, atribuía à educação uma função harmonizadora e homogeneizadora. Ficaria a cargo das aptidões e dos dons de cada um a diferenciação social. Para ele, o papel da universidade deveria ser o de formar as elites intelectuais que seriam encarregadas de dirigir os rumos da nação e servir como antídoto aquilo que definia como extremismo ideológico.

Dentro desta perspectiva, o papel mais importante da universidade deveria ser desempenhado pela FFCL como já mencionamos e veremos mais no capítulo seguinte. A ela era destinada a função de ser o “coração da universidade”, capaz de dar sentido e articular todas as áreas e instituições de ensino, bem como desenvolver “a cultura desinteressada”; deveria proporcionar às elites pensantes brasileiras um lastro cultural básico e legar a elas uma linguagem comum em termos de ciência e dos valores a serem propagados; caberia a ela preparar os formadores e formar a mentalidade das novas gerações.

¹⁰¹ Cf. BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e Universidade. In: BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 118.

¹⁰² MESQUITA Filho, Júlio. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1945, da FFCL da USP. In: ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949, p. 198.

¹⁰³ Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. p. 32. Tese de doutorado.

A ideia que orientava os idealizadores da USP não era criar uma instituição com Faculdades ou Institutos isolados e ou justapostos. Ao contrário, pensavam numa instituição integrada, em que “um mesmo espírito deveria animar a toda a comunhão, do mesmo modo como uma mesma doutrina deveria presidir o ensino das diferentes disciplinas”¹⁰⁴.

Enquanto os projetos anteriores de criação da universidade simplesmente propunham a consagração do ensino de tipo profissional e a reunião desse ensino sob uma administração única que gerava um autodidatismo em matéria de Filosofia e de Ciência, Júlio de Mesquita Filho propunha um projeto com base no modelo germânico, o modelo humboldtiano, no qual haveria uma unidade encarregada de ministrar o ensino básico, em que a pesquisa e o ensino deveriam funcionar indissociadamente.

De acordo com este projeto, antes o aluno cursaria as disciplinas básicas, depois se dirigiria à escola profissional, como a Politécnica, a Medicina ou o Direito, para completar sua formação. O ensino básico, a filosofia, a ciência pura, as letras, de acordo com Mesquita Filho deveriam ser ministradas pela Faculdade de Filosofia. “À Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada ao mesmo tempo, competia desempenhar o papel de Instituto central da Universidade, recebendo os alunos de todas as Faculdades para o ensino teórico da filosofia, das ciências e das letras”¹⁰⁵.

Assim, a USP foi idealizada “como um vasto organismo integrador da vida universitária paulista, voltado para o ensino, a pesquisa e a reflexão sobre a vida nacional, no *mais amplo clima de liberdade*”¹⁰⁶. A despeito da liberdade alegada, como veremos adiante, a instituição foi criada com um modelo centralizador, em que, todos os que a ela tinham acesso, eram obrigados a se submeter para “receber a formação liberal”.

Entretanto, dentro da perspectiva liberal, a universidade passou a ser vista como o meio mais eficiente para combater a desintegração dos conhecimentos humanos, que se seguiu ao grande surto das ciências e à proliferação de institutos dedicados ao estudo das disciplinas relativas aos novos setores da natureza desbravados pela inteligência humana. Contrapondo-se à fragmentação do saber, defendiam que a essência da formação universitária consistia na consciência da unidade fundamental dos conhecimentos humanos.

Como fala Mesquita Filho

[...] o que caracteriza uma universidade e constitui a sua principal razão de ser, é a sua natureza eminentemente orgânica, em uma palavra, é a conjugação das suas partes componentes, de tal modo que a vida dos órgãos participe, íntima e necessariamente, da vida do todo¹⁰⁷.

Dessa forma se arquitetava um artifício que, de certa forma, escamoteava o conflito centralização X descentralização, através da criação de um centro que não excluía a existência de instituições isoladas, mas que forçava todos os alunos passarem pela

¹⁰⁴ MESQUITA Filho, Júlio. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1945, da FFCL da USP. In: ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949, p. 274.

¹⁰⁵ BARROS, Roque S. M. de. O desenvolvimento da ideia de Universidade no Brasil. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 55.

¹⁰⁶ Idem. p. 55. Nossa itálico.

¹⁰⁷ MESQUITA Filho, Júlio. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1945, da FFCL da USP. In: ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949. p. 275.

FFCL, na qual receberiam a formação básica, “desinteressada”, comum a todos, numa palavra, liberal.

Nas palavras de Salles Oliveira também se percebe nitidamente a preocupação de “revolucionar” a nação pela educação, pela “alta cultura”, pelos “estudos desinteressados, isentos de finalidades práticas”. Para ele,

[...] ‘as universidades, qualquer que seja o lugar do país em que se ergam, devem ser criadas para exercer a sua influência não sobre uma região, mas sobre toda a nação. [...] têm o objetivo de cultivar as ciências, ajudar o progresso do espírito humano e dar às sociedades elementos para a renovação incessante de seus quadros científicos, técnicos e políticos. Sem esses focos de pesquisa científica e da alta cultura, sem a rigorosa seleção pelo mérito, em benefício da ciência, pura e aplicada, da política e da produção, e sem uma consciência cada vez mais profunda do interesse geral, não há democracia que resista ao assalto das forças demagógicas e reacionárias’. Imaginava-a o próprio cérebro da nacionalidade, o centro regulador de toda a sua vida psíquica. [...] ‘Estuda tudo que diga respeito ao bem da humanidade, sem quebrar lanças em nenhuma cruzada, exceto a cruzada pela liberdade de ensino. A única liberdade que importa à Universidade é a liberdade de ensino e não a de fazer prosélitos’¹⁰⁸.

Entretanto, apesar da retórica, o ensino não era tão livre e desinteressado como era proferido nos discursos. Através da FFCL, a universidade deveria ser o centro regulador da formação da mentalidade social, deveria integrar a vida nacional e possibilitar a transição harmônica e pacífica para a consolidação da democracia e da sociedade de classes no Brasil de acordo com os princípios liberais.

Na fala de Roque Spencer também fica explícito a qual caráter político-pedagógico a universidade deveria servir. Dizia ele: o próprio Dr. Júlio, em mais de um escrito, ligou a criação da Universidade de São Paulo à derrota na Revolução de 1932. Seria uma forma de São Paulo, vencido pelas armas, se apresentar como vencedor pelo espírito¹⁰⁹.

Portanto, a criação da universidade era uma necessidade inadiável diante da imensidão do país, das diferenças e dos problemas nacionais existentes. Ela se apresentava como a possibilidade de realizar uma “revolução” por meio da educação. Tratava-se de, como já havia dito Antonio Carlos, “fazer a revolução antes que o povo a faça”. A criação da universidade, além de ter em vista “a implantação definitiva da democracia no Brasil”, visava fazer uma revolução lenta, pacífica e imperceptível. De acordo com João Cruz Costa,

[...] animados daquele sentido imperial das Bandeiras que, no dizer de um escritor, constitui a vocação nacional dos paulistas, Armando de Salles Oliveira e seus companheiros de 1934, planaram aqui a flama nova, destinada a iluminar com mais claridade a inteligência brasileira¹¹⁰.

¹⁰⁸ Cf. Idem. p. 274-275.

¹⁰⁹ BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das ideias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

¹¹⁰ COSTA, João Cruz. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1949, da FFCL da USP. In: ANUÁRIO DA Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949, pp. 304, 300. Roque Spencer estava colando Grau de Licenciado e foi orador da turma, disserendo sobre o ideal de universidade.

Tratava-se, portanto, de remodelar a inteligência nacional e os destinos do país.

Era mister que o autodidatismo tivesse fim, pois, mostrara-se incapaz de resolver problemas graves da educação e da cultura nacional. Impunha-se, desse modo, a reorganização dos quadros formadores da intelectualidade brasileira, a abertura e o desenvolvimento de novas perspectivas e de novos horizontes às vocações, e a estimulação e coordenação dos esforços individuais, até então dispersos¹¹¹.

Pensada nesses termos, a criação da universidade de São Paulo, como destacava João Eduardo Villalobos, foi um dos mais importantes acontecimentos do país. Segundo o autor,

[...] um dos acontecimentos mais decisivos para a vida cultural do país foi a criação de suas primeiras universidades, particularmente a de São Paulo, que *iria servir de modelo às demais*. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, criada, com a intenção de se constituir no núcleo da Universidade, seria o primeiro instituto de cultura livre e de pesquisa científica de alto nível a ser criado no Brasil e viria a provocar uma verdadeira revolução no ensino superior, pela aplicação de modernos métodos de estudo e pela moderna noção de cultura que procurava implantar. Dela provinham as melhores esperanças na formação de uma elite culta e consciente da realidade nacional e que pudesse a ela servir. Com a criação de faculdades de filosofia tomavam-se também as primeiras medidas concretas no sentido da preparação eficiente de professores secundários e normais, atendendo-se à necessidade da expansão desses tipos de ensino médio e o seu aprimoramento qualitativo¹¹².

Villalobos também deixa clara a preocupação de, através da universidade, formar os formadores que iriam atuar na preparação dos professores secundários e normalistas. Daí a importância da FFCL e a exigência de que todos os alunos a frequentassem para receber as noções básicas de cidadania, de acordo com os princípios liberais, tidos como expressão da “cultura livre e desinteressada”. Ou seja, como se percebe, mais do que um projeto de universidade estava em questão um projeto de sociedade.

Pode-se dizer, portanto, que os criadores da USP viam nela um “aparelho de hegemonia, que tem sua especificidade na formação de intelectuais tradicionais e de intelectuais orgânicos da burguesia”¹¹³ a serviço de uma causa. Apesar de aparentemente se opor à organização do saber de acordo com a orientação positivista, os idealizadores da USP não se afastaram muito dela e do espírito ilustrado. Viam na ciência, no saber e na “alta cultura” um meio de pôr ordem na nação, de harmonizar as classes e “redimir” a humanidade.

¹¹¹ Idem, p. 302.

¹¹² VILLALOBOS, João Eduardo R. A luta pela Escola Pública e seu significado histórico. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. pp. 430-431. Nossa destaque.

¹¹³ CUNHA, Luiz A. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988, p. 10.

Mas como vimos, não era suficiente se criar uma universidade. “Ela se transforma pela primeira vez numa realidade, menos com a sua criação da própria Universidade de São Paulo e mais com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”¹¹⁴. É com ela que a universidade se completa e procura cumprir os seus fins, como veremos na sequência.

¹¹⁴ BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das ideias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

2

A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS, A FACULDADE DE EDUCAÇÃO E A HISTÓRIA E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Roque Spencer passou praticamente toda sua vida profissional trabalhando na Universidade de São Paulo. Durante cerca de 20 anos esteve vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o restante do tempo à Faculdade de Educação. Antes de nos ocuparmos de suas ideias relacionadas à História e à Filosofia da Educação, a que se dedicava como professor, vejamos os antecedentes da FFCL, do Curso Superior de Educação, a criação do Curso de Pedagogia e a Cadeira de História e Filosofia da Educação.

Se a criação da Faculdade de Educação é produto da Reforma Universitária, realizada durante o regime militar em 1968, e da reestruturação dos Estatutos da USP, que ocorreu em 16 de dezembro de 1969 e passou a funcionar efetivamente a partir de 1º de janeiro de 1970, a ideia de se criar um Curso Superior de Educação voltado para a formação de professores, que prepararia os futuros cidadãos para desempenharem seu papel político na sociedade, não surge com a criação da Faculdade de Educação, nem em 1934, com a criação da USP, já constava das intenções dos primeiros republicanos paulistas no século XIX.

Em decorrência da expansão do ensino primário público no Brasil, em 1835 foi organizado o ensino normal de acordo com o modelo europeu. Até 1876 era destinado exclusivamente a alunos do sexo masculino. Nesse ano, passou a ter duas seções, uma masculina e outra feminina. Em 1880, depois de ter sido fechado duas vezes (1867 e 1878) em função da falta de verbas e do baixo número de diplomados, através da Lei 130, de 25 de abril, foi inaugurada a terceira Escola Normal de São Paulo, que mais tarde deu origem ao Instituto de Educação Caetano de Campos, na Praça da República.

Logo após a Proclamação da República, em 1892, com a entrada em vigor do regulamento da Instrução Pública, a Escola Normal foi reformada. Em 8 de setembro desse ano, foi sancionada a Lei estadual nº 88, que, dentre outras coisas, previa a instalação de um Curso Superior para formar professores para atuar nas escolas normais e nos ginásios criados por esta mesma lei. Contudo, o curso não chegou a ser criado.

Nos planos de Caetano de Campos e na legislação de 1892 e 1893 estava previsto que a formação do cidadão deveria ocorrer em uma escola com oito anos de duração – a Preliminar de quatro anos e a Complementar também de quatro.

Os republicanos afirmavam que Instrução Pública, se bem dirigida, é o mais forte e eficaz elemento de progresso e da ordem social. Por isso, defendiam o dever do governo em promovê-la, de forma gratuita, tornando-a obrigatória e universal. Para eles, havia um vínculo estreito entre educação e política; cabia à escola a tarefa primordial de fornecer a educação cívica para que o cidadão compreendesse os seus deveres.

Em 1895, quando a Escola Complementar foi implantada já havia sido alterada, passando a se destinar apenas aos que desejavam seguir a carreira do magistério. Em São Paulo o ensino primário público com características de obrigatório, universal, gratuito e leigo, embora continuasse pretendendo preparar o homem para o exercício da cidadania plena, ficou reduzido somente a quatro anos. Isto revela uma mudança em relação as preocupações iniciais e ao mesmo tempo indica o enfraquecimento das aspi-

rações republicanas. Além disso, o baixo número de vagas e o rigoroso e exigente sistema de exames contrastava com os princípios da universalidade da educação e da liberdade de ensino. Dessa forma a educação continuava seletiva, destinada apenas aos “mais capazes”¹¹⁵.

Para tentar concretizar as aspirações republicanas, a Escola Normal foi submetida a sucessivas reformas visando adequar a qualificação dos professores tendo em vista a preparação dos cidadãos; procurava promover o treinamento dos professores com base nos métodos pedagógicos mais avançados da época e oportunizar a aquisição de conhecimentos científicos adequados à vida moderna. O treinamento era realizado através da Prática de Ensino nas escolas-modelo e o conhecimento científico era adquirido na Escola Normal que intentava oferecer uma formação integral, mas se restringia a um saber encyclopédico.

Dentre o rol de disciplinas constavam as cadeiras de Pedagogia e Direção de Escola. Entretanto, a formação pedagógica, que ficava a cargo de apenas uma disciplina, continuava deficitária. Assim, apesar de a formação pedagógica republicana ser significativamente diferenciada em relação a que era oferecida ao professor primário durante o Império, que não recebia nenhum treinamento em processos e métodos, ela oferecia uma formação pedagógica genérica com base em alguns conceitos pedagógicos europeus vigentes no final do século XIX. Mesmo assim ficava praticamente limitada ao empirismo, aos exercícios realizados nas escolas-modelo.

Em 1920, a Reforma Sampaio Dória, Lei nº 1.750, retomou a preocupação com a formação de professores tendo em vista a preparação de uma pequena fração da classe dominante que deveria desempenhar as tarefas políticas e educacionais. Com o mesmo intuito propôs a criação de uma Faculdade de Educação, mas não chegou a se realizar.

Em 1924, por inspiração de Heitor Lira e Silva, é fundada a Associação Brasileira de Educação que desempenhou papel da maior importância para o ensino superior brasileiro.

Em 1925, através do Decreto nº 16.782, a Filosofia ganha maior relevância. O ensino secundário deixava de ser concebido apenas como uma ponte para o ensino superior e passava a ser visto como um meio de preparar o aluno para a vida, qualquer que fosse a profissão a que viesse a se dedicar. O curso secundário voltava a ser seriado com duração de seis anos e, no final do curso, no 5º e 6º anos, a Filosofia também passou a ser ministrada.

A partir de 1926, em função do Inquérito promovido pelo jornal *O Estado de S. Paulo* e de um amplo movimento que conjugava diversas entidades culturais, a questão do ensino superior e a educação ganhavam maior destaque; enfatizava-se a necessidade de realizar reformas tendo como eixo a preocupação com a pesquisa básica e a formação da elite.

Em 1931, através dos Decretos federais nº 19.851 e 19.832, o governo central realizava a Reforma Francisco Campos e editava o Estatuto das Universidades Brasileiras sob o patrocínio do Ministério da Educação e Saúde Pública, marcado pela centralização, de acordo com regime em vigor. O Ginásio passava a ter a duração de três anos, com um curso complementar de dois anos, o pré-universitário. Sob a vigência do regime getulista a Filosofia desaparece do ginásio. Seu ensino limitava-se apenas a alguns cursos pré-universitários.

¹¹⁵ REIS Filho, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, p. 205.

Enquanto isso, a criação da Faculdade de Educação continua desprestigiada e postergada. Nesse mesmo ano (1931), por meio do Decreto estadual nº 4.888, a Escola Normal da Praça (Caetano de Campos) foi transformada no Instituto Pedagógico e nele foi criado um curso de aperfeiçoamento para a ‘preparação técnica de inspetores, delegados de ensino, diretores de estabelecimentos e professores do curso normal’¹¹⁶. Em 1933, o Instituto Pedagógico foi transformado e o Instituto de Educação foi efetivamente instalado em São Paulo, com objetivos semelhantes aos precedentes, isto é, voltado para a formação do cidadão.

Em 21 agosto de 1933 Armando de Salles Oliveira foi nomeado interventor federal no Estado de São Paulo e, em 11 de abril de 1935, foi eleito governador. No momento em que era interventor, através do Decreto Estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, foi criada a universidade brasileira, a Universidade de São Paulo, uma instituição oficial de “alta cultura”, respondendo à “necessidade de reconquistar a liderança política do Estado na Federação”, com a “convicção de que o caminho para tanto seria a conquista da liderança cultural, mediante um sério programa educacional”¹¹⁷.

As ideias de universidade se transformavam numa instituição concreta. A partir da criação da USP, o Instituto de Educação foi incorporado a ela. “Mantém-se o núcleo da universidade (Faculdade de Filosofia) [...] e incorpora-se ao setor profissional a pequena faixa do Instituto de Educação que fornecia a formação pedagógica para o magistério secundário”¹¹⁸.

Por volta de 1937 começou a ocorrer um descontentamento por parte dos professores do Instituto de Educação que não se conformavam com o tratamento desigual que as suas cadeiras recebiam. Em função disso, Fernando de Azevedo convocou uma reunião extraordinária da Congregação do IE para apreciar um anteprojeto que visava criar um Instituto de Pesquisas Educacionais. Nessa reunião foi aprovado um novo regulamento que teve como principal alteração a mudança de denominação para “Faculdade de Educação”¹¹⁹. Com isso, a Seção de Educação adquiriu o direito de produzir “altos estudos e ciências”, o que antes não ocorria. Fernando de Azevedo pretendia “equiparar” o IE às demais seções da FFCL no que tange a produção de conhecimento. Mas, embora a Seção de Educação tenha adquirido maior destaque, o que de fato aconteceu foi a separação entre os que realizavam pesquisas e os que não realizavam, aumentando a fragmentação entre o ensino e a pesquisa¹²⁰.

Quanto à Filosofia, ela ganhou um novo impulso, não só nesta universidade, como também nos cursos de segundo grau, que se expandiram nos anos de 1960 e no ensino superior que também se expandiu na década de 1970. Contudo, sofreu muitas restrições durante o regime militar. Enquanto isso, de acordo com o espírito positivista e militarista da época, os Estudos de Moral e Cívica e os Estudos Sociais ganhavam destaque, tendo em vista “regenerar” a nação.

¹¹⁶ FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. Faculdade de Educação, antecedentes e origem. In: *Revista Estudos Avançados*. Vol. 8 – nº 22, setembro / dezembro, 1994, p. 368.

¹¹⁷ Idem. p. 365.

¹¹⁸ Idem. p. 368.

¹¹⁹ Em 1931, com a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, é criada legalmente a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que só mais tarde passou a existir de fato.

¹²⁰ Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. *A Cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. São Paulo: PUC, 2001, p. 190. Tese de doutorado.

2.1 – A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: motivos e fins

Com a criação da USP também foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras¹²¹, que teve seu primeiro regulamento aprovado pelo decreto nº 7.069, de 06 de abril de 1935, elaborado de acordo com os estatutos dessa universidade, aprovados pelos decretos nºs 6.533, de 04 de abril de 1934, do Governo do Estado e nº 39, de 03 de setembro do mesmo ano, pelo Governo Federal. Inicialmente compreendia três seções: Filosofia, Ciência e Letras. As duas últimas eram divididas nas seguintes sub-seções: Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Químicas, Ciências Naturais, Geografia e História, Ciências Sociais e Políticas, Letras Clássicas e Português e Línguas Estrangeiras.

Em 1934 a FFCL não possuía sede própria. Por isso, uma parte dela, as seções de Matemática e de Física foram instaladas na Escola Politécnica e, outra, as seções de Filosofia, Ciências Sociais e Políticas, Geografia e História e Letras na Faculdade de Medicina, onde mais tarde, também foram alojadas as de Línguas, de Literatura, de Ciências Naturais e de Química. Em 1937, durante seis meses, a Faculdade funcionou provisoriamente no antigo prédio da Prefeitura Municipal, situado na Rua Consolação, nº 16. Posteriormente, na Alameda Glete, foram instaladas as Cátedras culturais e as científicas na Praça da República. Algum tempo depois, as cátedras científicas foram transferidas para a Alameda Glete e as culturais para a Praça da República, no prédio da Escola Caetano de Campos. E antes de ser transferida definitivamente para a Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira (1968), as seções culturais foram transferidas da Praça da República para outro edifício adquirido pela Reitoria situado na Rua Maria Antônia.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de certa forma, seguia as aspirações dos velhos republicanos e da Reforma Sampaio Dória, proposta em 1920. Foi criada com as seguintes finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades culturais de ordem teórica ou aplicada;
- b) preparar candidatos aos cargos docentes, técnicos e administrativos do sistema de ensino;
- c) realizar pesquisas e formar pesquisadores nos vários domínios da cultura que constituem o objetivo de suas atividades;
- d) preparar, mediante cursos básicos de nível superior, candidatos à formação profissional em outros institutos universitários;
- e) manter atividades extra-curriculares nos diversos setores do saber, bem como desenvolver e estimular outras atividades culturais e sociais¹²².

Para Júlio de Mesquita Filho, a FFCL representava a “elite dentro dos domínios da nossa Universidade”, cuja finalidade era criar um “ideal”, uma “consciência coletiva”, uma “mística nacional” a partir da “alta cultura” e dos “estudos desinteressados”. Nesta

¹²¹ No Brasil, a primeira Faculdade de Filosofia foi organizada em 1908, no Mosteiro Beneditino de São Paulo, agregada a Universidade de Louvain. Posteriormente, em 1933, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *Sedes Sapientiae*, dirigidas pelas cônegas de Santo Agostinho. Cf. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade & Poder. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980, pp. 35, 41.

¹²² GUIA da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 1965, p. 07. Organizado sob a coordenação da Professora Maria José Garcia Werebe. Cf. também, ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. I, 1939-1949, p. 11.

mesma perspectiva Armando de Salles Oliveira a concebia como o “cérebro da nacionalidade”, o “centro regulador de sua vida psíquica”, a “síntese” do sistema universitário. Através dela, pretendiam construir a “comunhão paulista”, bem como a comunhão nacional a partir de São Paulo, tendo por base principalmente os princípios defendidos por Mesquita Filho, Salles Oliveira e o grupo de intelectuais ligados a eles, o “grupo de *O Estado*”, de acordo com os quais, a FFCL deveria ser a portadora dos “interesses gerais” da nacionalidade.

Enquanto o lugar do ‘refúgio do espírito crítico e objetivo’, do ‘universal’, e especialmente da ‘razão’, assume o significado do lugar onde o conhecimento pode ser elaborado dentro de uma perspectiva de unificação dos interesses sociais. Às demais instituições da Universidade, de caráter profissionalizante, caberia a função da formação e reprodução das elites para os quadros profissionais restritos, para as ‘sociedades secundárias’ em que se secciona a sociedade, incapazes de uma ‘visão política’ montada nos ‘interesses gerais’¹²³.

Com um projeto político-pedagógico que pretendia dar respostas aos desafios do momento, a FFCL deveria dar vida e unidade à Universidade recém-criada. Dessa forma, inaugurava-se uma nova fase no ensino superior brasileiro.

A FFCL foi criada para ser a

‘alma-mater do organismo total, organismo que, por definição, deve dedicar-se aos chamados altos estudos desinteressados, os quais são a finalidade precípua de uma Universidade realmente digna desse nome, a cuja volta se agrupariam os demais institutos profissionais’¹²⁴.

Não obstante tratarmos da criação da USP e da FFCL e seus motivos e fins, em momentos separados, não é possível compreendê-las isoladamente. Foram criadas integradas e para ser uma espécie de modelo para as demais universidades que poderiam ser criadas posteriormente. Porém, à medida que os cursos profissionalizantes e o magistério passaram a ser sua principal razão de ser, a preocupação com os estudos desinteressados foi perdendo espaço.

Pouco depois de publicado o decreto de fundação e organização da FFCL, o Governador do Estado Armando de Salles Oliveira incumbiu seu primeiro diretor, o Professor Theodoro Ramos¹²⁵, de contratar “eminentes professores estrangeiros” para a Faculdade de Filosofia¹²⁶.

Assim, fixadas as suas diretrizes básicas e contando com a colaboração de “eminentes professores estrangeiros”, a FFCL iniciou suas atividades em 11 de março de 1934. Na primeira “missão europeia”, em 1934, vieram da França os Professores Émile Coornaert (da Sorbone), Paul Arbousse-Bastide (da Universidade de Besançon), Robert

¹²³ CARDOSO, Irene R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982, p. 156.

¹²⁴ GUIA da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 1965, p. 07.

¹²⁵ Entre 1934 e 1950, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras teve os seguintes diretores: Theodoro Augusto Ramos (1934), Antônio de Almeida Prado (1935-1937), Ernesto de Souza Campos (1937-1938), Alexandre Correa (1938-1939), Alfredo Ellias Júnior (1939-1941), Luiz Ignacio de Anhaia Mello (1941), Fernando de Azevedo (1941-1943), André Dreyfus (1943-1947), Astrogildo Rodrigues de Mello (1947-1950), Eurípedes Simões de Paula (1950-?).

¹²⁶ Devido a precariedade e dispersão das fontes é provável que alguns dos “eminentes professores estrangeiros” contratados pela FFCL, não constem da relação que apresentamos aqui.

Garric (da Sorbone e da Universidade de Lille), Pierre Deffontaines (do Instituto Católico de Lille), Michel Berveiller e Ettiene Borne (ambos da Universidade de Paris); da Itália Luigi Fontappié (da Universidade de Bolonha), Ettore Onorato (da Universidade de Cagliari), Francisco Piccolo e Gleb Wataghin (da Universidade de Roma); da Alemanha Ernest Breslau (da Universidade de Colônia), Heinrich Rheimboldt (da Universidade de Bonn), Heinrich Hauptmann, Felix Rawitscher (da Universidade de Friburg); da Grécia Vittorio de Falco; de Portugal Francisco Rebelo Gonçalves. Além destes também foram contratados os seguintes professores nacionais: André Dreyfus, para a Cadeira de Biologia; Luiz Cintra do Prado, para a de Física; Plínio Ayrosa, para a de Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani. Ao iniciarem suas atividades, através de seus estudos, cursos, conferências e extensão universitária, promoveram uma intensa renovação no meio intelectual paulistano.

Portanto, desde 1934, quando a Seção de Filosofia foi instalada contou com a colaboração de professores estrangeiros, principalmente franceses, que imprimiram sua orientação no ensino e na pesquisa. Inicialmente os cursos de Filosofia eram dirigidos pelo Professor Etienne Borne, *agréé de l'Université* e antigo aluno da Escola Normal Superior, ficando sob seu encargo as cadeiras de Filosofia Geral, História da Filosofia e Psicologia.

No mesmo ano foram contratados pela Faculdade de Filosofia os Professores Paul Arbousse-Bastide e Claude Lévi-Strauss para regerem as aulas de Sociologia e Ciências Sociais. Em 1935, em virtude do funcionamento de novos cursos ou em substituição aos professores da primeira turma que não puderam permanecer à frente da Cátedra, a Faculdade contou com novos professores: Pierre Monbeig, Fernand Braudel, Jean Maugé, Pierre Hourcade, Rebelo Gonçalves, Edgard Otto Gothsch e os brasileiros Afonso de Escagnolle Taunay, Plínio Ayrosa, Paulo Sawaya, Antonio Soares Romeu, André Dreyfus, Luiz Cintra Prado e Teodoro Ramos. Como assistentes técnicos foram contratados: Omar Catunda, Ernesto Luiz de Oliveira, Fernando Jorge Larabure, Herbert Stettiner, Reynaldo Saldanha da Gama, Mauricio Rocha e Silva, Gertrud Siegel. No ano seguinte, em 1936, com o funcionamento do 3º ano foram contratados Giácomo Albanese, (?) Galvani, (?) Perroux, Vanorden Shaw, Otoniel Mota, Sampaio Dória e Ernest Marcus.

Na Filosofia, o Professor Etienne Borne (católico), que havia inaugurado o curso em 1934, imprimiu um caráter reflexivo partindo do princípio de que “a Filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar”. Em 1935, foi substituído pelo Professor Jean Maugé (protestante), que ficou encarregado de ministrar as três Cadeiras: Filosofia Geral, História da Filosofia e Psicologia. Trabalhou no Departamento até 1944 e regressou à França. Em 1939, a Cadeira de Filosofia Geral foi entregue ao seu assistente, o Professor João Cruz Costa, que regeu a disciplina até sua aposentadoria em 1965. Em 1939, a cadeira de Psicologia foi desligada definitivamente da Filosofia, passando a ter professor próprio.

Entre 1939 e 1949, a Cadeira de Filosofia teve os seguintes assistentes: os Licenciados Décio de Almeida Prado, Laerte Ramos de Carvalho, Cícero Cristiano de Souza, Linneu de Camargo Schützer e Rômulo Fonseca. Além destes professores colaboraram com o curso de Filosofia os Professor Gilles Gaston Grangé, desde 1947; Claude Lefort, em 1953; Michel Debrun, de 1960 a 1965; Gerard Lebrun, de 1961 a 1966. E atuaram como professores visitantes Arnold von Buggenhagen (professor alemão), Joaquim Carvalho (da Universidade de Coimbra), Jules Vuillemin (do Collège de France), Manfredo K. Mercado (da Universidade de La Paz), Martial Gueroult (do Collège de France) e Michel Foucault (da Universidade de Clermont Ferrand).

Para lecionar as disciplinas especializadas e imprimir novos rumos às ciências foram contratados professores da França, da Itália, dos Estados Unidos, da Alemanha, de Portugal, etc. ‘Urgia’, afirma Armando de Salles Oliveira, ‘acender um foco de pesquisa e organizá-la como um centro de cultura capaz de influir eficazmente no desenvolvimento dos altos estudos e na renovação do trabalho científico’¹²⁷. Salles Oliveira e Mesquita Filho consideravam que, em função das condições geográficas e históricas, o Brasil sempre viveu um pouco à margem das grandes correntes de pensamento. Por isso, na tentativa de “queimar algumas etapas” e integrar a sociedade paulista e brasileira no “grande todo da humanidade”, foram contratados “eminentes mestres estrangeiros”, para trazer para cá as experiências e os conhecimentos mais desenvolvidos da época.

Para pôr em funcionamento a Universidade e a sua peça básica, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras [...] era necessário buscar mestres europeus, convenientemente formados, portadores de uma tradição intelectual que não tínhamos, de métodos de trabalho que, em função do autodidatismo imperante, não se conheciam. Foram as dezenas de mestres estrangeiros que os colaboradores de Júlio de Mesquita Filho buscaram na Europa que permitiram que o sonho, ao menos parcialmente, se tornasse realidade¹²⁸.

Como vimos, Gonçalves de Magalhães já defendia que o Brasil precisava trazer para cá professores estrangeiros, principalmente da França na tentativa de encurtar caminhos, mergulhar na nossa realidade, captar os valores nacionais, formar “grandes homens” para promover a reforma na moral e dos costumes, e, assim, superar o atraso do país em relação à Europa.

Havia uma preocupação com os “altos estudos”, mas o critério de escolha não era apenas a qualidade e a competência dos mestres. Os idealizadores da USP e da FFCL eram convictamente liberais e sua preocupação era consolidar esse ideário e evitar que o país se desintegrasse e ou derivasse para outras concepções de mundo. Júlio de Mesquita Filho esclarece por que preferiram trazer para cá especialmente professores franceses. Diz ele:

‘Éramos irredutivelmente liberais. Tão liberais, que nos julgávamos na obrigação de tudo fazer para que o espírito em que se inspirasse a organização da Universidade se mantivesse exacerbadamente’. E, fiel a essa ideia (e com muito tato), para as cadeiras de que dependia diretamente a formação espiritual dos estudantes, isto é, para aqueles estudos que nunca são inteiramente ‘neutros’, preferiram-se mestres franceses, afinados com a tradição ocidental e que repudiavam os credos fascista e nazista¹²⁹.

Veja que fica cada vez mais explícito que a preocupação de se criar a universidade e a FFCL tinha um objetivo que ia muito além de produzir e socializar “altos estudios” e a “cultura desinteressada”.

¹²⁷ Cf. PACHECO E SILVA, A. C. *Armando de Salles Oliveira*. São Paulo: Livraria Editora Martins S. A., 1966, p. 130.

¹²⁸ BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e a Universidade. BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 120.

¹²⁹ Cf. Idem. p. 121. (Nosso itálico).

Dada a conjugação de condições, no momento em que o cunhado de Mesquita Filho assume a interventoria no governo de São Paulo, como sempre faz a classe dominante, quando determinada fração dela se apossa do poder, a elite paulistana tratou de logo se utilizar do dinheiro público para colocar em ação seu projeto particular de educação e sociedade, tomando todas as precauções para impedir que a universidade realmente viesse a servir ao interesse público e servir a todos os diferentes segmentos que compõem a sociedade.

Salles Oliveira, por sua vez, justificava do seguinte modo.

‘Da utilidade dessa coordenação de energia, e dessa disciplina na formação intelectual e moral, que somente as Universidades tornam possível, é exemplo a França. [...] A anarquia, a incerteza, o susto, o conflito das ideias e das ações. A França, continua resistindo. À direita e à esquerda, ao sul e ao norte, os homens batem-se nas ruas ou recorrem às ditaduras para terem a ilusão da ordem. A França, mantida pelos seus homens eminentes, permanece firme na tempestade que a cerca. Não abandonou o regime da Lei. *Sufocou todas as sublevações*, todos os movimentos de rua. E de onde emana essa força? Da coesão dos grandes espíritos, que se disciplinaram e conjugaram nas Universidades, que está premunindo a França, fará, ainda, a grande força de São Paulo na União e assegurará, estou certo, a unidade nacional’¹³⁰.

Gérard Lebrun também confirma a preocupação de Salles Oliveira ao dizer que “o fato de o departamento de Filosofia ter marcadamente a presença francesa significou uma contribuição para fazer dele um recinto um pouco isolado na realidade brasileira”¹³¹. Por um lado, isso ocorria devido à adesão aos princípios liberais avessos às lutas pela transformação social e, por outro, porque os professores estrangeiros eram proibidos de realizar atividades políticas no país.

Contudo, apesar de Salles Oliveira, Mesquita Filho e seus colaboradores fazerem o possível para trazer para o Brasil mestres comprometidos com os princípios liberais, mesmo dentro das “missões” de professores franceses, que julgavam ser mais afinados com estes princípios, não conseguiram garantir a unidade e homogeneidade. Claude Lévi-Strauss, por exemplo, foi afastado e substituído por Arbousse-Bastide, por interferência direta de Mesquita Filho que o taxava de “perigoso” e “comunista”¹³². Contudo, apesar de dizerem que repudiavam o nazi-fascismo, o mesmo não ocorreu com Luigi Fontappie, Francisco Piccolo, Gleb Wataghin e (?) Occhialini que eram apontados como simpatizantes do fascismo. No fundo, isso revela que o que eles não queriam era que fossem simpatizantes do marxismo e do socialismo, que condenavam a propriedade privada. Quanto à simpatia ou adesão dos professores às demais tendências ou concepções de mundo, no mínimo eram toleradas.

Em seu discurso de paraninfo da turma de 1951, da FFCL, Eurípedes Simões de Paula também deixa transparecer que a preferência por professores estrangeiros não se devia pura e simplesmente à competência, mas sim por outras razões.

“Outro motivo”, afirma ele,

¹³⁰ Cf. PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. p. 120-121. (Nosso itálico).

¹³¹ LEBRUN, Gérard. Maria Antônia e a formação filosófica em São Paulo. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988, 97.

¹³² CARDOSO, Irene R. Op. Cit. p. 182.

[...] da incorporação, em relação à nossa Faculdade, foi o fato de ter o governo de Armando de Salles Oliveira enviado o saudoso professor Teodoro Ramos, nosso primeiro diretor, à Europa, em busca de professores para as disciplinas que, entre nós, não havia especialistas à altura de uma Faculdade de nível superior. Tivemos, então, um movimento de repulsa pela Faculdade. Muitos autodidatas se insurgiram contra ela, sentindo-se prejudicados. Um deles propunha-se apenas para professor de Literatura Mundial [...]. Como esse, muitos, e alguns ainda aparecem na diretoria da Faculdade, dispostos a lecionar quatro, cinco, seis disciplinas diferentes: são especialistas ‘polivalentes’. Isso mostra que, apesar de 18 anos de vida de nossa Faculdade, ela não conseguiu ainda ser compreendida mesmo por parte de nossos intelectuais¹³³.

De qualquer modo, ainda que não compusessem um bloco homogêneo, foram contratados professores portugueses, alemães, gregos, estadunidenses, italianos e, sobretudo, franceses, com a finalidade de promover a formação espiritual das elites, renovar as ideias e a inteligência brasileira.

Em seu discurso de paraninfo da primeira turma da FFCL Mesquita Filho pronuncia: “vossa escola surgiria, assim, como modelo indispensável onde se fundiram os futuros modeladores da juventude nacional”¹³⁴. Ou seja, a preocupação com o ensino superior e com a manutenção do caráter liberal na formação não se devia meramente à preocupação de formar desinteressadamente mentes ilustradas, mas sim de garantir que, através da formação dos que passassem pela universidade, pela FFCL, esse espírito fosse irradiado para o ensino primário e secundário, onde os formandos posteriormente iriam atuar. Desse modo, atuando sobre o ensino superior, indiretamente, seriam atingidos todos os demais níveis do ensino e, consequentemente, a sociedade toda. Daí a preocupação com a formação de uma elite liberal ilustrada.

Aliás a preocupação de trazer para cá professores estrangeiros para infundir os valores liberais nos estudantes, futuros mestres, que se encarregariam de transmiti-los às novas gerações e estendê-los à toda a sociedade, também já havia sido uma preocupação de Rui Barbosa.

Com relação ao papel dos estudantes nessa empreitada, dizia Mesquita Filho aos formandos de 1937:

Nessa obra de profunda remodelação caberá, pois, tanto a vós como à vossa Faculdade, papel preponderante. Da vossa dedicação às disciplinas puramente especulativas, do vosso exemplo de sacrifício pelo bem público, há de com certeza originar-se um movimento de sadia transformação dos hábitos e métodos dos demais institutos universitários. Fostes os primeiros a vos dedicar, de um lado, à especialização para a prática do magistério secundário, do outro, à cultura pela cultura. Essas circunstâncias, a que deveis a vossa qualidade de elite dentro dos próprios domínios da nossa Universidade, vos conferem as necessárias credenciais para imprimir à totalidade dos institutos que

¹³³ PAULA, Eurípedes Simões de. Discurso de paraninfo da turma de 1951. In: ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. São Paulo: 1953, p. 52.

¹³⁴ MESQUITA FILHO, Júlio. Discurso de paraninfo da turma de 1937. In: ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. São Paulo: 1937, p. 204.

constituem o organismo universitário a mesma fé criadora que vos anima e vos distingue¹³⁵.

Nessa perspectiva, Salles Oliveira destaca o papel que a organização da universidade deveria exercer para enfrentar a anarquia que ameaça destruir a civilização.

'A universidade, submetendo um grupo de alunos aos mesmos mestres, disciplinando-os na mesma direção, não forma unicamente homens públicos, mas uma consciência coletiva, uma grande força intelectual e moral, que continua a viver e a atuar mesmo quando alguns indivíduos desaparecem. A Universidade cria elites. E a crise brasileira não é popular, mas das classes superiores; não é das massas, mas dos que devem dirigi-las e não se acham preparados, nem conjugados para lhes imprimir direção... São Paulo compreendeu isso e vai iniciar a marcha. A Universidade que estamos fundando, servida por especialistas eminentes, vai formar e disciplinar para a vida pública, para as necessidades de sua política e de sua ciência, a primeira geração homogênea, depois da República. Saídos dos mesmos bancos, orientados pelas mesmas ideias, sob o influxo dos mesmos líderes do pensamento humano, as vindouras gerações paulistas constituirão legiões serenas e esclarecidas que se oporão, em conjunto, à anarquia mental que ameaça destruir a civilização em nossa terra'¹³⁶.

Mas não era somente Mesquita Filho e Salles Oliveira que atribuíam à universidade a função de zelar pela formação das elites que deveriam conduzir os destinos do país. O Manifesto dos Pioneiros da Educação, redigido por Fernando de Azevedo, como dissemos, que realizou os inquéritos sobre a universidade e que também foi um dos fundadores da USP, propunha o mesmo ideal. Segundo o Manifesto,

[...] a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, *os melhores e mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa*. [...] tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for sua elite [...]. essa seleção que se deve processar não 'por diferenciação econômica', mas 'pela diferenciação de todas as capacidades', favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões natu-

¹³⁵ Idem. p. 205.

¹³⁶ Cf. PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. p. 120.

rais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e efetuar, dessa forma, a consciência social¹³⁷.

Como se pode perceber, havia muita afinidade entre Mesquita Filho, Salles Oliveira e Fernando de Azevedo. Para eles a universidade representava a cúpula do sistema educacional, o centro de excelência de formação das elites e o instrumento para consolidar a democracia (liberal) no país. Mesquita Filho, por exemplo, pensava

[...] no todo do sistema pedagógico, pois não esquece que a cúpula se assenta nos ‘estabelecimentos chamados de ensino secundário, ou de humanidades, e, por último, no sistema de educação primária a que cabe a função de elemento de contato entre a massa popular e as elites pensantes’. Assim, é preciso disseminar o ensino primário e secundário, este destinado a criar ‘a mentalidade média nacional’ e ser a ‘reserva permanente de elementos para a constituição das indispensáveis elites intelectuais’, cuja formação deve caber, no mínimo, a três universidades, no centro, no sul e no norte do país’, universidades em moldes europeus e que deveriam contar, necessariamente, com a colaboração de mestres do velho Continente¹³⁸.

A consolidação de todo um sistema de ensino nos moldes europeus também tinha a ver com a influência da concepção positivista de muitos intelectuais brasileiros, que pensavam que a vinda dos mestres estrangeiros e sua influência aceleraria a marcha do país, daria um salto em direção “ao nível do século” e ajudaria a garantir a ordem social. A influência dos mestres estrangeiros criou raízes profundas na USP. Além de muitos dos primeiros professores terem sido estrangeiros, muitos alunos recém-formados passaram a ser professores da instituição, perpetuando, assim, o pensamento dos mestres de acordo com o projeto dos idealizadores.

Para Júlio de Mesquita Filho é na

[...] ‘formação comum e na consciência de que os conhecimentos humanos são um todo solidário que consiste no benefício maior do regime universitário [...] é essa consciência da unidade fundamental dos conhecimentos humanos que constitui a própria essência da formação universitária. [...] O ensino universitário é aquele que abrange a universalidade dos conhecimentos humanos e no qual predominam os chamados estudos desinteressados’¹³⁹.

Veja que a unidade proposta deveria ocorrer em torno dos princípios liberais. Em decorrência disso, Mesquita Filho pensava num projeto que integrasse todos os cursos e, coube à FFCL, exercer esse papel. Todos os alunos que adentrassem à universidade deveriam, primeiramente, passar por ela para cursar as ciências humanas e sociais, por

¹³⁷ *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo.* Cf. GHIRALDELLI, Paulo Jr. *História da Educação.* São Paulo: Cortez, 1990, p.72. (Nosso itálico).

¹³⁸ BARROS, Roque S. M. de. Júlio de Mesquita Filho e Universidade. BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros.* Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 117.

¹³⁹ BARROS, Roque S. M. de. Júlio de Mesquita Filho e a Universidade. BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros.* Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 121.

meio das quais era transmitida a concepção de mundo, de homem, de sociedade e receber a formação de cidadãos. Só depois, podiam seguir para as especialidades.

Até a USP ser criada, o ensino superior no país era marcado por um sentido prático e utilitário. Nossa educação superior não ultrapassava os limites e as ambições da formação profissional. Existiam escolas de Direito, Medicina, Engenharia, Farmácia, Agricultura e Veterinária. Mas faltava uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que integrasse todas as áreas do saber e que fosse capaz de fornecer uma sólida, adequada e conveniente formação intelectual aos pesquisadores e professores do ensino secundário.

A Reforma do Ensino Superior, baixada por Francisco Campos, em 15 de abril de 1931, estabelecia que, para a criação da universidade, era necessário

[...] a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior, entre os mesmos incluídos o de direito, de medicina e de engenharia, ou ao invés de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Assim dispôs, atendendo a maior importância prática das respectivas profissões e às vantagens culturais representadas pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras¹⁴⁰.

Todavia, aproveitando a brecha do Parágrafo Único, do Art. 44, do Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabelecia a possibilidade de serem “organizados programas de ensino de acordo com o critério do melhor aproveitamento da disciplina fundamental nos estudos superiores consecutivos”, ao invés de criar uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como instituição integradora e centro de estudos fundamentais da universidade. Apesar do esforço para construir a universidade, para superar o velho modelo de ensino superior, ela não surge totalmente nova, mas sim a partir do velho, isto é, a partir das escolas superiores existentes. A novidade ficou por conta da criação da FFCL com a finalidade de integrar todos os conhecimentos.

Mesquita Filho comungando com Salles Oliveira propunha que, além de agregar institutos e instituições científicas e de ensino, também fosse criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, permitindo o surgimento do espírito e do ideal universitário.

À Universidade caberia, paralelamente à formação científica e técnica, de caráter enciclopédico, criar também focos de espiritualidade. Sem maturidade intelectual e, sobretudo, sem grandeza moral e fé ardente nos destinos da nacionalidade, a inspirar os dirigentes da Nação, estaria ela fadada a mergulhar em perigoso e condenável materialismo, que tem levado povos inteiros à ruína e à decadência irremediáveis, por não respeitar o primado dos valores espirituais¹⁴¹.

Também era isso que esperavam da universidade os Pioneiros da Educação Nova. Eles atribuíam a ela a tarefa de “criar e difundir ideias políticas, sociais, morais e intelectuais”, condição indispensável para o desenvolvimento de um “espírito comum” e “reconstrução nacional”.

¹⁴⁰ Reforma do Ensino Superior. D.O. de 15/04/31. Exposição de Motivos. Cf. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade & Poder: Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980, p. 131.

¹⁴¹ PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. p. 135.

A ideia de que a FFCL era essencial à universidade e que deveria estar voltada para a formação de intelectuais destinados à alta cultura, livre e desinteressada e não à formação de profissionais e técnicos no sentido estrito; que deveria ser a condensadora e unificadora de todos os esforços, o centro e o fulcro de todas as atividades culturais da Universidade, portanto, já se fazia presente nas ideias de Armando de Salles Oliveira, Júlio Mesquita Filho e Fernando de Azevedo. Depois, outros intelectuais como João Cruz Costa, Lívio Teixeira, Miguel Reale, Laerte Ramos de Carvalho e Roque Spencer, dentre outros, assumiram essa causa e passaram a defendê-la.

Era grande a confiança que depositavam na FFCL. Aliás, por ocasião da redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Fernando de Azevedo já afirmava que

é a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, propostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o ceticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das ideias; a ignorância ‘da mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido’, e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados¹⁴².

Em 1945, por ocasião da entrega dos diplomas aos novos licenciados, Mesquita Filho chegou a dizer que este ato não se equiparava ao “ato banal e corriqueiro” através do qual as Faculdades de Direito, Medicina ou Engenharia consideravam seus formandos aptos ao exercício de suas profissões.

Para ele, os licenciados da FFCL eram uma verdadeira “elite ilustrada”, os “novos bandeirantes”, ou como dizia Jorge Americano, reitor da USP (1941-1946), os “bandeirantes da cultura”, responsáveis por “tirar essa imensa massa de seu estado atual, para dar-lhe consistência diferenciada e definida”.

Para Mesquita filho,

a passagem da totalidade do corpo discente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras dar-lhe-ia uma preparação nítida e tangível daquele espírito universitário [...] que se definiu como sendo a própria consciência da unidade do saber humano, e da colaboração de todos na obra comum em prol do progresso, tanto da terra em que nascemos como da ciência em si mesma. A permanência, numa Faculdade, cujo traço diferencial seria o caráter desinteressado dos estudos que nela se fariam, teria ainda, e forçosamente, como resultado, a imediata elevação do nível geral de cultura de todos quantos se dedicassem às chamadas profissões liberais¹⁴³.

Mas, com seu caráter centralizador, a FFCL não deixou de criar problemas para a própria universidade¹⁴⁴. Em função do interesse em manter os privilégios, para garantir

¹⁴² O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Cf. GHIRALDELLI, Paulo Jr. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990, p. 72.

¹⁴³ MESQUITA Filho, Júlio. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma de 1945, da FFCL da USP. In: ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949, p. 277.

¹⁴⁴ Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. pp. 37-45.

a ocupação de espaço ou simplesmente por se sentirem menosprezados, alguns cursos reagiram à forma de organização da USP e à centralização da FFCL.

Em 1938, com a nomeação de Ademar Pereira de Barros para o governo paulista e com a nomeação de diretores para a FFCL antipáticos ao projeto original, não só se tentou afastar os professores franceses, mas também se extinguir a própria FFCL. Contudo, acabou não acontecendo, talvez devido à abertura a católicos, protestantes, nacionalistas e anti-comunistas. Porém, os conflitos entre os cursos e a preocupação com a profissionalização começaram a ameaçar a integração universitária idealizada por Mesquita Filho e Salles Oliveira, que defendiam que as universidades deveriam criar

[...] ‘entre os que se destinam aos altos postos do magistério, da administração e de comando, um traço de união, uma comunidade de espírito, nos métodos e nos sentimentos. Espalhadas pelo país, elas [...] formarão a unidade do espírito, os princípios e ideais da vida nacional’¹⁴⁵.

A efetivação desse projeto e sua expansão pelo país constituía o “roteiro da revolução”, dos que, vencidos pelas armas, procuravam reconquistar e concretizar seus interesses por meio da universidade. O papel atribuído à educação pelos liberais, de certa forma, pode ser comparado ao da “ilustração”. A educação era defendida como meio de ascensão social e de resolução de todos os problemas. Por isso defendia que era “preciso uma educação melhor, mais extensa e difundida, para eliminar a pobreza e o atraso a ela unido”¹⁴⁶. Assim, a melhora gradual da educação deveria conduzir à melhora das condições de vida e a melhoria destas, à melhora daquela. E uma influindo sobre a outra provocaria a melhora do todo.

Com a queda das oligarquias nos anos trinta, Mesquita Filho estava preocupado em adaptar definitivamente a democracia no Brasil. Segundo Roque Spencer, ele

[...] põe a liberdade em primeiro lugar e pensa na democracia como um instrumento de realização das ideias liberais, dependendo do estado de cultura da nação. A essência da democracia moderna [...] ‘reside no fato de a totalidade de seus membros haver alcançado um tal grau de cultura que o povo, isto é, a totalidade da sua população (proletariado e classes rurais, média e superior) comprehenda perfeitamente que, *diante da extrema complexidade dos problemas com que luta hoje uma nação, não lhe cabe, a ele, povo, tratá-las diretamente, mas delegar poderes aos mais capazes para desempenhar as funções em que subdividem as atividades do Estado*¹⁴⁷.

Mesquita Filho pensa numa democracia de classes, burguesa, que preserve a hierarquia social; pensa na extensão de um mínimo de cultura geral para o povo e reserva à classe dominante, a uma pequena fração, aos “mais capazes”, o ensino universitário;

¹⁴⁵ MESQUITA Filho, Júlio. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1945, da FFCL da USP. In: ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949, p. 279.

¹⁴⁶ BARROS, Roque S. M. de. *A evolução do pensamento de Pereira Barreto e seu significado pedagógico*. São Paulo: Grijalbo, 1967, p. 68.

¹⁴⁷ BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e o pensamento liberal. BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 130, 131. Nossa destaque.

retira do povo o direito de lutar por seus interesses e imprimir seu destino. Em suma, pretende fazer de suas ideias e interesses as ideias e interesses gerais da nação.

Em relação à democracia, Mesquita Filho atribui o acento no liberal, na diferenciação, numa sociedade hierarquizada e não na democracia participativa, na igualdade social. Por isso, pensa numa democracia representativa, essencialmente diferenciada e hierarquizada, onde cada um tem seu espaço de participação definido através do voto. O centro propulsor desta democracia caberia à educação, que deveria ser efetivada através do estudo das humanidades, da reorganização do ensino secundário, da criação de universidades no centro, no norte e no sul do País, cada uma com uma FFCL e com professores europeus ‘que nos ensinassem os métodos da cultura geral; com a ajuda de suas luzes, faríamos, então, o corpo docente capaz de remodelar eficientemente o nosso ensino de humanidades’¹⁴⁸, vencendo os males do autodidatismo. “A educação [...] é o sustentáculo da cultura e, portanto, da democracia liberal ou do liberalismo democrático. E, sem dúvida, promover essa educação é o mais alto objetivo, entre outros, do Estado liberal”¹⁴⁹.

Para Mesquita Filho, portanto, a educação tem uma função social: sustentar a democracia liberal. Quando pensa no dever do Estado em promovê-la, pensa neste tipo de educação e não em outra. Assim, através da criação de instituições, da articulação e organização de seu funcionamento pensava poder garantir a estabilidade e, sem sobressaltos, integrar o país na “humanidade”.

A extensão do modelo da USP para as demais universidades começa a se concretizar com a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935 e se consolida a partir de 1940, quando foram padronizadas todas as Faculdades de Filosofia, conferindo-lhes objetivos comuns. Mas foi sendo frustrado à medida que os cursos foram se tornando cada vez mais profissionalizantes. Posteriormente, uma nova tentativa de restabelecer a integração foi realizada por Roque Spencer durante a Reforma Universitária (1968), mas também foi frustrada.

Se no passado, para os românticos, o atraso do país em relação “ao nível do século” se devia à etnia e à natureza e para os científicos era uma questão de fase, para o “grupo de *O ESP*” e dos Pioneiros, era consequência do atraso educacional. À Universidade, tida como condição para a reforma do espírito, competia acelerar o transcurso da fase em que o país se encontrava, de forma pacífica e tranquila, garantindo, assim, o progresso técnico, a riqueza e, consequentemente, integrar o país “ao nível do século”.

A partir do exposto fica evidente que a criação da USP com sua FFCL fazia parte de um projeto, não apenas de educação, como já mencionamos, mas também de sociedade.

De qualquer modo, por meio do intercâmbio de professores estrangeiros que foram trazidos para cá ou de professores brasileiros que foram estudar no exterior, estabeleceu-se uma intensa troca de experiências que possibilitou à USP imprimir um determinado caráter ao ensino superior brasileiro e se situar como uma referência universitária na América Latina e ser reconhecida entre as mais importantes do mundo.

¹⁴⁸ Cf. Idem. p. 131.

¹⁴⁹ Ibidem.

2.2 – O surgimento do curso de pedagogia

Com a criação da Universidade de São Paulo, os cursos superiores do Instituto de Educação foram incorporados a ela com o objetivo de ministrar a formação pedagógica em nível universitário. Foram os seguintes os cursos englobados na organização universitária: a Escola de Professores, criada pela reforma Fernando de Azevedo de 1933, o Curso de Aperfeiçoamento do Professor Primário e o Curso de Administradores Escolares. Além destes foi acrescentado o de Formação Pedagógica do Professor Secundário, destinado à formação didática dos licenciados da Faculdade de Filosofia.

Como um dos objetivos da FFCL era a preparação para o magistério secundário, em 1938, através do Decreto Estadual 9.268-A, o Instituto de Educação foi transformado na Seção de Pedagogia da FFCL, que ficou responsável pela formação pedagógica de nível universitário. A partir desse ano, Roldão Lopes de Barros ficou encarregado da Cadeira de História e Filosofia da Educação.

Com a criação da Seção de Educação, inicialmente ficou destinada apenas à formação pedagógica, tal como ocorria no Instituto de Educação. Ao terminar o ano letivo em 1938, pela primeira vez, os licenciados receberam o diploma de “professor secundário”, expedido pela Faculdade de Filosofia.

Depois da criação da USP como primeiro estabelecimento universitário oficial a funcionar no país com uma FFCL, em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal e, com ela, a segunda Faculdade de Filosofia oficial no Brasil. Mas, logo a seguir, em 1938, foi extinta e recriada novamente por Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde, no ano seguinte, que estabeleceu como padrão oficial para a organização das demais escolas destinadas à formação do magistério secundário, praticamente nos mesmos moldes do projeto que inspirou a criação da FFCL na USP. Noutros termos, a padronização da Faculdade de Filosofia foi feita de acordo com os mesmos princípios dos idealizadores da USP e visava garantir a preparação de dirigentes adaptados a um projeto político e ideológico para conduzir os destinos do país.

Assim, como reflexo da política centralizadora do Estado Novo, por meio do Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia e, por ela, a partir de 1940, foram padronizadas todas as demais Faculdades de Filosofia conferindo-lhes objetivos profissionalizantes com ênfase na preparação dos quadros do magistério. Também passou a ser exigido o diploma de licenciado para o preenchimento dos cargos e funções do magistério secundário e normal, tanto da rede pública quanto particular¹⁵⁰. Desse modo, a Seção de Pedagogia da USP foi adaptada ao padrão federal. E em 1942, de acordo com o novo padrão, foram diplomados os primeiros licenciados em Pedagogia.

Dentro do padrão estabelecido foi mantida a duração de três anos para os cursos, porém, foi reservado um especialmente para a formação pedagógica, num total, portanto, de quatro anos. Estabeleceu-se a distinção entre bacharel e licenciado. O título de bacharel era destinado àqueles que realizassem apenas o curso fundamental de três anos e o de licenciado àqueles que, além desse, também realizassem o curso de Didática.

¹⁵⁰ CARVALHO, Anna M. P. & COLTRI, Maria Inês P (Orgs.). *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: catálogo institucional*. São Paulo: 1997, p. 12.

O Curso de Pedagogia contava com as seguintes disciplinas: 1º ano: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional; 2º ano: Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Higiene Escolar; 3º ano: História de Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação. 4º ano: (Curso de Didática) Didática Geral, Didática Especial, Administração Escolar e Educação Comparada, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação¹⁵¹.

Até 1963, embora tendessem à unidade, os cursos de Pedagogia e de Didática estavam organizados de forma independente. Então, nessa data, visando integrar os estudos no campo da educação, foi criado o Departamento de Educação¹⁵², compreendendo quatro setores: Administração Escolar e Educação Comparada, História e Filosofia da Educação, Metodologia Geral do Ensino e Orientação Educacional. Desde sua criação, o Departamento de Educação assumiu a responsabilidade pela orientação geral do curso de Pedagogia, reformou sua estrutura e procurou dar unidade aos estudos realizados no campo educacional na Faculdade de Filosofia.

Contudo, mesmo com a incorporação do Curso de Pedagogia à Faculdade de Filosofia, não lhe era reconhecida a devida importância. O tempo de formação pedagógica ao invés de aumentar, diminuiu. E os professores incorporados,

[...] em sendo efetivos, tornaram-se os primeiros catedráticos da Faculdade de Filosofia (em que vigia a *moratória de cátedra*). Isto criará situações, no mínimo, desconfortáveis do ponto de vista acadêmico e administrativo – catedrático sem formação superior ombreando-se com mestres estrangeiros¹⁵³.

Isso provocou o desprestígio da Seção de Pedagogia. Os “filósofos”, que se achavam superiores, passaram a conflitar e protestar contra o poder adquirido pelos “pedagogos” dizendo que, em função da cátedra, adquiriram acento cativo na Congregação sem comprovação de mérito atestado em concurso. O conflito evoluiu a tal ponto que foi proposta à Congregação a eliminação das disciplinas pedagógicas, mas não chegou a acontecer. Depois de algum tempo cada seção acabou assumindo as matérias básicas de seus cursos. Alguns professores catedráticos até conquistaram privilégios e prestígio ao se incorporar a alguma seção originária, todavia perderam sua identidade educacional.

¹⁵¹ ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. I, 1939-1949, p. 21.

¹⁵² MACHADO, Nilson José. O lugar da Educação. In: *Revista Estudos Avançados*. Vol. 8 – nº 22, setembro/dezembro, 1994. p. 374. Cf. também, GUIA da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 1965, p. 34.

¹⁵³ FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. Op. Cit. p. 369. Fétizon refere-se a Roldão Lopes de Barros (Prof. de Filosofia e História da Educação), Antonio de Almeida Júnior (Prof. de Biologia Educacional) e Fernando de Azevedo (Prof. de Sociologia Educacional), Milton da Silva Rodrigues, Onofre de Arruda Penteado Júnior e Ernestina Jordano, dentre outros, que, em 1938, com a incorporação do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia, sem realizar concurso, tornaram-se professores catedráticos. Nas faculdades, escolas e institutos, a unidade fundamental era constituída pela cátedra, possuindo o seu detentor poderes quase que absolutos e ilimitados. A ideia de propriedade de cátedra vem desde 1827, com a criação dos cursos jurídicos. Entretanto, já em 1915, Carlos Maximiliano reorganiza o ensino secundário e superior e, por meio do decreto 11.530, instituiu a figura do professor catedrático. A cátedra ganha força com a Constituição de 1934 e é sacramentada com a de 1946, sendo extinta em 1968, com a Reforma Universitária. A extinção da cátedra também constava das propostas de Rudolph Atcon. Cf. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Op. Cit. p. 50-52; CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporânea*. Rio de Janeiro: 1986, p. 188.

Durante o Regime Militar instaurado em 1964, Paulo Duarte fez duras críticas ao regime de cátedra e defendia a sua extinção dizendo que elas impediam a renovação da universidade, pois, “os catedráticos tendiam a manter fora da carreira os verdadeiros pesquisadores, não lhes permitindo o ingresso na carreira ou barrando-lhes a ascensão”. Duarte comparou os catedráticos aos rinocerontes e dizia que as cátedras eram verdadeiras “ações entre amigos”, destinadas a beneficiar e manter o controle dos professores assistentes. E apesar da liberdade de cátedra que gozava e lhe permitia fazer tais críticas, acabou sofrendo um processo administrativo que ficou conhecido como “o processo dos rinocerontes”¹⁵⁴. Mas, ele não estava sozinho nessa crítica. Tanto professores ligados à esquerda (Florestan Fernandes, Aziz Ab’Saber), quanto conservadores (Salданha da Gama) e até favoráveis ao governo militar (Paulo Sawaya), dentre outros, também eram favoráveis à extinção do regime de cátedra. Em 1968, com a Reforma Universitária, foi extinto.

Com a criação da USP, havia sido atribuída à FFCL uma importante função em relação à manutenção do *status* de universidade.

Para cumprir sua função de asseguradora do nível universitário da USP, via integração e qualidade, a Faculdade de Filosofia fora dotada de equipamentos e corpo docente que lhe permitissem produzir ampla diversidade e alta qualidade de pesquisa, assumir as cadeiras gerais ou básicas de todas as demais unidades, e subsidiar a formação e o aperfeiçoamento dos respectivos corpos docentes¹⁵⁵.

A centralização da FFCL provocou a reação das outras faculdades, principalmente, de Direito, de Medicina e da Politécnica. Desse modo, sem ter conseguido realizar a função a que estava destinada, a Faculdade de Filosofia ficou praticamente reduzida aos cursos de bacharelado, voltados para a pesquisa básica. Além disso, desde sua origem, sempre ficou descomprometida com os estudos de educação e não realizou qualquer reestruturação para incorporar a Pedagogia. “A pedagogia simplesmente se acrescentou à estrutura original como adendo anódino que em nada alterou os procedimentos didáticos. A Vocação, o projeto e as práticas eram os bacharelados. [...] As licenciaturas foram o oportuno recurso de sobrevivência”¹⁵⁶.

Com a Reforma Universitária, Lei 5.540/68, e, com a elaboração dos novos Estatutos da Universidade de São Paulo, em 16 de dezembro de 1969, foi criada a Faculdade de Educação, que Roque Spencer ajudou a realizar, passando a funcionar como uma unidade autônoma no dia 1º de janeiro de 1970. Como veremos adiante, ao participar da Comissão de Reestruturação da USP, Roque Spencer defendia que, ao invés de faculdades, a universidade deveria ser organizada em institutos e departamentos. No entanto, isso também não ocorreu.

2.3 – A cadeira de história e filosofia da educação

A cadeira de Filosofia História e da Educação foi criada em 1933, no extinto Instituto de Educação. E, quando foi extinto o IE e criada a Seção de Educação, em 1938,

¹⁵⁴ Mais tarde, em 1969, em razão de suas críticas, Paulo Duarte foi “contemplado” na segunda lista de aposentadorias compulsórias, resultado do Ato Institucional nº 5, decretado no ano anterior, em 1968.

¹⁵⁵ FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. Op. Cit. p. 370.

¹⁵⁶ FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. Op. Cit. p. 371.

em meio a um regime discricionário, foi transferida para a FFCL. Com a extinção do IE, a Faculdade de Filosofia passou a ser uma escola de caráter profissionalizante e se encerrou, assim, a experiência de um núcleo integrador da Universidade.

A partir daí a tendência profissionalizante acabou predominando na FFCL. Em 1940, a cadeira de Filosofia e História da Educação passou a fazer parte da Seção de Pedagogia criada com a reforma da Faculdade Nacional de Filosofia. Em 1942, mudou o nome para História e Filosofia da Educação.

Inicialmente, a Cadeira foi assumida pelo seu fundador, o Professor Roldão Lopes de Barros e seu 1º assistente, o Licenciado José Quirino Ribeiro, que, em 1948, foi substituído pelo Licenciado Laerte Ramos de Carvalho. Com a morte de Roldão Lopes de Barros, o Professor Ramos de Carvalho, que inclusive, já havia sido professor de Roque Spencer Maciel de Barros no Colégio Paulistano, foi nomeado, interinamente, para reinar a Cadeira de História e Filosofia da Educação. Em 1951, Ramos de Carvalho convidou Roque Spencer, que já era professor Extra-numerário, para ser Assistente¹⁵⁷.

Ambos eram muito ligados a Mesquita Filho. Roque Spencer relata:

O Dr. Júlio de Mesquita teve uma influência muito grande tanto sobre mim quanto sobre o Laerte. Eu acho que comigo teve uma influência mais jornalística [...] e ele foi o meu mestre de ética jornalística [...]. Mas com o Laerte ele teve influência intelectual e afetiva. Não sei se porque o Laerte perdeu o pai muito cedo, eu tenho a impressão que ele via no Dr. Júlio um pouco do pai. Então a ligação afetiva era muito grande, e como o Dr. Júlio tinha criado a Faculdade de Filosofia, o Laerte nunca se afastou dessa concepção¹⁵⁸.

Contudo, até aquele momento, mais do que pesquisar, a orientação da Cadeira estava voltada para a aquisição de obras sobre os historiadores antigos, como Tito Lívio, Tucídides, Heródoto, obras de Filosofia, História da Filosofia, História da Educação e obras de importância na História da Educação e da Pedagogia. Porém, Ramos de Carvalho começa a desenvolver trabalhos e pesquisas acerca da história da educação brasileira. Embora Cruz Costa estivesse mais vinculado a Caio Prado Jr. e ao materialismo, acabou influenciando até mesmo alunos que, inclusive, seguiam outras perspectivas ideológicas, como é o caso de Ramos de Carvalho, que era liberal. Cruz Costa orientava seus alunos para que fizessem levantamentos de dados e pesquisas para conhecer minuciosamente a realidade brasileira. Assim, segundo Roque Spencer,

Laerte introduziu uma nova metodologia e uma nova visão em matéria de tratamento da História das Ideias. Em primeiro lugar, ele procurou tanto quanto possível ver essas ideias na sua coerência e na sua conexão internas, naturalmente sem desligá-las do ambiente e do local em

¹⁵⁷ Atendendo aos insistentes pedidos dos professores e diretores, a função de Assistente foi criada em 1941, na FFCL da USP. Eram considerados auxiliares de confiança dos catedráticos ou dos professores que os haviam escolhido para a função. Se por um lado era considerada uma honra, por pertencer aos quadros da universidade, por outro, além de ter que prestar serviços gratuitos, não tinham nenhuma garantia de carreira, estabilidade e aposentadoria. Podiam ser demitidos a qualquer momento. Mas tinham que manter a qualidade dos cursos, a diretriz do mestre, sua metodologia, programas e planos. O catedrático era uma espécie de todo poderoso; convidava quem ele quisesse, mas também podia demitir quando bem entendesse. Com o passar do tempo, esta passou a ser a forma “natural” para ascender na carreira universitária. Somente nos anos de 1960 é que passou a ser criticada e sofrer resistências, até ser eliminada na Reforma Universitária. Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. pp. 74-82.

¹⁵⁸ Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. p. 60.

que elas haviam aparecido. Em segundo lugar, ao invés de partir para uma valorização deste ou daquele pensador, a preocupação fundamental dele foi a compreensão desses autores [...]. Procurou compreender o pensador dentro de sua situação, do seu tempo, da sua história. Em terceiro ele acrescentou uma coisa que me parece essencial: foi a preocupação em determinar com precisão as fontes utilizadas por nossos pensadores¹⁵⁹.

É importante destacar que quando se refere ao “ambiente”, ao “local”, “dentro de sua situação, do seu tempo, da sua história”, não significa que comprehende as ideias como produto das relações materiais, das relações sócio históricas de produção, mas como resultados da relação interna entre as ideias.

Roque Spencer também sofreu influência de Ramos de Carvalho. Seguindo sua orientação, juntamente com José Aderaldo Castelo, estiveram no Recife e na Bahia em busca de material para a pesquisa que Roque Spencer estava fazendo sobre *O Ocaso do Império e a ideia de universidade* que, mais tarde, resultaria na sua Tese de Livre-docência denominada *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*¹⁶⁰. Enquanto assistente, Roque Spencer também ministrou cursos sobre *O sentido da pedagogia isocrática*, *Os problemas do ensino da História e Filosofia da Educação na Universidade de São Paulo*, *A ética e a pedagogia de Kant*, um curso comemorativo sobre o bicentenário da publicação de *o Emílio e do Contrato Social* e cursos de *Ética e Educação*, dentre outros¹⁶¹. Na Cadeira de História e Filosofia da Educação era dado um destaque maior ao pensamento grego e à filosofia liberal, ficando a educação brasileira praticamente em segundo plano.

Com relação ao programa e ao conteúdo da Cadeira de História e Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia, para termos uma ideia do que era desenvolvido, tomamos como referência o programa de 1960. A História da Educação era ministrada no 2º, 3º e 4º anos e a Filosofia da Educação no 3º e 4º anos, organizado da seguinte forma: *História da Educação*: 2º ano: A Educação Antiga e o Ideal Retórico. 1) a antiga e a nova educação ateniense. A sofística. Sócrates. A Filosofia entre a matemática e a retórica. Platão. 2) A retórica isocrática: formação e desenvolvimento. A sistematização da teoria retórica: Aristóteles. Demóstenes. 3) O helenismo. A escola helenística. Filosofia e retórica no mundo helenístico. 4) Da Roma antiga à Roma Helenística. Educação antiga e educação nova. A nova escola romana. 5) A evolução da retórica romana: Plotius Gallus. A lei Licínia. A Retórica a Herennius. 6) Cícero e a teoria do orador ideal. 7) A retórica no Império. As Controvérsias e Suasórias de Sêneca o Rétor. 8) Filosofia e retórica: Sêneca e Quintiliano. Tácito: o Diálogo dos Oradores. 9) Conclusões. 3º ano: A Educação Moderna. 1) A dissolução da escolástica. Os novos ideais da cultura. Humanismo e Renascimento. A crise religiosa: reforma e contra-reforma. A reflexão pedagógica. Montaigne, Rabelais, Erasmo, Melanchton, Comenius, Vives. A educação popular. 2) O advento do pensamento científico. As duas direções da especulação filosófica: racionalismo e empirismo. Descartes e os cartesianos. A pedagogia de Port-Royal. Locke. 3) Natureza e educação. As novas tendências do pensamento pedagógico. Os enciclopedistas: Hume e Kant. Rousseau e os seus epígonos: Pestalozzi, Herbert e Froebel. 4) Ciência, técnica e

¹⁵⁹ Idem. p. 88.

¹⁶⁰ De acordo com Antonio Paim, Roque Spencer foi o primeiro brasileiro a inventariar a ideia de universidade. Cf. PAIM, Antonio. O legado de Roque Spencer Maciel de Barros. *O Estado de S. Paulo*. 15/05/99.

¹⁶¹ Cf. GUIA da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 1952, pp. 243-244.

cultura. A educação como tarefa política. Liberalismo e socialismo. As lutas sociais. Stuart Mill e Spencer. Positivismo e naturalismo. Dilthey. 5) Problemas e direções da pedagogia contemporânea. 4º ano: Seminários: A educação brasileira contemporânea. A renovação educacional no Brasil e particularmente no Estado de São Paulo. *Filosofia da Educação*: 3º ano: I – A educação como problema filosófico. 2) Natureza e limites do conhecimento científico da realidade educacional. 3) O conhecimento da realidade. 4) Fundamentos e métodos da educação científica. 5) O problema da realidade. 6) Realidade e sentido, realidade e valor. 7) Valores e fins. II – O problema dos fundamentos da pedagogia. 2) Meios e fins da educação. 3) A Filosofia da Educação e as ciências da educação. 4) Ética e educação. 5) A liberdade. 6) Os fundamentos éticos da teoria da educação. 4º ano: Curso sobre O problema ético e a educação¹⁶².

O fato de tomarmos como referência o programa da Cadeira de História e Filosofia da Educação de 1960, não significa que os conteúdos permaneceram sempre os mesmos. Aliás, à medida que iam sendo feitas pesquisas, quer por Ramos de Carvalho e pelo grupo de professores que coordenava, quer por Roque Spencer e pelos pesquisadores ligados a ele, em torno da educação brasileira, seus resultados eram incorporados aos programas e conteúdos da cadeira. Todavia, ainda que não esquadrinhemos ano a ano as atividades desenvolvidas por esses pesquisadores, pode-se afirmar que não ocorreram grandes mudanças.

No programa da Cadeira de História e Filosofia da Educação fica clara a ênfase dada às questões e aos autores que permitem ressaltar a concepção liberal, de acordo com a orientação que eles e seus auxiliares: Maria de Lurdes S. Machado e João Eduardo R. Villalobos seguiam.

O interesse pela História da Educação Brasileira como objeto de pesquisa e mesmo como disciplina é muito recente. A História da Educação começa a aparecer nos currículos da Escola Normal a partir da reforma empreendida por Anísio Teixeira através do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932. Em São Paulo, ela passa a figurar nos currículos das Escolas Normais em 1933, com a reforma realizada por Fernando de Azevedo, através do Decreto 5.846, de 21 de fevereiro de 1933.

Assim, ao lado da Psicologia, da Sociologia e da Biologia, começava a aparecer a História e a Filosofia da Educação como uma disciplina voltada para a formação de professores, com uma concepção um tanto pragmática. Em 1939, foi criado o Curso de Pedagogia e a disciplina de História da Educação foi incluída em seu currículo, adquirindo, assim, maior importância e despertando maior interesse por ela. Até então, a História da Educação representava uma espécie de capítulo da História da Educação Geral.

Leonor Maria Tanuri afirma que, segundo a professora Tirsa Regazzini Peres, ex-aluna de Pedagogia da USP dos anos de 1950, o programa da disciplina de História da Educação, então a cargo do professor Roque Spencer Maciel de Barros, nem sequer contemplava os conteúdos referentes ao Brasil¹⁶³. Segundo Tanuri a disciplina de História da Educação Brasileira era pouco contemplada nos currículos e só adquiriu maior destaque a partir dos anos de 1970.

Entretanto, de acordo com os *Guias e Anuários* da FFCL, bem como pelo programa citado acima, a parte correspondente à História da Educação é mais extensa do

¹⁶² GUIA da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 1960, pp. 309-311.

¹⁶³ TANURI, Leonor Maria. História da Educação brasileira: uma contribuição para o seu estudo na década anterior à da instalação dos cursos de pós-graduação. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *História da educação brasileira: formação do campo*. Col. Fronteiras da Educação, 1999, p. 151.

que a de Filosofia da Educação. Com relação à História da Educação Brasileira, ainda que não tenha recebido tanta ênfase quanto a História Geral da Educação e a Filosofia da Educação, aparece em diversos cursos oferecidos pelos professores responsáveis pela disciplina, além das pesquisas que realizavam e que também acabavam se transformando em conteúdo para as discussões em sala de aula.

Através dos *Guias* da FFCL, por exemplo, observa-se que em seus cursos, em 1957, Maria de Lourdes Machado trata das tendências do pensamento pedagógico e da situação do ensino brasileiro até 1930, da renovação educacional no Brasil e do Manifesto dos Pioneiros; em 1958, Roque Spencer discorreu várias vezes sobre temas e questões relacionadas à sua tese de livre-docência e, em 1959, Maria de L. Machado novamente abordou temas relacionados à situação e às tendências do pensamento pedagógico brasileiro até 1930, os meios de estudar o pensamento pedagógico brasileiro, o movimento de reforma e a renovação educacional ocorrido antes de 1932, o Manifesto dos Pioneiros e suas consequências, o Manifesto “Mais uma vez convocados” de 1959, a Declaração em defesa da democracia, elaborado nesse ano por Florestan Fernandes, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases elaborado em 1948, o substitutivo Carlos Lacerda e o substitutivo da Comissão de Educação. Em 1960, como demonstra o programa apresentado acima, a educação brasileira também aparece. Ou seja, as questões relacionadas à educação brasileira não só aparecem como também refletem o momento histórico da própria educação da época.

Em 1962 é fixado o primeiro currículo mínimo do Curso de Pedagogia através do Parecer 251 do Conselho Federal de Educação (CFE), que determinava que a disciplina de História da Educação deveria ‘ser entendida como uma apreciação coerente dos fundamentos históricos que explicam a educação moderna, e, dentro desta orientação, conterá uma divisão especial dedicada à História da Educação Brasileira’¹⁶⁴. Apesar desta orientação estimular a preocupação com a História da Educação Brasileira, as pesquisas ainda eram escassas, o que empobrecia a disciplina. Por isso, até o final dos anos de 1960, ainda aparecia de forma marginal no programa de História da Educação Geral. E nos anos de 1970, surge nos cursos de pedagogia como uma disciplina específica.

Nos anos de 1950, a História da Educação Brasileira começa a adquirir maior expressão com as pesquisas realizadas pelo grupo de professores liderados por Laerte Ramos de Carvalho. Dentre eles, aparece com destaque Roque Spencer Maciel de Barros, que junto com aquele, é apontado por Leonor Maria Tanuri como um dos pioneiros nas pesquisas educacionais, principalmente sobre a questão da universidade. De acordo com Miguel Reale, as pesquisas realizadas por Roque Spencer foram muito importantes para o aprofundamento das ideias educacionais no Brasil e, particularmente, para a História da Educação¹⁶⁵ e Jorge Nagle, por sua vez, chama atenção para o incansável rigor com que Roque Spencer realizava seu trabalho¹⁶⁶.

Em torno de Laerte Ramos de Carvalho, além de Roque Spencer também se encontrava José Mário Pires Azanha, Heládio César Gonçalves Antunha, João Eduardo Villalobos, Maria de Lourdes Mariotto Haidar, Casemiro do Reis Filho, Rivadávia Marques Júnior, Jorge Nagle e Tirsa Regazzini Péres. Cada um dedicava-se à pesquisa de uma de-

¹⁶⁴ Idem. p. 152.

¹⁶⁵ Cf. REALE, Miguel. Minhas memórias da USP. In: *Revista Estudos Avançados*. Vol. 8 – nº 22, setembro / dezembro, 1994, p. 35.

¹⁶⁶ Cf. NAGLE, Jorge. A trajetória da pesquisa em história da Educação no Brasil. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *História da Educação Brasileira*. Ijuí – RS: Unijuí, 1999, p. 97.

terminada temática educacional, cobrindo principalmente os períodos imperial e republicano. Apesar de serem estudos focalizados, sobre questões ou autores individuais, o coordenador tinha a intenção de elaborar uma espécie de “história completa” da educação brasileira.

Esta informação pode ser confirmada pela carta endereçada por Ramos de Carvalho, em 1962, a dez doutorandos que, sob sua orientação, realizavam pesquisas sobre a História da Educação Brasileira no Período Republicano. Desta convocatória – conforme cópia cedida por Jorge Nagle a Bruno Bontempi Júnior – consta o nome dos professores e os temas que cada um dos pesquisadores desenvolvia: Casemiro do Reis Filho, *A Organização do Sistema Paulista de Ensino (1890-1900)*; Maria Alice Azevedo Fonseca, *A fundação da Universidade de São Paulo*; Regina Célia Bicalho Monteiro da Silva, *Um estudo dos ideais e da educação no Brasil através da literatura romântica*; Jorge Nagle, *A revolução e a educação (A história da educação brasileira no período de 1930 a 1934)*; Maria da Penha Villalobos, *Didática e Epistemologia*; Heládio César Gonçalves Antunha, *A história do ensino normal no Estado de São Paulo*; João Eduardo Villalobos, *O problema das Diretrizes e Bases da Educação Nacional do projeto Clemente Mariani e a aprovação de 1961 – movimentos de ideias e a realidade nacional*; Maria de Lourdes Mariotto Toniolo (sic), *O ensino primário no início da República*; Tamás Szmrecsányi, *Educação e desenvolvimento econômico*; Rivadávia Marques Júnior, *A influência de Dewey no Brasil*¹⁶⁷.

Nos anos de 1950, principalmente, na segunda metade, Roque Spencer se envolveu nas discussões em torno do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tramitava no Congresso Nacional desde 1948. Preocupava-se com as questões referentes ao papel do Estado em matéria de educação, à liberdade de ensino, às delimitações de competências entre os poderes federal e estaduais, à centralização x descentralização, à relação entre a religião e a educação. Além disso, iniciava seus estudos sobre o positivismo no Brasil através da pesquisa sobre *A evolução do pensamento de Pereira Barreto e seu significado pedagógico*.

Em Pereira Barreto o cunho pedagógico estava na defesa que fazia da educação do povo pelas ciências positivas como forma de solucionar os problemas do país. Como ele mesmo diz, ‘a solução geral viria pela educação séria e positiva do povo’. ‘A reforma, portanto, reduz-se a uma questão de educabilidade do povo’¹⁶⁸. Mas, como enfatiza M.L.C. (?),

[...] cometer-se-ia realmente um equívoco se se buscasse entre as diversas atividades exercidas por Pereira Barreto, ação pedagógica no sentido estrito e corrente. Ele não é somente [...] o médico, o viticulor, o pensador ou o político. ‘Nenhuma destas atividades o absorve, nenhuma o explica. Ele é político, viticulor, médico ou pensador em função de um fim mais alto. Estas atividades são para ele apenas meios para a objetivação do alvo que persegue: integrar o país no estado positivo da humanidade. Por intermédio de todas elas, Barreto procura, num sentido nobre e amplo, educar o país, torná-lo consciente de suas possibilidades e limitações – libertá-lo enfim’¹⁶⁹.

¹⁶⁷ Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. pp. 241-242.

¹⁶⁸ Cf. BARROS, Roque S. M. de. *Evolução do Pensamento de Pereira Barreto*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1967, pp. 55, 62, 68, 73, 76, 112, 134, 175, 203, 205, 222, 253.

¹⁶⁹ M.L.C. Pedagogia. Jornal *O Estado de S. Paulo*. 26.01.57.

Do positivismo de Barreto, Roque Spencer depreende que é preciso agir sobre a inteligência do povo e despertá-la do conformismo, da inércia e superar as crenças do passado para atingir “o nível do século”. Em função disso, Roque Spencer chama Barreto de pedagogo – “o educador Pereira Barreto. [...] que é, senão educador, o homem que anela despertar o país, erguê-lo e dar-lhe consciência de si próprio, para que este cumpra seu papel histórico reservado a todos no estado positivo da mentalidade humana”¹⁷⁰.

Para o autor, Pereira Barreto é um pedagogo no sentido amplo do termo, enquanto alguém que se empenhou em desenvolver as condições que poderiam apressar a marcha para o estado definitivo, procurando auxiliar o país a vencer as etapas anteriores e alcançar o estado positivo.

Mais tarde, em 1973, Roque Spencer publica *A significação educativa do romantismo brasileiro: Gonçalves de Magalhães*, que também não trata da educação no sentido estrito. Nesta obra chama Magalhães também de educador em função do caráter pedagógico de sua obra e de sua preocupação em educar o povo para formar nele uma consciência nacional¹⁷¹. Magalhães, como um

[...] ‘poeta lírico, poeta épico, ensaísta, discutidor de ideias filosóficas, moralista, teatrólogo, o que ele realmente pretende é mais do que fundar uma literatura nacional: é abarcar a existência humana, na multiplicidade de seus aspectos e lançar os alicerces [...] de uma forma nacional de sentir, de querer e de pensar’. [...] Pretende, construir um projeto de vida e de formação humana capaz de nortear os destinos do Brasil¹⁷².

Segundo Roque Spencer, Barreto e Magalhães estavam preocupados em resolver o problema do atraso nacional. Ambos orientam suas preocupações no sentido de plasmar uma educação capaz de “acelerar” a passagem da situação de atraso e atingir “o nível do século”.

Coincidemente com esse espírito ou não, a seu modo, Roque Spencer também se preocupa em “educar o povo” por meio da academia, dos jornais, dos livros, para repelir o “totalitarismo” e defender a concepção liberal de sociedade.

No momento em que Roque Spencer reescreve sua obra sobre Pereira Barreto, à luz de seus estudos posteriores, sobretudo, de sua obra *A ilustração brasileira e a ideia de universidade* e de seus estudos sobre o romantismo ele aprofunda sua reflexão sobre a questão educacional na obra de Barreto¹⁷³.

Por meio dessas obras Roque Spencer procura mostrar como Barreto e Magalhães estavam preocupados em educar o povo para superar o atraso em que o país se encontrava, com vistas a elevar o país “ao nível do século”. Com o primeiro, inicia seus estudos sobre as ideias positivistas no Brasil e, através do segundo, procura compreender o movimento romântico e mostrar o papel educativo que ele exerceu na formação

¹⁷⁰ BARROS, Roque S. M. de. *Evolução do Pensamento de Pereira Barreto*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1967, p. 203.

¹⁷¹ Cf. BARROS, Roque S. M. de. *A Significação Educativa do Romantismo Brasileiro: Gonçalves de Magalhães*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1973, p. 103, 246. Com esta obra concorreu ao título de Prof. Titular da Faculdade de Educação.

¹⁷² RODRIGUES, Geraldo Pinto. Romantismo e Educação. *Jornal da Tarde*. 19/03/74.

¹⁷³ Tanto *A ilustração brasileira e a ideia de universidade* quanto a *Evolução do pensamento de Pereira Barreto*, receberam resenhas elogiosas pela Revista Brasileira de Filosofia (RBF), dirigida por Miguel Reale. Cf. Vol. 13, fascículo 49, de 1963 e Vol. 17, fascículo 67, de 1967, respectivamente.

de uma identidade nacional. Em *A ilustração brasileira e a ideia de universidade* procura compreender os conflitos e os choques ocorridos entre os diversos grupos (liberais clássicos, científicas, católicos e positivistas), que, a seu julgamento, teriam sido os responsáveis pelo atraso na criação da Universidade no Brasil. Através das pesquisas nos arquivos, nos livros e nos documentos, tinha a preocupação de “levantar a consciência nacional”, procurando compreender como ela se inseria no contexto da cultura universal. Inclusive, foi através da preocupação com a pesquisa sobre o pensamento brasileiro, com Gonçalves de Magalhães e Pereira Barreto, que chegou à História da Educação. A partir deles, começou a interessar-se mais por ela.

As pesquisas realizadas por Roque Spencer sobre a História da Educação no Brasil, como vimos, mereceram destaque, por exemplo, de Jorge Nagle, Miguel Reale, Antonio Paim, Fernando Henrique Cardoso, Luiz Carlos de Menezes, Leonor Maria Tanuri, dentre outros.

Após situar a relevância de Roque Spencer na historiografia da educação brasileira, é importante compreender sua concepção de Filosofia da Educação. Como se percebe, ele vai da Filosofia, em que faz sua graduação, para a História e Filosofia da Educação. Mas sua preocupação principal continuou sendo com a Filosofia e os Fundamentos Filosóficos, tendo em vista a concepção de vida, de homem, de sociedade e de mundo que defendia. Isto pode ser verificado nos cursos que ministrou como professor de História e Filosofia da Educação, no programa da Cadeira, na entrevista que concedeu a alguns alunos depois de se aposentar e através da quantidade de escritos sobre o liberalismo.

Antes de prosseguir e vermos a relação entre História e Filosofia da Educação, bem como, sua preocupação e sua concepção de Filosofia, fazemos uma breve digressão para compreendermos um pouco sobre o contexto filosófico da época.

Já vimos que a primeira Faculdade de Filosofia foi criada em 1908, no Mosteiro São Bento, e a segunda, em 1933, no *Sedes Sapientiae*.

A partir da Reforma Capanema¹⁷⁴ o ginásio passou a ser de quatro anos e, em lugar do curso complementar, foi criado o colégio com duração de três anos, subdividido em curso científico e clássico. A partir dessa reforma, depois de ter desaparecido do ginásio em 1931, a Filosofia passou a ser novamente obrigatória no colegial. Assim, mesmo fora da universidade a Filosofia começava a ganhar espaço. O curso científico tinha um ano de Filosofia, na 3ª série, com 4 aulas semanais e o clássico dois anos, na 2ª e 3ª séries, cada uma com 3 aulas semanais. Tratava-se de uma espécie de curso encyclopédico que envolvia Psicologia, Lógica, Ética, Estética, Filosofia Geral (Metafísica), História da Filosofia e Filosofia do Brasil. O programa, geralmente, era extraído do *Manual de Filosofia* de Armand Cuvillier e da *História da Filosofia* do Pe. Leonel Franca.

Porém, diz Roque Spencer, se por um lado, com a obrigatoriedade, a Filosofia ganhava espaços, por outro, geralmente, ficava em segundo plano. Mas, ressalta que,

¹⁷⁴ Em 1942 foi realizada a Reforma Capanema. Sob a inspiração da ideologia do nazi-fascismo, adotada com o Estado Novo, em 1937, foram decretadas as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Secundário, Comercial, Primário, Normal e Agrícola, além de criar o SENAI e o SENAC. O Estado se desobriga de seu dever de garantir a educação de acordo com a Constituição de 1934 e passa a se limitar a uma ação supletiva “à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares”. Cf. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 8ª edição, Petrópolis: Vozes, 1986, pp. 131-154.

no Colégio Paulistano, onde foi aluno e professor antes de ser Assistente na FFCL, por recrutar professores nessa Faculdade, tinha um bom nível de ensino¹⁷⁵.

Em 1954, por proposta do Professor João Cruz Costa, a Cadeira de Filosofia da FFCL foi desmembrada nas disciplinas de Introdução à Filosofia, Filosofia Geral, Ética, Lógica e Estética. Nesse momento foi criado o Departamento de Filosofia¹⁷⁶, reunindo duas cadeiras: Filosofia, com as disciplinas mencionadas e História da Filosofia. Depois, de acordo com a proposta do Departamento de Filosofia, o Reitor extinguiu a Cadeira de Filosofia e, em sua substituição, criou a Cadeira de Teoria Geral da Filosofia, com as seguintes disciplinas: Filosofia Geral e Metafísica, Lógica e Teoria das Ciências, Teoria do Conhecimento, Ética e Antropologia Filosófica e Estética. Desse modo, com pequenas alterações, o Curso de Filosofia manteve a mesma estrutura desde a sua criação até praticamente a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, quando recebeu nova configuração.

A orientação didática da Cadeira de Filosofia estava voltada para a importância da história dos sistemas e dos problemas filosóficos. Aliás, como registra o Anuário da FFCL,

[...] nada mais se fez do que seguir a orientação que lhe imprimira o Sr. Prof. Jean Maugé que, assim se expressava sobre o ensino de filosofia mais apropriado à nossa situação: ‘Chegou a hora, para o Brasil, de filtrar a sua imaginação espiritual. E eis a razão pela qual consideramos que a base do ensino de Filosofia no Brasil é a História da Filosofia. [...] Naturalmente a história não é erudição. O professor deverá constantemente traduzir o sentido da obra que estudar em termos atuais. [...] a primeira necessidade do estudante brasileiro é adquirir o sentido, o tato histórico’¹⁷⁷.

Lívio Teixeira chamava a atenção para que os professores se concentrassem no estudo dos grandes filósofos, os Pré-socráticos, Platão, Aristóteles, Descartes, Spinoza, Kant, Bergson, dentre outros, que constituem os grandes pilares da Filosofia. Mas, diz ele,

[...] conhecer a História da Filosofia como puros historiadores, isto é, só para dizer com mais ou menos exatidão o que tal filósofo ensinou, seria de todo inútil. A História da Filosofia deve ser feita com espírito filosófico. Deve ser um esforço de inteligência e não de memória¹⁷⁸.

O estudo da História da Filosofia deve servir para “conhecer-nos a nós mesmos”, isto é, para conhecer o país e a realidade. Ao contrário do que muitos afirmam que a Filosofia não serve para nada, que é uma ciência tal que com a tal ou sem a qual, o mundo fica tal e qual, os “verdadeiros filósofos, longe de serem teóricos distantes da

¹⁷⁵ BARROS, Roque S. M. de. O ensino secundário da Filosofia no Brasil. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 103.

¹⁷⁶ O Departamento de Filosofia estava instalado no edifício da Rua Maria Antônia, 294, onde também estava instalada a biblioteca, a sala de consulta e o gabinete de trabalho para os docentes.

¹⁷⁷ ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949, pp. 442-443.

¹⁷⁸ TEIXEIRA, Lívio. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1948, da FFCL da USP. In: ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949, p. 294. Neste ano, Roque Spencer concluiu seu Bacharelado.

vida real, sempre foram os que levantaram os grandes problemas fundamentais de cada época”¹⁷⁹, dizia Lívio Teixeira.

Para os idealizadores da Universidade, a educação é tida como o meio de superar o estágio em que as sociedades brasileira e paulistana se encontravam. Seguindo o surto nacionalista iniciado a partir da Primeira Guerra Mundial, a ênfase no conhecimento da história do país enfatizava a necessidade de filtrar as ideias importadas e dar um rumo próprio para o país. Isto, numa aparente contradição, pois, em grande parte se fazia com o auxílio de professores e autores importados. Em seus cursos, o Professor Maugé, dentre outros, privilegiava Platão, Spinoza, Kant, Hegel, Comte e Bergson. A aparente contradição se desfaz à medida que se percebe que o modelo a ser perseguido é o dos países que já teriam ultrapassado a fase em que o Brasil se encontrava. Por isso, era preciso conhecer a história para se integrar ao grande todo da humanidade e, a partir daí, construir um caminho próprio.

Em 1942, por indicação de Maugé, o Licenciado Lívio Teixeira foi nomeado 1º assistente e, depois, com o seu (de Maugé) retorno de para a Europa, assumiu a direção da Cadeira de História da Filosofia como substituto e, posteriormente, como professor interino desta Cadeira. Mas, como se pode perceber, há uma preocupação mais ou menos comum em todos esses professores em torno da História da Filosofia e de seu objeto de estudo.

Após esta digressão retornemos ao pensamento de Roque Spencer, que comprehende que a História da Educação não pode ser concebida isolada da Filosofia. Para ele, a disciplina de História só ganha sua real dimensão à luz da Filosofia e esta tem na História uma espécie de laboratório. “Juntas, História e Filosofia, formam um substrato intelectual, o núcleo, de uma autêntica História da Educação e da Cultura, entendidas ambas no seu sentido formador”¹⁸⁰.

Apesar de considerar relevante a história das instituições escolares, diz que, “por temperamento e formação, nunca chegou a seduzir-nos”. Como professor de História e Filosofia da Educação, não reduz suas preocupações ao sentido estrito da história nem da pedagogia, como teoria de métodos de aprendizagem ou história das instituições escolares. Acredita que

[...] a Pedagogia é algo inteiramente incompreensível se desligada dessas perguntas fundamentais sobre a existência, sobre o destino do povo, que se exprimem, de forma diversa, mas com grande semelhança, na obra do filósofo, na criação do artista, nas decisões do político, nas buscas do cientista, enfim, na grande aventura da cultura humana¹⁸¹.

Sua preocupação principal estava nos fundamentos. Ao ser questionado por alunos se dava filosofia da educação quando era professor na FE/USP, deixou claro que em seu trabalho subordinava as demais áreas à Filosofia. Respondeu que “dava aulas de filosofia da educação, mas, para dar filosofia da educação efetivamente tratava antes

¹⁷⁹ Ibidem.

¹⁸⁰ BARROS, Roque S. M. de. Laerte Ramos de Carvalho (Quinze anos após a sua morte). In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 209.

¹⁸¹ BARROS, Roque S. M. de. *A significação educativa do romantismo brasileiro: Gonçalves de Magalhães*. São Paulo: Grijalbo, Ed. da USP, 1973, p. xx.

de filosofia. Depois, dentro da filosofia, chegava particularmente à ética e a filosofia política e na última aula tirava as consequências”¹⁸². Isto talvez explique o fato da professora Tirsa Regazzini Peres dizer que nos programas de Roque Spencer, os conteúdos referentes à História da Educação Brasileira eram pouco contemplados. De qualquer forma, entre História e Filosofia, a prioridade sempre ficava com a Filosofia e, entre elas e a Pedagogia, a prioridade ficava com aquelas. Para ele, porém, o fundamental era a Filosofia, ou melhor, os fundamentos da educação, os fins e os valores.

Em depoimento, Roque Spencer afirma que

[...] a Filosofia da Educação e a História da Educação eram muito interligadas, inclusive a Filosofia da Educação vinha como uma reflexão que dependia demais da História [...]. A Filosofia da Educação era o miolo; ela e a História da Educação eram, por assim dizer, a espinha dorsal do curso de Pedagogia [...]. Havia um peso maior, em volume de matéria, da História da Educação; esta era vista sob o prisma filosófico. A História da Filosofia vinha sempre acompanhando a História da Educação. A História da Educação aparecia fundada em uma cultura filosófica¹⁸³.

Confirmando isso, dois anos depois de se aposentar, após dedicar-se por mais de 33 anos à educação, dizia que sua principal preocupação sempre foi com a filosofia e que a educação foi um mero acidente de percurso na sua vida. “A educação não é meu interesse central”, dizia ele, “nunca foi. São mais as contingências da sorte que me levaram a trabalhar com educação. Meu interesse é filosofia; nem é filosofia da educação; filosofia da educação é acidente de percurso”¹⁸⁴. A preocupação com a filosofia também pode ser atestada pela sua incansável defesa do liberalismo; com a busca dos seus fundamentos, com a depuração dos conceitos, com a construção de uma concepção articulada e coerente e com a afirmação de que o liberalismo se constitui na melhor, senão na única alternativa para organizar a “boa sociedade”.

Para o autor, a Pedagogia não tem autonomia, nem pode ser considerada de forma isolada; dependia da História do Pensamento e da História da Filosofia. Sua principal preocupação recaía sobre os fins da educação, sobre a concepção de homem, de mundo e de sociedade liberais, a Pedagogia propriamente dita, suas técnicas e as questões práticas da educação, acabavam ficando em segundo plano, subordinadas àquelas questões.

A História da Educação deveria ser vista num prisma filosófico, pois a gente entendia a História da Educação não apenas como História da Pedagogia, mas quase como História da Cultura, como ideais gerais de formação, onde entravam a literatura, a ciência, enfim, todos os ramos da cultura, para esclarecer por que a Pedagogia era daquele jeito, que tipo de indivíduo se pretendia formar dentro daquele contexto cultural, numa determinada época. A ideia de formação era o eixo da Pedagogia¹⁸⁵.

¹⁸² Entrevista realizada por alunos do Curso de Pedagogia da FE/USP com Roque Spencer após sua aposentadoria. Cedida pelo professor Antonio Joaquim Severino.

¹⁸³ Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. p. 237.

¹⁸⁴ Cf. BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2ª edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1997, p. 46.

¹⁸⁵ Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. p. 237.

Roque Spencer dizia que o professor e o filósofo da educação em particular devem insistir muito na formação da personalidade do indivíduo para que ele encontre formas de resistir aos valores hedonistas que imperam na sociedade de massas em que vivemos, que acabam transformando o indivíduo simplesmente num instrumento, num meio para se obter outras coisas. Opõe-se a instrumentalização do indivíduo e sua transformação num meio, pois de acordo com sua concepção, o indivíduo deve ser sempre e necessariamente concebido como um fim em si mesmo, como algo sagrado. Para ele uma das funções da educação é esta: dar aos alunos uma formação humanística; atuar na formação do caráter dos indivíduos para permitir que reajam ao hedonismo e “sejam eles mesmos” e não simplesmente “maria-vai-com-as-outras”.

No campo da filosofia, busca sua inspiração básica em Kant. Mas, confessa que também tem um forte parentesco em John Rawls, Jürgen Habermas, Karl Otto Apel e Karl Popper. Porém, quanto à definição de filosofia, Roque Spencer afirma que prefere aquela dada pelo filósofo alemão Wilhelm Dilthey¹⁸⁶ (1833-1911).

Dilthey dizia que a filosofia é uma auto-reflexão do espírito sobre seus valores teóricos e práticos assim como uma concepção de universo. Poderíamos acrescentar uma concepção geral do homem também, não só do universo, mas, principalmente, uma concepção do homem. O que abrange, por assim dizer, os vários aspectos da filosofia, os aspectos teórico-práticos, isto é, o aspecto epistemológico e lógico de um lado; de outro o aspecto prático, isto é, ético, estético, bem como as aplicações filosóficas, incluindo a filosofia da ciência, a filosofia do direito, a filosofia da educação [...]¹⁸⁷.

É esta a concepção de filosofia que Roque Spencer adota, definida como uma concepção de vida, de homem, de sociedade e de mundo. Para ele, o caminho para chegar à filosofia, tal como o fora para os gregos, ocorre através do “espanto”. “De repente”, diz ele

[...] o indivíduo se descobre, percebe que está no mundo, mas que não é o mundo: não pode existir sem o mundo, mas é diferente do mundo, e procura entender esse mundo, esse mundo que envolve não apenas objetos, as coisas, mas principalmente, antes de tudo, as outras pessoas. É aí que nasce a filosofia, e isto como um processo racional, não

¹⁸⁶ Na História da Filosofia Wilhelm Dilthey é situado no campo do espiritualismo. Um movimento que, no final do século XIX e início do século XX, desencadeou uma reação generalizada contra o positivismo que pretendia derivar os valores a partir do ser e rechaçava as questões éticas e metafísicas, consideradas como próprias da imaturidade do homem, típicas das idades pré-científicas. Contra isto, esse movimento apresentava a visão espiritualista como a única forma de responder a estas questões. Lembremos que Roque Spencer considerava o positivismo no campo do totalitarismo e a ética como uma de suas principais preocupações. É provável que seja este o motivo de sua preferência pela concepção de filosofia de Dilthey. Também é importante mencionar que é com base em Dilthey e H. Rickert que Max Weber constrói a categoria metodológica ideal tipo. Para eles, no campo da epistemologia toda a realidade apresenta-se multifacetada, apresentando, assim, dificuldades quanto às possibilidades de conhecimento. Porém, ao contrário de Roque Spencer, Dilthey afirma que não é possível manter neutralidade diante dos valores, pois, eles sempre irão influir no raciocínio. Daí a construção de modelos ideais para compreender os fenômenos sociais, permitindo atingir a “objetividade”. Cf. GIANNAZI, Carlos Alberto. *A Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e o golpe militar de 1964: as dificuldades para a manutenção da liberdade de cátedra antes e depois do Ato Institucional Nº 5*. São Paulo: 1995. Dissertação de Mestrado. FE/USP. Vol. II, pp. 448-450.

¹⁸⁷ Entrevista realizada por alunos do Curso de Pedagogia da FEU/SP com Roque Spencer, após sua aposentadoria. Cedida pelo professor Antonio Joaquim Severino.

como mera opinião sem base procurando encontrar razões, fundamentos para isso. É o que leva, em geral, as pessoas, em lugar de seguir uma direção prática, como ser engenheiro, ser médico etc., ser cidadão útil ... (risadas), leva um indivíduo a tornar-se professor de filosofia, refletindo, sem cuidar da utilidade prática (mais risadas)¹⁸⁸.

Veja-se que Roque Spencer carrega por toda a vida a *imago mundi* e a *imago homini* que formulou em sua juventude. Para ele, de certa forma, a filosofia coincide com a condição de liberdade e de ser humano que define como sendo a condição de transcendência, através da qual, o homem se diferencia do mundo, das coisas e dos demais animais. Desta forma, entende-se porque atribui tanta importância à filosofia; porque em sua atividade profissional ela ocupa o lugar central e porque, para ele, as demais áreas do conhecimento são subordinadas a ela.

Nesta concepção

[...] o homem, afinal, é um animal, só que dotado de razão, o que permite *domesticá-lo*, no sentido de que ele perceba que não está sozinho no mundo, que existe o outro, que ele tem obrigações, deveres em relação aos outros e que deve procurar determinados fins *enquadrando-se dentro de uma sociedade* que busque a dignificação do homem¹⁸⁹.

Diante disso, o papel da filosofia deve ser o de procurar desenvolver nos indivíduos as potencialidades que eles têm e, ao mesmo tempo, procurar “domesticar esse animalzinho que é o homem”, para que aprenda viver em sociedade, isto é, para que, dentro dos princípios do liberalismo, saiba que sua liberdade vai até onde começa a do outro e que sua ascensão social depende apenas de seus méritos e dons, não das condições do meio. Noutras palavras, para que, compreendendo que a sociedade fundada no liberalismo se constitui na “boa sociedade”, não se rebelle contra ela e não a subverta.

Para Roque Spencer a filosofia é uma concepção como foi expressa acima e não uma ciência. Para ele, ela se situa no campo dos valores e da análise qualitativa, enquanto que a ciência se situa no das análises matemáticas, mensuráveis, quantitativas e neutras. Com a finalidade de defender sua concepção liberal de mundo e de um determinado tipo de educação adequado a ela, na segunda metade dos anos de 1950, envolve-se intensamente na Campanha em Defesa da Escola Pública como veremos a seguir.

¹⁸⁸ Ibidem. Esta concepção tem a ver com suas impressões heracliteanas e com sua experiência em Caieiras enquanto esperava o resultado do vestibular, em que diz ter descoberto a *imago mundi* e a *imago homini* que o acompanharam por toda a vida.

¹⁸⁹ Ibidem.

3

A LUTA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

Após tratarmos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e da trajetória de Roque Spencer junto a ela, vejamos como foi sua inserção e envolvimento na Campanha em Defesa da Escola Pública, iniciando por compreender como ocorreu a tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) elaborado em 1947.

Interessa-nos, sobretudo, abordar mais demoradamente a trajetória histórica do projeto aprovado pela Câmara em 1957 e a CDEP. Além disso, consideramos relevante tratar dos conflitos entre os defensores da Escola Pública e os defensores dos interesses privatistas, travados em torno da forma de organização e administração do Sistema Nacional de Educação, da Liberdade de Ensino e da relação entre religião e educação. Enfim, interessa-nos evidenciar as lutas travadas em torno do projeto que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61.

3.1 – A trajetória do projeto de diretrizes e bases da educação

A necessidade de dar à educação nacional um caráter orgânico e integrado, de modo a submeter as tendências à diferenciação e à descentralização do ensino a um conjunto de objetivos comuns e a um mínimo de princípios diretores fundamentais, de acordo com os princípios defendidos pelos Pioneiros da Educação Nova, encontra amparo na Constituição de 1934.

A Constituição de 1891 era parcimoniosa em relação à cultura e o ensino; a União praticamente se ausentava da responsabilidade daquilo que mais tarde viria a se transformar numa espécie de dever indeclinável dos Estados liberais e democráticos. Prevalecia a ideia de que cabia a eles a garantia dos direitos e das liberdades individuais, sem intervir no processo econômico e social, de acordo com a ideia liberal dominante à época. Só na Constituição de 1934 (Arts. 5º e 150), já sob a prevalência de outra concepção liberal, a União assume o compromisso de “traçar as Diretrizes da Educação Nacional” e “fixar o Plano Nacional da Educação, comprehensivo do ensino de todos os graus e ramos comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”¹⁹⁰.

Estes princípios foram mantidos na constituição de 1946, que também estabelece a competência da União para legislar sobre DBEN. Assim, entre 1947 e 1961, ocorreu um lento e longo processo que culminou na aprovação da LDB, Lei nº 4.024/61, do qual passamos a nos ocupar.

Tendo em vista a disposição do art. 5º, inciso XV, alínea *d*, da Constituição de 18 de setembro de 1946, em 29 abril de 1947, Clemente Mariani (UDN¹⁹¹), então Ministro

¹⁹⁰ Cf. VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ensino e liberdade*. São Paulo: Pioneira, 1969, p. 1.

¹⁹¹ Inicialmente a União Democrática Nacional – UDN – compunha-se de antigos tenentes, católicos, socialistas e comunistas. Depois estes dois grupos logo abandonaram o partido. O Partido Social Democrático – PSD – reunia oligarquias situacionistas, polarizadas pelos prefeitos e interventores. O Partido Trabalhista Brasileiro – PTB – era formado basicamente pela burocracia sindical.

da educação do Governo de Eurico Gaspar Dutra (PSD), constituiu uma comissão de educadores – comissão de notáveis – e lhes atribuiu a incumbência de preparar o esboço de um projeto de lei, um anteprojeto que foi encaminhado ao Congresso em outubro de 1948, iniciando o percurso ou o drama do projeto de LDB, que logo no início já encontrou oposição por parte do Deputado Gustavo Capanema (PSD).

Em consequência disso o projeto foi engavetado. Só em 1957, sob a pressão dos educadores, o clamor da opinião pública mais esclarecida e a exigência das circunstâncias, a discussão foi retomada e passou a tramitar com maior celeridade pela Comissão de Educação e Cultura (CEC). Nesse percurso, um amplo conjunto de forças privatistas e confessionais opostas ao caráter laicista e liberal do projeto, “uniram-se” em torno dele provocando morosidade na sua tramitação e imprimiram um novo rumo nas discussões. Em dezembro de 1958, o Deputado Carlos Lacerda¹⁹², que se tornou líder da ala direita da UDN e que há muito tempo havia se distanciado dos princípios da Aliança Nacional Libertadora (ANL), que ajudara fundar, para combater o imperialismo e o fascismo, baseado nas teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948, apresentou um substitutivo e se converteu no principal porta-voz dos interesses dos proprietários de escolas particulares, leigas e confessionais. Os defensores desse projeto e de seus interesses foram tão ousados que, de certa forma, contribuíram para que se desencadeasse um amplo movimento social contrário a eles reunindo forças diversas em favor da Campanha em Defesa da Escola Pública

Uma das primeiras reações coletivas ao substitutivo foi a publicação do “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados”, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por “Pioneiros” como Anísio Teixeira, Almeida Júnior, Hermes Lima, Paschoal Lemme, Joaquim Faria Goes Filho, por intelectuais como Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Álvaro Vieira Pinto, por pesquisadores como Cesar Lattes, José Arthur Giannotti, Darcy Ribeiro, Fernando Henrique Cardoso, Ruth Cardoso, por escritores como Cecília Meireles, dentre muitos outros¹⁹³.

¹⁹² Em função da intensa participação que Carlos Frederico Werneck de Lacerda teve no processo de tramitação do projeto de LDB, apresentamos uma breve biografia do autor, que nasceu no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no dia 30 de abril de 1914 e acabou sendo conhecido como o “demolidor de presidentes”. Iniciou o Curso de direito em 1932 e abandonou em 1934. Visando lutar contra o integralismo, o imperialismo e o latifúndio, participou da articulação da Aliança Nacional Libertadora (ANL), fundada em 1935. Nesse ano casou-se com Letícia Abuzzini de Lacerda, com quem teve três filhos. A partir de 1938, passou a dedicar-se a atividades jornalísticas e, em 1939, rompeu com os comunistas. Em 1947, foi eleito vereador pelo Distrito Federal na legenda da UDN. Em 1949 fundou a Tribuna da Imprensa, instrumento de propaganda udenista, para fazer oposição à política getulista. Com esta mesma finalidade, em 1953, fundou o Clube da Lanterna. Em 1954, foi alvo do atentado ocorrido na Rua Toneleiros, em Copacabana, do qual saiu ferido no pé. A partir daí intensificou seus ataques a Vargas, que viria a suicidar-se no dia 24 de agosto. Tramou contra a posse de Juscelino e Goulart. Não conseguindo obter êxito, posteriormente, passou a fazer severas críticas ao presidente. Em diversos momentos colaborou com *O Globo* e *O Estado de S. Paulo*, dentre outros. Em 1959, participou da articulação de Jânio Quadros à presidência. Em 1960, assumiu o cargo de governador do Estado da Guanabara. Distanciou-se de Jânio e dos setores liberais e passou a fazer uma violenta campanha anticomunista. Após a instauração do golpe militar de 1964, participou da reunião com Costa e Silva quando foi decidido o apoio a Castelo Branco à presidência da República. Depois, viajou para a Europa divulgando os objetivos do novo regime. Em 1965, afastou-se do governo da Guanabara e, no ano seguinte, dos militares. Nesse ano, juntamente com Juscelino e Goulart, seus antigos inimigos, fundou a Frente Ampla para combater a ditadura. Em abril de 1968, foram proibidas as atividades da Frente Ampla. Um dia depois da decretação do AI 5, Lacerda foi preso e libertado oito dias após. Em 30 de dezembro teve os direitos políticos suspensos por dez anos. Faleceu no Rio de Janeiro, no dia 21 de maio de 1977.

¹⁹³ Cf. BARROS, Roque Spencer M. de. *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Pioneira, 1960, pp. 57-82.

Segundo Laerte Ramos de Carvalho¹⁹⁴, inicialmente a discussão girou em torno da interpretação do projeto de LDB elaborado pela comissão de notáveis escolhidos pelo Ministro Clemente Mariani e sua relação com o texto constitucional. De um lado, estavam as forças favoráveis à centralização, herdeiras da Carta de 10 de novembro de 1937 e, de outro, as que defendiam o espírito republicano, liberal, democrático e federativo-descentralizador, apoiados na Carta de 1946. Na segunda fase, depois de mais de dez anos de quase estagnação, o projeto foi restaurado e se seguiu uma nova fase a partir da apresentação dos substitutivos do Deputado Carlos Lacerda, que acabaram deslocando o eixo das disputas para a luta contra “o monopólio estatal”, em favor dos interesses das instituições de ensino privadas, contra a escola pública. Para entendermos melhor esse processo é importante recuperar a acidentada trajetória percorrida pelo projeto de diretrizes e bases até sua aprovação pela Câmara dos Deputados.

As preocupações centralizadoras que se manifestaram a partir de 1930, foram atenuadas entre 1934 e 1937 e voltam com intensidade a partir desse ano com a instauração do regime autoritário do Estado Novo de forte inspiração fascista. O sistema educacional também sofreu a influência do novo regime político e passou a se orientar de acordo com os moldes ideológicos do Estado centralizador; a escola e os programas passaram a ser organizados com base em rígidos padrões federais, implantados em todas as regiões do país, sem nenhuma flexibilidade adaptativa.

O fim do Estado Novo, a restauração da República, o espírito federativo, o regime representativo e as liberdades democráticas estabelecidas pela Carta de 1946, representavam uma forte oposição à uniformidade e à centralização. De acordo com a nova organização constitucional os sistemas de ensino deixariam de ser rigidamente fixados pela União do topo à base e passariam a ser fixadas pela União e pelos Estados (Arts. 170 e 176). Porém, ficava reservada à União a competência precípua de fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelecer os critérios exigidos para a habilitação das profissões técnico-científicas e liberais (Art. 5º, XV, d, p).

Como dissemos, o Ministro Clemente Mariani constituiu uma comissão de educadores que ficou incumbida de elaborar um projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de acordo com os preceitos da Carta constitucional de 1946. A presidência da Comissão, composta por 16 membros, ficou sob a responsabilidade do Professor Manuel Bergstron Lourenço Filho, então Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação e foi integrada pelos seguintes educadores e especialistas: Subcomissão de ensino primário – Prof. Antônio Ferreira de Almeida Júnior (Presidente), Prof. Antônio Carneiro Leão, Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas, Dr. Celso Kelly, Coronel Agrícola da Câmara Lôbo Bethlem; do Ensino Médio – Prof. Fernando de Azevedo (Presidente), Prof. Alceu de Amoroso Lima, Dr. Artur Filho, Dr. Joaquim Faria Goes, Drª Maria Junqueira Schmidt; do ensino superior – Prof. Pedro Calmon Moniz de Bittencourt (Presidente desta e Vice-presidente da comissão geral), Dr. Cesário de Andrade, Dr. Mário Paulo de Brito, Padre Leonel Franca e Dr. Levi Fernandes Carneiro. O Prof. Fernando de Azevedo, apesar de

¹⁹⁴ Muitas das referências sobre o percurso histórico do projeto de Diretrizes e Bases da Educação têm como base o artigo *Diretrizes e Bases: breve história*, de autoria de Laerte Ramos de Carvalho, publicado no livro *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, organizado por Roque Spencer Maciel de Barros em 1960. Sobre a trajetória do projeto também pode-se consultar WILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ensino e liberdade*. São Paulo: Pioneira, 1969; SAVIANI, Darmeal. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do Ensino*. 3^a edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1996; BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2^a edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1997 e CUNHA, Luiz Antônio. *Universidade Crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ter ajudado o Prof. Almeida Júnior na elaboração do projeto para o Ensino Médio, ficou impedido de assumir a presidência desta subcomissão, que foi ocupada pelo Coronel Agrícola Bethlem. Dos trabalhos das subcomissões e da comissão geral resultou o anteprojeto que, com algumas alterações propostas pelo Ministro Clemente Mariani, transformou-se no projeto de DBEN que foi enviado à Câmara dos Deputados em 1948. Depois de distribuído para as comissões de Educação e Cultura e de Finanças, em 14 de julho de 1949 o Deputado Gustavo Capanema emitiu seu parecer como relator do projeto.

Após isso, ficou arquivado durante dois anos. No dia 27 de julho de 1951, foi aprovado na Câmara um requerimento da CEC solicitando o desarquivamento e a remessa à referida comissão. Mas a Câmara Alta respondeu dizendo que o projeto havia sido extraviado. Então a mesa da Câmara solicitou que o projeto fosse reconstituído. No dia 12 de fevereiro do ano seguinte o projeto novamente foi distribuído a vários relatores, a saber: Coelho de Sousa (educação pré-primária e primária), Nestor Jost (educação secundária), Antônio Peixoto (cursos profissionais), Carlos Valadares (cursos de formação de docentes para o ensino primário), Otávio Lôbo (ensino superior), Eurico Salles (direito à educação, fins da educação, administração da educação e sistemas de ensino) e Nelson Omegna (disposições gerais e transitórias do projeto). Em 22 de abril de 1952, o Deputado Antônio Peixoto sugeriu que o projeto de origem governamental fosse substituído pelo projeto elaborado pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Posteriormente, no dia 7 de maio, foi aprovada a proposta do Deputado Lauro Cruz para que fossem analisados em conjunto o projeto oficial e o da ABE. A seguir, a CEC convidou os Profs. Roberto Acioli, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Almeida Júnior para debater o projeto. Após as discussões, afirmando que a Constituição não era clara a respeito dos sistemas de ensino, Otávio Lôbo solicitava que antes de se examinar os relatórios especiais fosse analisado o parecer do Deputado Gustavo Capanema. A partir daí, durante os anos de 1953 e 1954, o projeto andou lentamente em função das divergências em torno da interpretação do sistema de ensino, das polêmicas sobre centralização X descentralização, das manifestações contrárias à sua aprovação por parte do Deputado Gustavo Capanema e da apresentação do projeto 4.132/54, de autoria do Deputado Nestor Jost. Em 1955, o Deputado Carlos Lacerda apresentou o projeto 419/55, tentando fazer com que o andamento ocorresse de modo mais rápido e, no dia 13 de abril, por indicação do Deputado Lauro Cruz, foi aprovada uma proposta que fixava o prazo de um mês para a apresentação de emendas por parte dos membros da comissão. Além disso determinava a organização de uma subcomissão composta por três membros para elaborar o parecer sobre o projeto e analisar as emendas. Também sugeriu que a primeira hora de cada reunião fosse destinada às discussões e votação do projeto. No dia 11 de maio, a subcomissão foi constituída pelos deputados Lauro Cruz, Nestor Jost e Coelho de Sousa. Mais adiante, no dia 14 de novembro de 1956, a CEC aprovou o parecer da subcomissão. Finalmente, no dia 12 de fevereiro de 1957, a Câmara dos Deputados aprovou o parecer e as emendas e mais 14 documentos do projeto de Diretrizes e Bases da Educação que recebeu o nº 2.222/57.

Além das disputas entre forças partidárias diferentes, a demora na tramitação do projeto ocorreu, como afirma Almeida Júnior, devido às discussões em torno da questão centralização X descentralização. O ponto nevrálgico do projeto estava na interpre-

tação do texto constitucional relativo à competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação e à competência dos Estados para organizar os respectivos sistemas de ensino.

Segundo Ramos de Carvalho, o projeto de 1948, elaborado na gestão do Ministro Mariani não consubstanciou aspirações descentralizadoras extremadas.

O projeto deveria traduzir, de acordo com as condições do regime então recentemente instaurado, a ‘unidade no objetivo e a variedade nos métodos’, descentralizando, por força do imperativo federativo, o sistema educacional, substituindo o ‘falso princípio da *uniformidade pedagógica*’ pelo princípio da ‘*equivalência pedagógica*’: ‘A *unidade na variedade*, afirmava Clemente Mariani, esta a fórmula vencedora e a única compatível com a federação e a vida nacional ...’¹⁹⁵.

O projeto deveria expressar uma atitude intermediária entre os excessos centralizadores e os extremos autonomistas, pois a comissão pensava que a adoção de diretrizes flexíveis para a educação e a articulação de todos os ramos do ensino asseguraria a democratização da educação.

No entanto, o Deputado Gustavo Capanema, ligado aos que defendiam o peso maior à centralização, não entendia da mesma forma. Para ele, o ensino

[...] ‘não pode ser excluído da competência legislativa da União. À União compete legislar sobre as suas bases e diretrizes, isto é, sobre os seus meios e fins, sobre os termos gerais de sua organização e sobre as condições e finalidades de seu funcionamento. A legislação federal não esgotará a matéria pedagógica. Apenas disporá sobre o essencial dela, sobre aquilo que, por constituir termo estrutural da organização do ensino ou diretrizes essenciais do funcionamento escolar, tem caráter nacional e deve constituir um sistema geral, que não pode deixar de ser coerente na sua estrutura, e harmônico e seguro na sua filosofia’¹⁹⁶.

Para os defensores da Escola Pública, o depoimento de Capanema enfatizava as preocupações uniformizadoras e centralizadoras do projeto, em prejuízo da descentralização, o que contribuía para a construção de um supersistema de ensino fundado na Constituição de 1937 e não na de 1946, que estava em vigor à época. Como se pode perceber em torno do projeto de LDB era reeditada a antiga questão do conflito entre centralização e descentralização, que, segundo Roque Spencer, também havia provocado o atraso na criação da universidade no Brasil.

Depois da demorada e accidentada tramitação, depois de ser amplamente debatido no interior da CEC por educadores e deputados, no dia 29 de maio de 1957, o projeto foi levado a um plenário desinteressado, quando oito deputados se manifestaram. Mas o processo ainda não estava finalizado. Após o encerramento da discussão o projeto voltou à CEC com as emendas e os substitutivos apresentados pelos deputados Nestor Jost, Coelho de Souza, Martins Rodrigues, Gurgel do Amaral e Antunes de Oliveira.

¹⁹⁵ CARVALHO, Laerte Ramos de. Diretrizes e Bases: breve histórico. In: BARROS, Roque Spencer Maciel. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, pp. 208-209.

¹⁹⁶ Idem. p. 210.

Em novembro, a pedido do ministro, durante 10 dias, os professores Pedro Calmon, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Faria Góes e Anísio Teixeira elaboraram um substitutivo no qual resultaram tantas alterações que a Comissão julgou mais prático redigir um novo documento, do que oferecer emendas ao projeto original.

Dentre as alterações se destacaram duas, que acabaram se transformando nos principais polos das discussões desencadeadas daí em diante. Uma acentuava o direito primordial da família de promover e acompanhar de perto a educação. No substitutivo Carlos Lacerda este dispositivo se transformaria no “direito inalienável e imprescritível da família” de educar seus filhos. Dessa forma, a função educativa do Estado ficaria reduzida meramente à assistência oferecendo suprimento de recursos técnicos e financeiros à iniciativa privada, ferindo, assim, o princípio já defendido pelos liberais e por outros grupos de que o Estado deveria arcar com a educação. A outra alteração em relação projeto de 1948, dispunha sobre os recursos destinados à educação e estabelecia percentual de 2% a ser destinado ao ensino primário, 3% para o ensino médio, 4% para o superior e 1% para serviços administrativos e culturais.

A partir do substitutivo ministerial a subcomissão relatora elaborou um parecer que foi aprovado unanimemente pela CEC e, em junho de 1958, foi enviado à Mesa do Congresso. No dia 26 de agosto foi colocado na ordem do dia e, no dia 4 de novembro foi votado em primeira discussão. Em 8 de novembro foi aberta uma segunda discussão quando os deputados Fonseca e Silva, Rogê Ferreira e Ulisses Guimarães apresentaram emendas. O Deputado Carlos Lacerda, por sua vez, teceu uma crítica mordaz ao projeto aprovado e prometeu apresentar um novo substitutivo, que ocorreu no dia 26 por intermédio do Deputado Perilo Teixeira. No dia 29 de novembro, o substitutivo foi publicado e colocou em xeque o projeto da CEC. No dia 9 de dezembro, essa comissão apresentou o seu parecer sobre o projeto. Nesse momento, o projeto que havia sido apresentado em 1948, já havia sofrido uma considerável alteração e os interesses das escolas particulares passam a predominar, tendo como principal representante o Deputado Carlos Lacerda, que era ligado a proprietários de escolas do Rio de Janeiro.

Mesmo assim, após isso, foram apresentados dois novos substitutivos. Um no dia 15 de janeiro, de autoria do Deputado Carlos Lacerda e outro no dia 4 de junho, de autoria do Deputado Celso Brant. Este foi elaborado pelos professores A. de Almeida Júnior, José Augusto Bezerra de Medeiros, Fernando de Azevedo, Raul Bittencourt, A. Carneiro Leão, J. de Faria Góes, M. B. Lourenço Filho, Abgar Renault e Anísio Teixeira e recebeu mais 56 emendas.

Voltando à Comissão de Educação e Cultura pela terceira vez, seu presidente procurou entendimento com os partidos, nomeou uma subcomissão relatora composta pelos deputados Aderbal Jurema, Manuel de Almeida e Dirceu Cardoso (PSD), San Tiago Dantas (PTB), Paulo Freire (PSP), Carlos Lacerda e Lauro Cruz (UDN). Depois de 29 reuniões, o projeto foi aprovado pela CEC e, finalmente, pela Câmara Federal em janeiro de 1960. A reviravolta da proposta, em grande parte foi provocada pelos substitutivos apresentados pelo Deputado Carlos Lacerda em 26 de novembro de 1958 e em 15 de janeiro de 1959 e pelas disputas partidárias.

Em seus substitutivos o Deputado Carlos Lacerda estabeleceu a “liberdade de ensino” e o “direito inalienável e imprescritível dos pais” em relação à educação de seus filhos, reduzindo a escola a um órgão supletivo e colaborador da família. Sem disfarçar as reservas em relação à Escola Pública, Lacerda dizia que a função do Estado não é de oferecer escolas, mas sim de dar a escola que os pais quiserem para os seus filhos. No

Art. 70 de seu substitutivo estabelecia que, “além dos recursos orçamentários destinados a manter e expandir o ensino oficial, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o do Ensino Médio e o do Ensino Superior proporcionarão recursos, previamente fixados para a cooperação financeira da União com o ensino de iniciativa privada em diferentes graus”. E no Art. 71, estabelecia que a cooperação financeira entre a União, os Estados e os Municípios se faria de duas formas. Uma, “sob a forma de financiamento de estudos através de bolsas concedidas a alunos, na forma da lei presente” e a outra “mediante empréstimos para construção, reforma e expansão de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos”. Dessa forma, o substitutivo Lacerda acabava por privilegiar a assistência financeira às escolas privadas.

De acordo com Luiz Antônio Cunha, como Campos e Capanema deram forma legal à política educacional autoritária e não contavam com os recursos públicos suficientes para multiplicar as escolas secundárias destinadas à formação das elites dirigentes e ao preparo dos quadros da burocracia do Estado em intenso crescimento e diferenciação, atraíram a iniciativa privada para que, subsidiada, promovesse a expansão do ensino secundário¹⁹⁷.

O projeto de Lacerda cumpria esta função. Com isso, o rumo dos debates era alterado e aumentavam as preocupações dos defensores da Escola Pública. A disputa, que antes girava em torno da natureza constitucional do projeto, passou para o segundo plano e, em seu lugar, surgiram as discussões ligadas aos valores, à concepção de mundo, à religião, à ética, ao financiamento da educação e à relação entre escola pública x interesses privados. Ou então, como afirma Dermeval Saviani, deslocou-se “o eixo das preocupações do âmbito político partidário, mais próximo da esfera da sociedade política, para o âmbito de uma luta ideológica que envolveu amplamente a sociedade civil”¹⁹⁸. Assim, por um lado, o projeto acabou por contribuir para que se desencadeasse uma ampla mobilização social em defesa da “Escola Pública”, dos princípios republicanos e dos ideais democráticos e liberais e, por outro, como destaca Florestan Fernandes, revelou o descaso e o divórcio entre os mandatários do povo e os interesses educacionais desse mesmo povo.

Sem abusar das palavras, podemos dizer que os mais torpes arranjos foram entabulados com desenvoltura. Os depoimentos, que acabariam esclarecendo essa tenebrosa página de nossa história política, revelam que alguns deputados lutaram, com maior ou menor denodo, contra a influência ilegítima de forças poderosíssimas, reconhecidamente empenhadas na defesa sem quartel do afã de lucro e do mais completo obscurantismo em matéria de educação. Entretanto, prevaleceram o descaso pela educação popular, a irresponsabilidade política e a indiferença perante os destinos da Nação¹⁹⁹.

Mesmo depois de quase 13 anos de tramitação do projeto de LDB muitos deputados nem sequer tomaram conhecimento dele, tal era o descaso em relação à educação. Veja-se que, desde a formação da Comissão de Notáveis até sua aprovação final,

¹⁹⁷ Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989, p. 119.

¹⁹⁸ SAVIANI, Dermeval. Op. Cit. p. 38.

¹⁹⁹ FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 218.

em 1961, o projeto percorreu um longo, lento e acidentado trajeto, durante o qual passaram pelo governo 8 presidentes: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), Café Filho (1954-1955), Carlos Luz e Nereu Ramos (1955-1956), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadros e João Goulart (1961).

Apesar da intensa luta que vinha sendo travada nas universidades, nas escolas, nos sindicatos, pela imprensa, nas associações de classe e na sociedade em geral, contrária ao projeto, em janeiro de 1960, depois de treze anos de debates, a Câmara dos Deputados aprovou o projeto de Diretrizes e Bases encaminhado pela CEC, fazendo com que se acentuasse ainda mais a CDEP.

3.2 – A Campanha em Defesa da Escola Pública

Seguindo as pegadas dos Pioneiros da Educação Nova, no decorrer dos anos de 1950 e, principalmente no final dessa década, em 1959, antecedendo à promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorreu o mais intenso movimento em defesa da Escola Pública já presenciado no país até então. Esse movimento, além de envolver intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Antônio de Almeida Júnior, João Eduardo Rodrigues Villalobos, Moysés Brejon, Nelson W. Sodré, João Cruz Costa, Antonio Cândido, Wilson Cantoni, Oracy Nogueira, Carlos Corrêa Mascaró, Hermes Lima, Cesar Lattes, Mario Casassanta, Wilson Martins, Miguel Reale, Frederico de Barros Brotero, Laerte Ramos de Carvalho, Celso de Rui Beisiegel, Paulo Duarte, Ruy de Andrade Coelho, Joel Martins, Sérgio Buarque de Holanda, Abgar Renault, Cecília Meirelles, Fernando Henrique Cardoso, Ruth Cardoso, Darcy Ribeiro, Aziz Simão, José Arthur Giannotti, Caio Prado Júnior, Perseu Abramo, Florestan Fernandes e Roque Spencer Maciel de Barros, dentre muitos outros, também provocou o envolvimento e a mobilização de parte da sociedade: estudantes, escritores, sindicalistas, associações diversas, jornalistas, etc. Alguns destes intelectuais haviam sido signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e também do Manifesto dos Educadores “mais uma vez convocados”, ambos elaborados por Fernando de Azevedo²⁰⁰. O movimento era suprapartidário; nem todos os envolvidos compartilhavam dos mesmos ideais, das mesmas filosofias e concepções de mundo, de sociedade e de homem. Mas, viam na defesa da Escola Pública um motivo de unidade suficiente para deixar de lado, ao menos momentaneamente, as diferenças que os separavam.

Segundo Paulo Ghiraldelli, três grupos participavam da CDEP. Um reunia intelectuais ligados a Anísio Teixeira, inspirados na filosofia liberal-pragmatista; outro, Roque Spencer, Laerte Ramos de Carvalho, João Villalobos, dentre outros, que se pautavam por uma filosofia liberal-idealista, que afirmava a educação como sendo um direito do homem, em termos absolutos, independentemente das possibilidades históricas da sociedade. O terceiro, que denomina de socialista, vinculado a Florestan Fernandes, defendia

²⁰⁰ O Manifesto dos Educadores, redigido pelo Prof. Fernando de Azevedo e assinado por 189 educadores, foi publicado pela primeira vez no dia 1º de julho de 1959, simultaneamente, no *O Estado de S. Paulo* e no *Diário do Congresso Nacional*. Posteriormente, foi reproduzido no *Diário de Notícias* e no *Jornal do Comércio*, ambos do Rio de Janeiro, bem como no *Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de S. Paulo* e na *Revista de Estudos Pedagógicos*. Também foi publicado no livro *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* organizado por Roque Spencer. Paulo Ghiraldelli Jr. republicou no livro *História da Educação* (1990). Mas, não se sabe por que motivo, dentre os signatários do Manifesto, não consta o nome de Roque Spencer. Observamos isso porque, ao menos em tese, o Manifesto não só carrega uma filosofia e uma concepção de educação defendida por Roque Spencer, como estava intensamente envolvido na Campanha em Defesa da Escola Pública .

a escola pública como uma possibilidade de socializar a cultura²⁰¹. Mas não estava em jogo a construção de uma educação socialista. Aliás, o próprio Florestan reconhece isso. Segundo Ghiraldelli, para os primeiro e segundo grupos a escola pública era colocada acima da sociedade, como um local de apaziguamento dos conflitos sociais, promotora da harmonia social.

Assim, intelectuais de diferentes tendências se juntaram na luta em favor da *Escola Pública*. Esse movimento teve o grande mérito de ajudar a difundir a ideia de que a defesa da Escola Pública não é uma responsabilidade exclusiva dos estudantes e professores ou dos profissionais diretamente envolvidos, mas também dos sindicatos, das lideranças comunitárias, jornalistas e da sociedade em geral. Dessa forma o movimento contribuiu para estender a luta para além dos muros da universidade, para tornar a educação um assunto de interesse público e não apenas de especialistas.

Pode-se dizer que o início ocorreu em 1948, quando Clemente Mariani enviou à Câmara Federal um anteprojeto de LDBEN de acordo com a orientação estabelecida na Constituição de 1946. O anteprojeto havia sido elaborado por uma comissão de notáveis, tendo como relator Antonio de Almeida Júnior, professor e educador da Faculdade de Direito da USP, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação e do Manifesto dos Educadores. Contrapondo-se à centralização imposta pelas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, o anteprojeto despertou a discussão sobre a descentralização e a organização dos sistemas estaduais de ensino. Em decorrência disso, o Deputado Carlos Lacerda que, como jornalista, inclusive havia sido colaborador do *Jornal da Tarde* junto com Roque Spencer, encaminhou dois substitutivos ao anteprojeto, redirecionando as discussões. A partir daí os embates passaram a ocorrer em torno dos princípios do “direito inalienável e imprescritível da família” em relação à escolha da educação dos filhos, defendido por Lacerda e os que defendiam a Escola Pública, a prioridade e obrigatoriedade do Estado em matéria de educação.

De acordo com José Mario Pires Azanha, “era a luta que se reiniciava, mais uma vez, entre os interesses confessionais e privatistas em educação e a visão republicana da escola democrática, laica e gratuita”²⁰². Nesse quadro nasceu a *Campanha em Defesa da Escola Pública*, democrática, laica e gratuita, que envolveu professores, estudantes, sindicatos, lideranças comunitárias, espalhou-se através da imprensa e se consolidou tendo como epicentro a antiga FFCL, marcada por um forte cunho liberal, tanto na intenção de seus idealizadores, quanto na concepção política de grande parte de seus docentes. A campanha encontrava forte respaldo por parte da imprensa paulistana, sobretudo do *O Estado de S. Paulo*, de propriedade da Família Mesquita. Júlio de Mesquita Filho, que foi um dos principais idealizadores do projeto da USP e da FFCL, via na Escola Pública mais um passo para a consolidação da democracia liberal.

São Paulo, talvez devido ao fato de ser a mais rica cidade e a mais industrializada do país; talvez por ser a mais avançada culturalmente, por ter experimentado diversas lutas no passado e, sobretudo, pelo significado social que alguns intelectuais atribuíam à educação, tornou-se o centro irradiador desse movimento.

Roque Spencer, que além de professor da FFCL da USP, também colaborava intensamente com *O ESP* foi um dos docentes que se destacou nessa Campanha, inclusive participando ativamente como membro da Comissão Estadual em Defesa da Escola

²⁰¹ Cf. GHIRALDELLI, Paulo Jr. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990, pp. 114-115.

²⁰² AZANHA, José Mário Pires. Roque Spencer Maciel de Barros: defensor da escola pública. In: *Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação e Pesquisa*. São Paulo: V. 25, nº 1, jan./jun. 1999, p. 167.

Pública.

Como defensor e seguidor da tradição liberal clássica desde a adolescência, nessa campanha procurava “desmistificar” a suposta liberdade de ensino que, segundo o Deputado Carlos Lacerda, embasava seus substitutivos. Azanha afirma que o autor “tinha clara consciência de que a invocação do conceito de liberdade de ensino para combater a escola pública era, no mínimo, sem raízes nos clássicos do liberalismo”²⁰³.

Amparado em Stuart Mill, que defendia que, ‘em questão de educação é justificável a intervenção do governo, porque o caso não é daqueles nos quais o interesse do consumidor seja garantia suficiente da bondade da mercadoria’²⁰⁴ e do princípio de que “o Estado é neutro”, sem considerar as determinações de classes e os condicionamentos materiais, Roque Spencer defende que cabe ao Estado democrático ser eminentemente educador e garantir a liberdade de pensamento, pois só ele é capaz de conduzir a educação sem fazer proselitismo ideológico ou confessional, sem ambição de lucro.

Como parte de sua luta em defesa da liberdade de ensino e da Escola Pública, o autor reuniu textos de intelectuais como Antônio de Almeida Júnior, Carlos Corrêa Mascaró, Fernando de Azevedo, Fernando Henrique Cardoso, João Eduardo Rodrigues Villalobos, Laerte Ramos de Carvalho, Luiz Fernandes Carranca, Maria José Garcia Werebe, Moysés Brejon, Florestan Fernandes, Wilson Cantoni e de sua própria autoria e organizou o livro *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1960), que se constitui numa referência de consulta obrigatória para todos os interessados em aprofundar seus estudos em história da educação, e, sobretudo, na compreensão da LDB, Lei nº 4.024/61.

Uma questão que suscita inquietação é a unidade na heterogeneidade, isto é, como foi possível reunir em torno da defesa de um projeto de LDBEN intelectuais pertencentes a tendências tão diversas: liberais, social-democratas, socialistas? Wilson Martins diz que o que os unia era a defesa do ideal republicano e democrático em matéria de educação²⁰⁵. É provável que a defesa desse ideário explique a união que se criou e justifique as mobilizações de setores diversos em torno da defesa da Escola Pública. Diz o autor:

Não me parece que a opinião do País esteja mobilizada na discussão de ‘assuntos pedagógicos’, mas na *afirmação de certos princípios gerais que configuravam o Estado republicano e o sistema democrático de vida*. O que está em jogo não é apenas a sobrevivência da escola pública, nem mesmo o desvio inconstitucional e criminoso das verbas orçamentárias: o que está em jogo é o caráter, a natureza profunda, das nossas instituições, é o desperdício de esforços de numerosas gerações brasileiras que, através da história, vieram estabelecendo e consolidando, no embate com as vicissitudes conhecidas, uma democracia que corre o risco de se perder nas mãos da geração atual²⁰⁶.

Para Martins a CDEP se tornou o motivo por meio da qual, intelectuais, sindicalistas, políticos e populares, de diversas tendências, canalizavam suas lutas. Para além

²⁰³ Idem. p. 168.

²⁰⁴ Ibidem. Cf. também BARROS, Roque Spencer M. de. O Estado educador. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 25.

²⁰⁵ MARTINS, Wilson. Ideário democrático. *O Estado de São Paulo*. 01.06.61.

²⁰⁶ Ibidem. Nossa destaque.

da “defesa da Escola Pública” lutavam pela defesa da “democracia” e do ideal republicano, que eram defendidos desde o século XIX.

Porém, não havia unanimidade de objetivos em todos os envolvidos na CDEP; a defesa da Escola Pública e do ideal democrático promoviam a unidade na diversidade. As diferenças cediam lugar ao “interesse comum”. Florestan Fernandes, por exemplo, afirma que se via numa situação incômoda de ter que defender princípios que até considerava retrógrados.

Participam da Campanha de Defesa em Escola Pública pessoas de diferentes credos políticos. Pois bem, nenhum de nós deu precedência às suas convicções íntimas sobre o objetivo comum. Limitamo-nos a defender ideias e princípios que deixaram de ser matéria de discussão política nos países adiantados. Tudo se passa como se o Brasil retrocedesse quase dois séculos em relação à história contemporânea daqueles países, e como se fossemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução Francesa! *É uma situação que seria cômica, não fossem as consequências graves, que dela poderão advir.* A nossa posição pessoal pesa-nos como incômoda. Apesar de socialista, somos forçados a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo e que são, sob certos aspectos, retrógradas. Coisa análoga ocorre com outros companheiros, por diferentes motivos. Pusemos acima de tudo certas reivindicações que são essenciais para a ordem democrática no Brasil. Essa ordem constitui um requisito para qualquer desenvolvimento tecnológico, econômico, político, social, etc. – da sociedade brasileira. Ela deve ser, por conseguinte, o objetivo central de todos os que pretendem, por uma via ou por outra, enveredar o Brasil na senda da civilização moderna²⁰⁷.

Em função dos objetivos comuns e do que poderia significar a aprovação do projeto de LDB, Florestan Fernandes coloca momentaneamente como que entre parênteses suas convicções políticas, sua luta pelo socialismo e se articula com pessoas e grupos dos quais diverge politicamente, mas o faz em função do atraso em que o país se encontrava e do retrocesso que significaria a aprovação do substitutivo Lacerda.

Em 1959 foi criada a Comissão Estadual do Movimento de Defesa da Escola Pública composta por Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho, João Eduardo R. Villalobos e Fernando Henrique Cardoso, que foram responsáveis pela elaboração do *Roteiro para a Defesa da Escola Pública*, aprovado na 1ª Convenção em Defesa da Escola Pública realizada nesse ano. Laerte Ramos de Carvalho elaborou a primeira parte, intitulada *O projeto é contrário à tradição republicana*; João Eduardo R. Villalobos a segunda, chamada *O projeto é antiliberal*; e Fernando Henrique Cardoso e Roque Spencer a terceira, denominada *O projeto é antidemocrático*²⁰⁸. O Roteiro e a Declaração de Princípios demonstram que a preocupação do movimento não se restringia à defesa da Escola Pública. Seus objetivos iam além. A introdução do Roteiro diz que

[...] a Campanha em Defesa da Escola Pública não é um movimento político-partidário e nem tampouco tem o propósito de combater

²⁰⁷ FERNANDES, Florestan. Op. Cit. p. 220. Nossa destaque.

²⁰⁸ Cf. BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 436.

crenças religiosas e doutrinas filosóficas. Nele se integram homens de convicções diversas que não raras vezes têm posição definida sobre matéria de fé. Não são, entretanto, estas convicções pessoais e o credo particular de cada um que definem o sentido comum e os objetivos da Campanha em Defesa da Escola Pública. Se nos unimos, apesar de possíveis divergências de ordem doutrinária, é porque julgamos que a escola pública se encontra ameaçada com a apressada aprovação, pela Câmara Federal, do projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nossa cartilha é a Constituição da República que nos assegura o direito de livremente opinar, como cidadãos sobre todos os problemas de interesse nacional. Sobre o texto constitucional firmamos em convenção memorável a nossa Declaração de Princípios. Combatemos o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por várias razões: 1º porque ele pretende inaugurar uma orientação contrária ao ensino público, sem precedentes, em toda a nossa história republicana; 2º porque ele é antiliberal; 3º porque ele é antidemocrático, e não traduz, na conjuntura atual, as exigências mais instantes do desenvolvimento econômico, nem integra a escola no progresso deste mesmo desenvolvimento²⁰⁹.

Depreende-se, portanto, que para além da defesa da Escola Pública, a Comissão estava preocupada em defender os princípios da Constituição de 1946 e os ideais republicanos, liberais e democráticos, nos quais ela estava fundada. Em função disso, quase todos os envolvidos criticavam o caráter antirrepublicano, antiliberal e antidemocrático do projeto, o que nos leva a crer que a luta em defesa da Escola Pública se constituía em num meio para a defesa e afirmação desses princípios, que nem sempre ficavam explícitos.

Os defensores da Escola Pública, em geral não eram contra a escola particular. Aceitavam-na, porém, dentro dos parâmetros estabelecidos pela Constituição de 1946 que, no artigo 167 estabelecia que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulam”. Não aceitavam que a iniciativa particular utilizasse artifícios para garantir privilégios para si, em prejuízo da Escola Pública. Segundo Florestan Fernandes, “o nosso Estado, por ser democrático, consagra a liberdade da escola particular, protegendo-a em seus direitos legitimamente estabelecidos. Ele a reconhece e protege, assegurando-lhe condições de existência e livre desenvolvimento. Apenas, a recíproca não é verdadeira”²¹⁰.

Os interesses das escolas particulares também nem sempre ficavam explícitos no projeto. Em geral, eram camuflados como no caso do artigo 6º do substitutivo Lacerda que estabelecia o “direito paterno de prover, com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e o dos particulares de comunicarem aos outros os seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino”. Isto, por um lado, induzia à interpretação de que o Estado exercia o monopólio do ensino, quando não era verdade e, por outro, aproveitando-se dos artifícios como a defesa da “democracia” e da “liberdade de ensino”, reivindicava privilégios à escola privada.

²⁰⁹ BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, pp. 436-437.

²¹⁰ FERNANDES, Florestan. Op. Cit. p. 220.

Aliás, Roque Spencer diz que foi na manutenção das subvenções e auxílios públicos às escolas privadas que o projeto se mostrou mais omisso em relação aos reclamos da opinião democrática.

Depois de proceder com felicidade ao aumentar para 12 por cento os recursos federais destinados ao ensino [...] reservou 30% desse total para o ensino privado. [...] Nota-se, em primeiro lugar, que não fica excluída das benesses governamentais qualquer escola, ainda que puramente comercializada: a preferência do texto apenas não lhes assegura tratamento prioritário. Em segundo lugar, não se fala em escolas sem fins lucrativos, mas apenas em escolas mantidas por entidades sem fins lucrativos, o que é completamente diferente. A grande maioria das escolas confessionais, por exemplo, têm fins lucrativos, embora não os tenha as entidades mantenedoras²¹¹.

Segundo o autor é incompreensível que o poder público renuncie a uma considerável parcela de seus recursos em favor das escolas privadas, que não são “neutras” em termos de ideologia e concepção de ensino. Contudo,

[...] se tais escolas desempenharem papel efetivamente relevante, [...] não se justifica é a participação da iniciativa privada no erário, num momento em que o Estado deve concentrar todos os recursos possíveis – até bem mais de 12% – na expansão e no aprimoramento da rede de estabelecimentos públicos de ensino de todos os graus, cobrindo a nossa carência e aumentando substancialmente o parco rendimento escolar das unidades existentes²¹².

Para o autor, a manutenção dessas medidas constituía atitude antiprogressista, rançosa, antidemocrática e não atendia às exigências do momento.

No artigo denominado *Porque é preciso dizer não ao projeto de Diretrizes e Bases*, aprovado pela Comissão de Defesa da Escola Pública, Roque Spencer afirmava que,

[...] a Constituição, sem tolher a iniciativa particular, desta exigindo apenas a conformidade com a lei, estabeleceu claramente que a educação é primordialmente uma atribuição do Estado, a que o particular não está proibido de dedicar-se. O Estado, dentro desse espírito, deve oferecer educação para todos, absolutamente gratuita no seu grau elementar, gratuita em certos casos nos graus ulteriores; o particular pode também oferecer essa educação, naturalmente remunerada, em todos os graus [...] o particular só fornece educação mediante retribuição elevada. O que quer dizer que o Estado e particular cumprem de forma totalmente diversa o dever da educação: enquanto para o primeiro a educação é realmente um encargo, para o segundo é um negócio²¹³.

²¹¹ BARROS, Roque S. M. de. Diretrizes e Bases da Educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XXXVI, julho/setembro, nº 83, 1961, p. 311.

²¹² Idem. p. 312.

²¹³ BARROS, Roque S. M. de. Porque é preciso dizer não ao projeto de Diretrizes e Bases. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 191.

Segundo o autor a iniciativa privada e o Estado têm interesses diferentes em relação à educação. A Constituição estabelece que a educação é, primordialmente, uma atribuição do Estado, ficando livre a iniciativa privada para oferecê-la, respeitadas as leis. Contudo, a gratuidade que defende se refere, prioritariamente, ao grau elementar.

Entretanto, poderíamos perguntar, porque Roque Spencer e outros liberais eram contra o projeto de Lacerda que, em tese, era mais afinado com os princípios liberais, do que o projeto que defendia a intromissão do Estado em assuntos educacionais, que os liberais “sempre combateram”, defendendo a livre iniciativa e competição. Numa tentativa de entender essa aparente contradição, poderíamos dizer que, em sintonia com o ideário que criou a USP, os Mesquitas e os liberais articulados a eles, viam nas escolas estatais, uma continuidade do projeto uspiano e, portanto, um espaço de inculcação dos ideais que decorriam da FFCL. Assim, mantido o ensino estatal, com muitos professores formados nessa faculdade, ficava assegurado que, de cima até a base, estender-se-iam os mesmos ideais. Tratava-se, portanto, de garantir o controle acerca de um mesmo projeto de educação e sociedade. Para isso, não hesitavam até mesmo em defender algo de que se opunham ou em combater aquilo que defendiam.

Diferente desta perspectiva, Florestan Fernandes vê na educação uma importância fundamental. Defende a intervenção do Estado na educação como condição necessária à superação do atraso do país. Aliás, a respeito disso, assume uma dura e decidida posição. Dizia que,

[...] tanto na centralização quanto na descentralização do ensino precisamos ter a coragem de aceitar uma intervenção decidida e eficaz do Estado. Aí, não há meio termo. Ou o Estado democrático assume todas as suas responsabilidades educacionais, e saímos de nosso atraso educacional ou pomos a educação a serviço da expansão da ordem social democrática, do desenvolvimento econômico e do progresso cultural, ou acatamos as expectativas dos círculos reacionários das camadas conservadoras, mas pagamos o preço pela submissão – continuaremos atados ao passado, aos influxos invisíveis do ‘antigo regime’, à estagnação econômica, política e social²¹⁴.

Como sociólogo, Florestan Fernandes reconhecia suas limitações para tratar de certas questões educacionais, mas via no desenvolvimento educacional a condição para a democratização do país e para a superação do atraso político, econômico e social; via na democracia o requisito fundamental para a afirmação da normalidade, condição para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Para o autor, a prosperidade dependia da consolidação da democracia, e essa, da progressiva normalização do país. Ambas, porém, dependiam da ampliação e do desenvolvimento educacional. Além disso, dizia ele, “precisamos formar um novo horizonte cultural, que promova a revolução moral exigida pela revolução política republicana, a qual não se completou até hoje porque os homens sucumbiram ao peso de uma tradição sufocante”²¹⁵. A educação não é vista apenas como forma de renovação, mas também de regeneração. Nesse cenário, através do Estado, a educação

²¹⁴ FERNANDES, Florestan. Op. Cit. 223.

²¹⁵ Idem. 224.

[...] poderia ser uma *medida inicial de higiene* para livrar o homem das ligações com um passado destituído de sentido no presente. E constitui o *único meio* eficaz de que dispomos para regenerar o caráter básico dos brasileiros, ajustando-o a uma ordem moral na qual a lei consagra a igualdade dos cidadãos²¹⁶.

Ao invés disso, os defensores dos substitutivos, contrários à Escola Pública, rejeitavam tenazmente a política educacional de intervenção direta e crescente do Estado no ensino inaugurada pela República. Para estes setores, o Estado deveria ser “neutro”, favorecendo, assim, a expansão do ensino privado. Florestan Fernandes diz que

[...] essas correntes repudiam o liberalismo, ou como filosofia social, ou como doutrina e prática econômica. Repelem abertamente os princípios educacionais do liberalismo, que exigem uma compreensão secularizada da educação e a autonomia da pessoa; rejeitam o liberalismo econômico, porque pretendem a um intervencionismo estatal às avessas, comprometendo assim a independência dos estabelecimentos de ensino particulares como ‘livre-empresa’; não se ligam ao liberalismo radical do após-guerra, porque não buscam fortalecer o Estado democrático contra o totalitarismo mas, ao inverso, enfraquecê-lo para dominá-lo e pervertê-lo, dando-lhe o caráter de meio organizado de manipulação do poder pelas ‘élites’²¹⁷.

Apesar de se afirmar como socialista, Florestan Fernandes revela uma certa simpatia pelo liberalismo e até mesmo pelo positivismo, não por princípio, é claro, mas por força das circunstâncias, como ele mesmo diz, pois, no momento estava envolvido na defesa da Escola Pública, laica e democrática e via na luta contra ela a restauração das forças do “antigo regime”, que no passado defendiam os privilégios aristocráticos e senhoriais em detrimento da democracia e das políticas educacionais republicanas²¹⁸.

Entretanto, ao contrário do que defendem os liberais e privatistas, afirma que, por ser democrático, o Estado não é neutro em matéria de educação, deve ser um Estado-educador por excelência. Nesse processo, vê a educação com uma dupla significação.

De um lado, ajusta o horizonte cultural do homem às exigências materiais e morais da ordem social democrática [...]. De outro, serve como um poderoso instrumento de correção paulatina da distribuição desigual da riqueza, do poder e da cultura. Por seu intermédio, é que o homem adquire a capacidade para realizar a árdua transição do mundo pré-democrático para uma sociedade democrática²¹⁹.

²¹⁶ Idem. p. 225. Nossa destaque.

²¹⁷ Idem. p. 228.

²¹⁸ Florestan Fernandes (1920-1995) é uma figura ímpar. Possuía uma forte crença nas possibilidades da ciência e no valor da democracia. Dedicou sua vida às causas sociais, à luta pela democracia e à construção do socialismo. Contudo, apesar de poder se afirmar que sua vida é sinônimo de luta, em determinados momentos aproxima-se do estruturalismo, do funcionalismo, do liberalismo e do marxismo. Cf. *Revista de Estudos Avançados* da Universidade de São Paulo. DOSSIÊ Florestan Fernandes. nº 1, março/maio, 1996.

²¹⁹ FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 231.

Para Florestan Fernandes, que se tornou um dos principais líderes do Movimento de Defesa da Escola Pública e democrática²²⁰, a democratização da educação significava a expansão das oportunidades educacionais ao conjunto da população. Dizia que,

[...] através desse conceito, pretende-se assinalar coisas que são distintas, como a universalização de certas oportunidades educacionais, a transformação das técnicas e dos métodos pedagógicos ou uma interação aberta e construtiva da escola com as necessidades e interesses sociais dos círculos humanos que ela sirva. Em termos sociológicos, o aspecto do processo de democratização do ensino está na distribuição equitativa das oportunidades educacionais. Um país tende a democratizar seu sistema de ensino quando procura atenuar ou abolir as barreiras extra-educacionais que restrinjam o uso do direito à educação e o convertem, aberta ou disfarçadamente, em privilégio social²²¹.

Para Florestan Fernandes, portanto, a democratização do ensino consistia em possibilitar o acesso de todos à educação; entendia que a educação poderia se converter num fator de dinamização da ordem democrática e abrir os caminhos ao progresso intelectual, material e social das coletividades humanas.

Para o autor a democratização da educação poderia alterar a triste realidade de São Paulo que, em 1950, por exemplo, tinha 43% da população de 7 a 14 anos analfabeta e, no país, essa média chegava a 52%, sendo que atingia até 70% em algumas Unidades da Federação e 82% nem sequer tinha a escolaridade primária.

Ao invés disso, enfatiza Florestan Fernandes, o projeto de LDB aprovado contrariou as expectativas e se revelou inconsistente, falho e omisso, sem condições de preparar o homem para a vida social exigida pela sociedade democrática. Em função disso, com a aprovação do projeto de LDBEN, o Movimento de Defesa da Escola Pública se ampliou ainda mais. Muitos artigos foram publicados pela imprensa, assim como foram realizadas muitas conferências e mobilizações na tentativa de esclarecer a opinião pública sobre os problemas do projeto e sensibilizar os deputados e senadores na tentativa de alterar o documento.

No dia 4 de maio de 1960, no salão de conferências da Biblioteca Municipal de São Paulo, foi realizada a 1ª *Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública*, presidida por Júlio de Mesquita Filho, diretor do *O ESP*. Ao seu lado estava o professor e escritor Paulo Duarte, diretor da Revista *Anhembí*, que também estavam envolvidos na Campanha. Várias delegações vindas do interior do Estado participaram da conferência, destacando-se a da Faculdade de Filosofia de Araraquara. Dentre outros, participaram os pro-

²²⁰ Segundo Roque Spencer, Florestan Fernandes foi um dos principais líderes do movimento de defesa da escola democrática, que levou para todos os cantos do Estado de São Paulo e para outras unidades da Federação os esclarecimentos sobre os defeitos e perigos do projeto aprovado na Câmara dos Deputados. Florestan fez uma “autêntica peregrinação cívica e pedagógica” e proferiu dezenas e dezenas de conferências se tornando credor da admiração e simpatia de todos os que lutam pela causa da educação nacional. A dimensão de sua participação pode ser melhor entendida observando-se as próprias palavras de Florestan: “Em quase cinco dezenas de debates, no município da Capital de São Paulo, em outras comunidades do interior do nosso Estado e em várias ‘grandes cidades’ brasileiras, consegui estabelecer um diálogo, por vezes de natureza polêmica, com representantes dos diferentes círculos e correntes sociais da sociedade brasileira contemporânea”. Cf. MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira* (1933-1974). 6ª edição, São Paulo: Ática, 1990, pp. 192-193.

²²¹ FERNANDES, Florestan. A democratização do ensino. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 154.

fessores Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e João Eduardo Villalobos. Nessa convenção foram apresentadas cinco comunicações que discutiam aspectos diversos do projeto de Diretrizes e Bases. Almeida Júnior discorreu sobre *A Escola Pública e a Escola Particular*, Fernando de Azevedo sobre *O projeto em acusação*, Florestan Fernandes sobre *A democratização do ensino*, Fernando Henrique Cardoso sobre *Educação para o desenvolvimento* e João Eduardo Villalobos sobre *A liberdade de ensino*. Ao final da Convenção foi extraída a “Declaração de Princípios” para a defesa da Escola Pública, que inicia afirmando os princípios liberais. Diz a Declaração: “A 1ª Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública afirma a sua absoluta, intransigente fidelidade ao princípio da liberdade de pensamento e de expressão”²²². E dentre outras coisas, seus 15 princípios afirmam que a educação é um direito de todos e que o poder público é obrigado a ministrar o ensino, ficando livre a iniciativa particular para ofertá-lo, respeitadas as leis que o regulam; que se reorganize totalmente o ensino adequando-o às exigências modernas; que seja oportunizado o acesso e a frequência seja facilitada igualmente a todas as camadas, sem distinção; que se reorganize a educação de modo que se impeça a interferência de ordem política partidária ou religiosa para não prejudicar o ensino; que o dinheiro público seja todo ele aplicado na manutenção e desenvolvimento da Escola Pública.

Apesar das intensas lutas travadas pelas universidades, sindicatos, imprensa e por diversas associações e categorias, na sociedade e no parlamento, o projeto aprovado pela Câmara além de não avançar, acabou por comprometer determinadas conquistas educacionais já realizadas. “O lado dramático de tudo isso”, afirma Florestan Fernandes desapontado,

[...] está em que perdemos algumas das conquistas educacionais, feitas com a implantação da República, e ficamos com um projeto de lei que representa um retrocesso, mesmo em confronto com a Constituição de 1946. De fato, os artigos constitucionais sobre educação estão impregnados de um liberalismo-democrático autêntico, ostentando de forma clara uma consciência educacional que não teve forças para vingar e se impor na fase decisiva, de verdadeira prova, vivida pela Câmara dos Deputados. Esta cobriu-se de vergonha e lançou sobre a Nação um desafio que deve ser aceito por todos os que concebem a educação como um fator de normalidade e de aperfeiçoamento da Democracia²²³.

Segundo o autor, o projeto não preservou nem as conquistas obtidas com a Proclamação da República, representou um atraso histórico de mais de meio século. Daí o amplo movimento que se formou em torno da “defesa da Escola Pública”, para além dos interesses e ideologias individuais. Na relação de forças, porém não foi possível fazer predominar os interesses deste movimento.

Durante a CDEP os conflitos entre o público e o privado na educação apareceram sob diversas formas. Uma delas pode ser evidenciada através da análise da organização e administração do Sistema Nacional do Ensino.

²²² Declaração de Princípios. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 127.

²²³ FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 219.

3.3 – A organização e administração do sistema nacional do ensino

Durante a Campanha em Defesa da Escola Pública, frequentemente, apareciam críticas aos aspectos antirrepublicanos, antiliberais e antidemocráticos do projeto. E no que diz respeito à organização e administração dos sistemas nacional e estadual do ensino, os defensores da Escola Pública acusavam o projeto aprovado pela Câmara de ter uma inclinação amplamente favorável aos interesses privatistas. Isto fica bastante claro nos artigos 8, 9 e 10. O primeiro estabelece que:

O Conselho Federal de Educação será constituído de trinta membros, nomeados pelo Presidente da República, com mandato de três anos, podendo ser reconduzidos uma vez. A cada unidade da Federação caberá indicar um representante, sendo os demais de livre escolha do Presidente da República. A escolha ou a indicação deverão recair em pessoa de comprovada idoneidade e de notória competência em assuntos de educação. § 1º - Cada unidade federativa escolherá um representante e respectivo suplente, mediante indicação, em lista tríplice, do Conselho Estadual de Educação. O suplente substituirá o titular em seus impedimentos, e a ele sucederá, em caso de vaga, até a tramitação do mandato. § 2º - O Conselho Federal de Educação se dividirá em Câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre assuntos de caráter geral.

Apesar do Conselho Federal de Educação (CFE) ser constituído por trinta membros, com representantes de cada unidade da federação, para os defensores da Escola Pública isso não garantia que fossem defensores dos interesses públicos. Diziam que o Presidente da República poderia exercer um poder quase que absoluto, quer por meio da livre escolha de alguns membros, quer através da escolha de um integrante da lista tríplice indicada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Somava-se a isto o fato de que a escolha poderia recair sobre representantes da iniciativa privada. O artigo 10º, por sua vez, estabelece que

[...] a lei estadual organizará Conselhos Estaduais de Educação, constituídos de membros de livre nomeação do Poder Público e de representantes escolhidos pelos educadores que integrem o ensino público e privado dos diferentes graus. § 1º - Enquanto não estiverem constituídos os Conselhos Estaduais de Educação, o representante da unidade federativa que deveria ser indicado será de livre nomeação do Presidente da República, em caráter provisório. § 2º - A indicação do representante da unidade federativa afastará automaticamente o ocupante do cargo, nomeado em caráter provisório.

Aqui aparece novamente a possibilidade de interferência do Presidente da República e dos interesses privados na administração da educação pública não só através da representação no CEE, mas também da possibilidade de fazerem parte do CFE, que era composto por uma representação mista sem restrição à proporcionalidade, conferindo às escolas particulares o direito de intervir na gestão da “coisa pública” através do mais alto grau do Ministério da Educação, diz Florestan Fernandes. Para ele,

[...] as atribuições do Conselho Federal de Educação são extensas e, para dizer tudo numa palavra, tremendas. [...] dadas as omissões, indecisões e complacências do legislador, todo o poder para *traçar as verdadeiras diretrizes* do nosso ensino, com *significação doutrinária ou de caráter técnico*, foi transferido para esse órgão. Da mesma maneira, a ele *caberá todo o poder na esfera financeira*. A política de distribuição financeira dos recursos oficiais ficará em suas mãos, quer se trate da manutenção do sistema de ensino público, quer das subvenções às escolas particulares ou das dotações para bolsas de estudos²²⁴.

As extensas atribuições, prerrogativas e poderes atribuídos ao CFE tornavam-no uma espécie de poder absoluto, com liberdade para traçar diretrizes e com poder para decidir sobre a aplicação dos recursos financeiros no ensino público e no privado. Junto com o exposto nos artigos mencionados acima, o Art. 9º fixa os poderes do CFE, deixando ainda mais explícita a possibilidade de ingerência que a iniciativa privada poderia alcançar em relação à concepção, organização, direção, financiamento e administração do ensino. Dentre outras, este artigo conferia as seguintes atribuições ao CFE:

a) *decidir* sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares; b) *decidir* sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos; c) *pronunciar-se* sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores; d) *resolver* sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino após verificação da existência de recursos orçamentários; e) *indicar* disciplinas obrigatórias para o sistema de ensino médio e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no art. 70; f) *elaborar* anualmente o plano de aplicação dos recursos federais destinados à educação e os quantitativos globais das bolsas de estudos e dos financiamentos para os diversos graus de ensino, a serem atribuídos a cada unidade da Federação; g) *fixar* condições para a concessão de financiamento a qualquer estabelecimento de ensino; h) *promover* sindicância, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei; i) *elaborar* seu regimento, a ser aprovado pelo Presidente da República; j) *conhecer* dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles; l) *sugerir* medidas para organização e funcionamento do sistema educacional de ensino; m) *promover* e *divulgar* estudos sobre os sistemas estaduais de ensino; n) *adotar* ou *propor* modificações e medidas que visem à expansão e aperfeiçoamento do ensino; o) *emitir* pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa, que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura; p) *manter* intercâmbio com os Conselhos Estaduais de Educação; q) *analisar* anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares²²⁵.

²²⁴ FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 264. Nossa destaque.

²²⁵ Colocamos em destaque os verbos para ressaltar o poder e a força que o CFE poderia exercer.

Como se pode perceber o projeto estava marcado pelo caráter centralizador, garantindo poderes quase que soberanos, com amplos espaços para a interferência da iniciativa privada. Para os defensores da Escola Pública, isso equivalia a dizer que o projeto era anticonstitucional, antiliberal, antirrepublicano e antidemocrático.

Para Laerte Ramos de Carvalho, por exemplo, o Conselho foi “esdruxulamente constituído”. Pois, além de ficarem sob seu arbítrio matérias que indiscutivelmente são de ordem legislativa²²⁶, as funções atribuídas ao Conselho possibilitavam ampliar imensamente o poder da iniciativa privada e sua ingerência sobre a “coisa pública”. E, como os interesses privatistas são insaciáveis, poder-se-ia concluir que, aprovado o projeto, o dinheiro público seria devorado por eles. Além disso, ao ampliar o poder dos particulares e reduzir o do Ministro, ele passaria a ser uma figura quase que decorativa, enquanto o CFE adquiria *status* de superpoder. Nesta mesma direção, Carlos Corrêa Mascaro diz que, se aprovadas essas atribuições do Conselho Federal de Educação,

[...] desfuncionaliza-se o Ministério e anula-se o Ministro da Educação e Cultura, auxiliar do Presidente da República a que o projeto de lei de Diretrizes e Bases pretende fixar posição e atribuições de natureza diferentes das que a Constituição Federal estabelece para os colaboradores diretos e imediatos do Chefe do Poder Executivo Federal, titulares das demais pastas ministeriais²²⁷.

A extensão dos poderes do CFE e a desproporção em relação aos do Ministério de Educação podem ser verificadas analisando-se as quase 40 funções atribuídas ao CFE. Além disso, ao longo dos 119 artigos, o Ministro é citado apenas 9 vezes, enquanto o CFE aparece 40 vezes. Isto, somado à possível composição do CFE, fazia com que os temores dos defensores da Escola Pública não fossem em vão e que temessem não apenas pela sobrevivência desta e pelo uso indevido dos recursos destinados à educação, mas também pelos privilégios que os interesses privatistas e confessionais católicos poderiam garantir, bem como pelos ideais republicanos, liberais e democráticos, que diziam estar em jogo.

Júlio de Mesquita Filho, considerando que a LDB deveria significar um avanço em direção aos ideais republicanos, democráticos e liberais, também criticava o projeto aprovado na Câmara. Diz ele:

A escola democrática é uma conquista da República brasileira. E ela encontrou sempre, nos próceres paulistas, o mais decisivo e intransigente apoio. Nessas condições não se comprehendia, de fato, que São Paulo, representado pela sua mocidade, não se pusesse à frente desse movimento, *no instante em que o reacionarismo levanta a cabeça e, considerando-se já meio vitorioso, estabelece uma luta decidida, que nos levaria, no caso de vitória desses elementos, a retroceder de quarenta anos na nossa evolução política e social*²²⁸.

²²⁶ CARVALHO, Laerte Ramos de. O projeto e a organização das universidades. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 406.

²²⁷ MASCARO, Carlos Corrêa. O projeto e a administração e o financiamento do ensino. In: In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 354.

²²⁸ FILHO, Júlio de Mesquita. Pronunciamento realizado na abertura da sessão solene da I Convenção em Defesa da Escola Pública. *O Estado de S. Paulo*. 06/05/60. Cf também FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 266. Nossa destaque.

Nos discursos dos defensores da Escola Pública era praticamente unânime a compreensão de que o projeto representava uma ruptura em relação ao processo de desenvolvimento dos ideais republicanos, liberais e democráticos. Por isso, junto com a bandeira da defesa da Escola Pública, encontrava-se a luta pela afirmação destes ideais. A defesa da Escola Pública, de certa forma, era entendida como uma condição para a sua realização. Daí a frustração, uma vez que, a organização do ensino e a estrutura administrativa proposta pelo projeto, contrariavam estas possibilidades e, ao invés de fortalecer a Escola Pública, conduziam ao seu enfraquecimento e ao fortalecimento da escola privada, principalmente da escola confessional católica. À época, isto era visto como um retrocesso aos tempos pré-republicanos, pré-liberais e pré-democráticos.

Os motivos da luta em defesa da Escola Pública ficam mais claros no posicionamento de Fernando de Azevedo. Para ele,

[...] ou o governo porá ombro à tarefa tremenda que desafia a capacidade de homens de Estado, de construir com audácia o sistema de organização educacional, substituindo as escolas de uns pela escola de todos; integrando no meio social as instituições educativas [...] ou terá de se resignar a debater-se inutilmente, sob um solo minado na maré montante de problemas cada vez mais graves e complexos cujas soluções permanentes estão condicionadas às grandes reformas econômicas e educacionais. *Não há meio de evitar as revoluções nas ruas senão realizando a revolução nos espíritos nem possibilidade de termos a democracia na vida social e nas instituições políticas, enquanto não a tivermos no sistema educacional, organizado e estruturado com espírito e em bases verdadeiramente democráticas*²²⁹.

Fernando de Azevedo reforça as preocupações de Antonio Carlos que dizia: “Façamos a revolução antes que o povo a faça” e as de Júlio de Mesquita Filho que pretendia implantar definitivamente a democracia no Brasil por meio da educação. Ou seja, a preocupação de estender a educação para todos, através da Escola Pública, não se devia simplesmente ao fato de acreditarem que ela é um direito de todos, nem porque viam nela a condição para possibilitar o acesso de todos aos conhecimentos historicamente acumulados. Fazia parte, isso sim, de um projeto de país, de construção da unidade nacional, de consolidação da democracia e dos ideais republicanos e liberais. Noutras palavras, o acesso à educação era concebido como meio de promover uma “revolução” tranquila, silenciosa, sem sobressaltos, tida como condição para o desenvolvimento econômico e social, para a consolidação do capitalismo no país.

Ramos de Carvalho afirmava: “o Estado não pode cruzar os braços, sem nada fazer no campo da educação”.

Nas condições presentes, torna-se indispensável a intensificação de um programa de recuperação educacional em todos os setores da instrução

²²⁹ AZEVEDO, Fernando. Discurso de encerramento da 5ª Conferência Nacional de Educação. In: *A educação e seus problemas*. 3ª edição, São Paulo: Melhoramentos, 1953, p. 22. Cf. também FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 268. Nossa destaque.

pública, pois dele depende o desenvolvimento econômico, o bem-estar e a própria segurança nacional²³⁰.

Diante dessas exigências, afirma o autor, o Estado não pode permanecer alheio e indiferente em relação aos problemas educacionais. Cabe-lhe a obrigação de criar e manter o sistema de ensino e zelar pela provisão de recursos para que a educação possa ser um instrumento de progresso econômico, de estabilidade social e política.

Segundo Florestan Fernandes, a forma como foi organizado o sistema de ensino e sua administração, ampliando demasiadamente os poderes do Conselho Federal de Educação em detrimento dos do Ministro, converte o Estado em um aliado dócil aos interesses privatistas, favoráveis à mercantilização do ensino.

Em nome de uma excêntrica compreensão da natureza e atribuições da iniciativa privada em matéria de ensino, o legislador forjou um esquema esdrúxulo, no qual a cooperação financeira oficial se converte, francamente, em favoritismo a ser negociado através do Conselho Federal de Educação e a contribuição particular se eleva à posição de dignitária do quarto poder educacional da República²³¹.

Os superpoderes do CFE faziam com que os defensores da Escola Pública temessem que os proprietários das escolas particulares se locupletassem com os recursos públicos e que os donos das escolas católicas as transformassem em verdadeiras trincheiras em defesa da fé católica e de sua concepção de mundo, de natureza e de homem. Se após a Proclamação da República se passou a defender que o Estado deveria assumir cada vez maior responsabilidade e ingerência em relação ao ensino público, a aprovação desse projeto representava o contrário: a iniciativa privada adquiria cada vez mais poder e passava a intervir cada vez mais no ensino oficial, chegando a disputar com ele a preferência em relação aos recursos públicos. Para Florestan Fernandes isso era inadmissível, pois defendia que “ao criar, manter e desenvolver um sistema próprio de ensino, o Estado persegue fins na democratização da cultura, na educação popular e no desenvolvimento da civilização que não podem ser alcançados pelo ensino privado”²³².

Segundo o autor, o interesse na partilha dos recursos públicos não se deve ao interesse da iniciativa particular pela educação, muito menos pela sua democratização, mesmo porque, por sua natureza, ela está ligada ao lucro e só oferece educação se for lucrativa. Uma prova disso é que, na época, “só 10% das unidades escolares e 12% das matrículas no ensino primário vão para as escolas particulares; enquanto isso, essas porcentagens se elevam, respectivamente; para 68% e 67% no ensino médio; 60% e 45%, no ensino superior”²³³.

Diana Couto Pinto mostra que, em 1950, 78% do total de matrículas no ensino secundário estavam nas escolas particulares. Já em 1959 a porcentagem caía para 66%. Como diz a autora, isso explica em parte a luta que as escolas particulares travaram

²³⁰ CARVALHO, Laerte Ramos de. Da liberdade de ensino. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 4.

²³¹ FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 278.

²³² Idem. 294.

²³³ Idem. p. 298.

contra a escola pública, que se disfarçou sob a bandeira do “monopólio do ensino”²³⁴. Semelhantes dados poderiam ser verificados também em relação ao ensino no meio rural, onde a escola privada pouco se faz presente. Isso significa que o poder público tem que arcar praticamente sozinho para manter e expandir o ensino primário e rural; que o poder público e a iniciativa particular têm interesses diferentes em relação ao ensino. No entanto, diz Maria José G. Werebe,

[...] são eles (particulares) que, defendendo o projeto de Diretrizes e Bases, pretendem obter dos cofres públicos subvenções para suas escolas, em nome dos direitos das famílias brasileiras [...], de interesses do ensino, quando, de fato, a iniciativa privada contribui tão pouco ou quase nada para o desenvolvimento da educação popular²³⁵.

Por miséria, ignorância ou falta de escolas, a esmagadora maioria das famílias brasileiras nem sequer têm podido oferecer a educação primária aos seus filhos, nem escolher o tipo de educação, diz a autora. Daí a exigência de uma intervenção cada vez maior do Estado na Educação. A iniciativa particular oferece educação onde e quando lhe proporciona lucro e a democratização do ensino não combina com lucro. Era isso que Fernando Henrique Cardoso denunciava à época. Assim, ampliar a participação da iniciativa particular na partilha dos recursos públicos e diminuir a participação do ensino oficial, significa não apenas impedir a democratização do ensino, mas condenar o país ao atraso socioeconômico e cultural, perpetuando a velha estrutura oligárquica no poder.

Para Werebe, a interferência dos grupos privados na esfera estatal sempre foi nociva aos interesses educacionais das camadas populares. A aprovação desse projeto de Diretrizes e Bases viria consolidar justamente a política e os interesses desses grupos e representaria o abandono das massas em benefício de uma reduzida elite. Essa lei, enfatiza a autora,

[...] representa um sério retrocesso da educação brasileira. Quando justamente começou a despertar, em nosso país, a consciência das mais diversas classes sociais, mesmo das mais modestas, em relação à importância da educação, quando o nosso ensino estava tendendo à democratização progressiva, em todos os níveis, propõe-se uma reforma escolar que pretende impedir o progresso, colocando barreiras aos processos sociais em desenvolvimento, com veleidades a restaurar no país a idade do ouro, em que os esforços educacionais eram reservados para a formação aprimorada de uma élite intelectual recrutada nas classes mais favorecidas²³⁶.

Ou seja, o projeto de LDB ia de encontro à Constituição de 1946, rompia com o processo de desenvolvimento e com as transformações que estavam ocorrendo no país;

²³⁴ PINTO, Diana Couto. Evolução do Ensino superior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984, p. 96.

²³⁵ WEREBE, Maria José Garcia. O projeto e o ensino primário. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 377.

²³⁶ Idem. p. 380.

ia ao encontro de uma minoria privilegiada, ciosa de satisfazer suas ambições e interesses particulares. Nessa perspectiva Fernando Henrique Cardoso e Roque Spencer assumiam uma posição tenaz contra as escolas particulares. Afirmam que

[...] o projeto atende, na prática, aos interesses privatistas e confessionais, distorcendo o espírito da Constituição brasileira que, liberal como é, vê na instrução popular através da *escola pública* organizada, mantida e controlada pelo Poder Público, a condição fundamental para que o ensino seja assegurado a todos os cidadãos, e para que possam existir cidadãos, isto é, pessoas que partilhando de valores comuns sintam-se membros de uma nação democrática²³⁷.

Entretanto, afirmavam eles, o fundamental não é mostrar que o projeto de LDBEN tem um cunho marcadamente privatista, mas sim compreender que esta orientação privatista é antidemocrática. “O ensino não é um negócio”, reforçavam. Entretanto,

[...] ao invés de aconselhar a inversão de todos os recursos públicos na educação pública, por meio de um plano que eliminasse a carência de escolas no País, num segundo momento, instituir a gratuidade em todos os graus de ensino [...] o projeto concorre para a inevitável posterização da gratuidade, encontrando uma nova forma de dividir os recursos já insuficientes do Estado²³⁸.

Assim, dividindo-se os já minguados recursos públicos entre o ensino oficial e o privado, não se concorre para a democratização do ensino através da expansão do sistema de educação pública e gratuita. Enquanto o nosso dever, dizem os autores, é de “lutar com todas as armas contra a existência da pobreza. E uma dessas armas, a fundamental dentre elas, é a escola para todos, *obrigatória e gratuita*”²³⁹.

Numa nação pobre, para que a instrução se estenda ao maior número de pessoas, nos vários níveis de ensino, é preciso evitar o desperdício de recursos. Ora a pulverização dos recursos públicos através da rede privada de ensino constitui um verdadeiro desperdício em termos de expansão da rede de ensino. A escola particular, como empresa econômica que é, concorre onde os lucros são compensadores, duplicando esforços inutilmente, e não se instala onde não haja esperança de lucros. [...] eis o quadro de ensino tornado negócio. Socorrer a rede privada de ensino com verbas públicas significa apenas, consolidar a situação²⁴⁰.

Fernando Henrique, aliás, defende posição semelhante em seu outro artigo denominado *Educação para o desenvolvimento*. Para deixar clara sua posição favorável à

²³⁷ CARDOSO, Fernando Henrique e BARROS, Roque Spencer M. de. Roteiro para a defesa da Escola Pública: o projeto é antidemocrático. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 447. Nosso destaque.

²³⁸ Idem. p. 451.

²³⁹ Idem. p. 452. Destaque no original.

²⁴⁰ Idem. p. 454.

Escola Pública, somente neste artigo, repete quatro vezes que “educação não é um negócio”. Ressalta:

Como, entretanto, a educação não é um negócio, nem a instrução mera técnica para permitir a prosperidade dos negócios, cabe ao Estado, nas sociedades capitalistas democráticas, financiar a expansão da rede escolar, cuidar da sua administração e das condições de ministração do ensino. *Nesse sentido a escola democrática é a escola pública*, a escola que visa estender o ensino a todos visando a extensão da instrução independentemente das vantagens econômicas que dela possam advir²⁴¹.

Depois de chamar a atenção dizendo que o Brasil é um país subdesenvolvido e de ressaltar a importância da defesa da Escola Pública como meio para superar o atraso econômico e promover o desenvolvimento social, FHC finaliza o artigo com um forte apelo dizendo: “É por isto, senhores, que nesta campanha insistimos tanto que a educação não é privilégio, e o ensino não é negócio e o dinheiro público deve ser usado na escola pública”²⁴².

Veja que a posição de FHC nos anos de 1950 era muito diferente da prática que implementou enquanto esteve na presidência da República (1995-2003), em que pediu para esquecer o que havia escrito, comprometendo-se com o mais intenso programa de privatização já implementado no Brasil. Entretanto, por não ser objeto de discussão nesta pesquisa, aqui não adentraremos na busca do porquê FHC mudou sua posição e ao invés de defender a escola pública, favoreceu as escolas privadas e sucateou o ensino público.

Assim, retornando aos anos de 1950, João Eduardo R. Villalobos diz que o projeto traduz os interesses do que existe de mais rançoso na mentalidade conservadora nacional. Ressalta que,

[...] toda sua preocupação foi a de garantir a prosperidade das escolas particulares, mesmo que com o sacrifício das públicas, criando condições para o aumento da freguesia e atendendo com isso aos interesses dos que temem a escola oficial, seja porque concorre com a particular, tirando-lhe eventual clientela, seja porque o caráter leigo daquela não se compadece como os propósitos da confissão religiosa predominante no país, cujo programa se dispõe, como coisa da qual não pode abrir mão, a efetivação do monopólio das almas através das escolas²⁴³.

Para Moysés Brejon, além do projeto conter dispositivos inconstitucionais e antiliberais, privilegia os interesses confessionais e privatistas e se constitui num sério obstáculo à democratização do sistema educacional²⁴⁴. Todavia, a grande decepção dos defensores da Escola Pública era perceber que estava ocorrendo um retrocesso em relação

²⁴¹ CARDOSO, Fernando Henrique. Educação para o desenvolvimento. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 172. Cf. também pp. 171, 174, 176. Destaque no original.

²⁴² Idem. p. 176.

²⁴³ VILLALOBOS, João Eduardo R. O projeto e o ensino secundário. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, P. 390.

²⁴⁴ BREJON, Moysés. O projeto e o ensino técnico. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 400. Na mesma obra conferir também “O projeto e o problema da inspeção”. p. 411.

à compreensão do papel que o Estado deveria assumir em matéria de educação. Pois após 1930, tinha sido aberto um caminho de renovação substancial nesta área. O próprio Manifesto dos Pioneiros defendia que cabia ao Estado o primeiro dever em relação à educação²⁴⁵.

Essa expectativa estava sendo frustrada justamente quando os poderes públicos começavam a assumir uma responsabilidade cada vez maior na educação da grande massa de analfabetos e semialfabetizados. A Igreja Católica, na medida que começou se sentir abalada pela Escola Pública leiga, passou exigir subvenções do Estado e a evocar a “liberdade de ensino” como estratégia para garantir privilégios. Assim, unidos, os donos de escolas leigas e confessionais, que exploraram “o negócio do ensino”, acabaram por impor uma grande derrota ao ensino democrático.

O manifesto redigido por Wilson Cantoni e assinado pelos professores e alunos da Faculdade de Filosofia de Rio Preto, endereçado ao Presidente da República, classificava o projeto como ideologicamente retrógrado e tecnicamente inepto. Afirmava que era

[...] ideologicamente retrógrado porque, no momento em que as concepções liberais de educação se aperfeiçoam para poder competir, vitoriosamente, nas condições políticas do mundo atual, retroage a posições antiliberais em matéria de ensino. Tecnicamente inepto porque, além de apresentar-se como um amálgama confuso de normas gerais e regulamentos constitucionais, além de ignorar conquistas modernas de pedagogia e consagrar formas de ensino demonstradas obsoletas pela própria experiência brasileira, elimina a possibilidade de uma planificação racional dos recursos e objetivos nacionais em matéria de educação, medida indispensável para a superação do subdesenvolvimento cultural do povo brasileiro²⁴⁶.

Ou seja, considerando que o projeto contrariava os princípios liberais de educação e as conquistas da pedagogia moderna e que, ao invés de resolver os problemas da educação e do desenvolvimento social, os adiava de maneira indefinida, os defensores da Escola Pública reagiram com indignação e frustração diante da ousadia dos donos das escolas privadas leigas e confessionais e de seus representantes no Congresso. Em função disso, multiplicaram-se as manifestações de repúdio, partindo de todos os meios.

Resguardadas algumas posições diferentes, o posicionamento geral dos defensores da Escola Pública e suas críticas podem ser sintetizadas nas palavras de Florestan Fernandes.

No terreno da administração e da direção geral do ensino, as coisas vão de mal a pior [...] Regula e legitima o assalto aos cofres públicos e ao poder do Estado, para fins que só interessam à iniciativa privada e que são alheios à boa qualidade e à melhoria do ensino: o afã de lucro ou o desejo de converter o Estado, nas questões de ensino, em prisioneiro e instrumento das correntes particularistas. No campo político,

²⁴⁵ Cf. VILLALOBOS, João Eduardo R. A luta pela Escola Pública e seu significado histórico. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 430.

²⁴⁶ CANTONI, Wilson. Manifesto. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 196.

assistimos à mais completa subversão da política educacional republicana. Os poderes públicos passam a negligenciar suas responsabilidades na manutenção, melhoria e expansão da rede oficial de ensino; deixam de zelar pela autonomia do Estado na administração e na direção geral do sistema de ensino; concordam em pôr em leilão os recursos financeiros oficiais, destinados à educação; e fecham os olhos à necessidade de fortalecer a orientação, que vinha inspirando o Estado Republicano, no sentido de fixar uma política nacional de educação mais eficiente e de organizar o sistema nacional de ensino em consonância com a ordem social democrática. Em troca, cedeu parcela considerável de sua vontade e da sua autoridade aos representantes das forças privatistas, assegurando-lhes novas oportunidades para conseguir, instalando-os no seio do Poder Executivo pelo Conselho Federal de Educação, o que tivera pejo de assegurar ou de exigir dos legisladores²⁴⁷.

Em suma, ao invés de resguardar os princípios básicos do Estado republicano e suas responsabilidades na defesa da Escola Pública, de defender um projeto que permitisse democratizar a educação e colocá-la a serviço do desenvolvimento tecnológico, do crescimento econômico e do progresso social para elevar o país “ao nível do século”, foi aprovado um projeto contrário a isso, politicamente atrasado, antidemocrático e favorável aos interesses mercantis.

Apesar de concordar com Florestan Fernandes, Roque Spencer diz que através de algumas emendas que ajudou a elaborar e que foram enviadas ao senado, foi possível alterar um pouco os vícios existentes no projeto de Carlos Lacerda, apontados pela “consciência democrática do País”. Mas, “infelizmente, nem tudo são flores”, dizia ele.

Por incrível que pareça, não se trouxe remédio para o problema da estrutura de ensino. O Estatuto da Educação Nacional, do senador Nogueira da Gama, acompanhando o Substitutivo da Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública [...] resolia de forma inteiramente satisfatória o problema da articulação entre os três graus de ensino e entre os diferentes ramos do ensino médio, oferecendo os instrumentos reais para a dinamização de nosso ensino técnico, diretamente vinculado às escolas de formação profissional de nível superior²⁴⁸.

O Estatuto da Educação Nacional, em seu artigo 29, procurava garantir o preparo dos alunos que ingressavam no curso superior. Porém, sabendo que nem todos chegavam ao ensino superior, procurava garantir que, já no final do ensino médio, tivessem uma profissão definida através dos cursos técnicos. Roque Spencer defendia que, de acordo com o mesmo espírito que havia animado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, os cursos profissionalizantes também deveriam fornecer uma formação básica a todos os alunos. Por isso, através da organização da estrutura do ensino, procurava

²⁴⁷ FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 304.

²⁴⁸ BARROS, Roque S. M. de. Diretrizes e Bases da Educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XXXVI, julho – setembro, nº 83, 1961, p. 309.

[...] tornar comum aos cursos profissionalizantes *todas as disciplinas obrigatórias* do curso secundário, de forma a elevar sensivelmente seu nível e acentuar seu caráter realmente formativo. [...] Ao contrário disso, o Projeto da Câmara, [...], contenta-se com ridículas transformações nominais, dando aos cursos básicos o nome de ginásios técnicos e aos técnicos o de colégios técnicos, sem alterar nada sua função ou estrutura²⁴⁹.

O autor acreditava que, alterando a estrutura do ensino e oferecendo determinadas disciplinas obrigatórias, uma espécie de curso básico a todos os alunos, poder-se-ia garantir que mesmo aqueles que não passassem pelo ensino superior receberiam uma formação e uma determinada concepção de mundo. Assim, submetidos às disciplinas obrigatórias, garantir-se-ia que todos os alunos, entrando na universidade ou apenas realizando os cursos técnicos, recebessem uma formação “à altura das necessidades do País”. Dessa forma, as disciplinas obrigatórias nos cursos secundários exerceriam o papel que a FFCL exercia na universidade.

Vale lembrar que o Estatuto da Educação Nacional, na mesma linha do Substitutivo da Comissão de Defesa da Escola Pública, da qual Roque Spencer fazia parte, também procurava transformar em lei a ideia de se criar uma FFCL em todas as universidades, com a mesma função que havia sido pensada na USP, o que reforça a tese de que se pretendia construir um projeto de nação através da educação. O artigo 56 desse substitutivo estabelecia que “as disciplinas básicas nos domínios da filosofia, das ciências, das letras e da pedagogia, que integrem os cursos destinados à formação profissional, serão incorporados, nas universidades, às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras”²⁵⁰.

Para Roque Spencer, assim se conseguiria integrar de fato num todo único as diferentes escolas componentes das universidades e se permitiria que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras realizassem inteiramente seu papel de órgão nuclear da universidade e se evitaria a multiplicação de catedras, a inútil duplicação e desperdício de recursos. Contudo, o sistema reinante foi mantido. Segundo o autor, isso era um convite à manutenção do *status quo*. Entretanto, dizia ele, “não era necessário elaborar-se uma lei de diretrizes e bases da educação nacional para dizer que se continua como dantes”²⁵¹.

Outra questão que volta à tona nos embates travados entre os defensores da Escola Pública e os defensores da Escola Particular é a liberdade de ensino.

3.4 – O projeto de diretrizes e bases da educação e a liberdade de ensino

As discussões e as lutas pedagógicas acerca da questão da liberdade de ensino travadas na sociedade brasileira não são recentes, como tivemos oportunidade de verificar ao tratar do surgimento tardio da universidade no Brasil. Com mais ou menos ênfase já constavam do programa dos liberais do século XIX, intensificaram-se no final desse século e no início do século XX, foram abrandadas durante um pequeno período de cerca de 15 anos, entre 1915 e 1930, e retornaram novamente no calor das discussões travadas em torno do projeto de Diretrizes e Bases da Educação, no final da década de 1940 e atingiram seu auge no final dos anos de 1950.

²⁴⁹ Idem. p. 309.

²⁵⁰ Idem. p. 310.

²⁵¹ Idem. p. 309.

As discussões e as lutas travadas em torno da liberdade de ensino, de um lado, congregavam os que se reivindicavam defensores dos princípios republicanos, democráticos e liberais, tendo como referência mais próxima a Carta de 1946, na qual se baseava o projeto de LDB elaborado em 1947 pela Comissão de Notáveis e, de outro, reunia os contrários a esses princípios, muitos deles favoráveis ao catolicismo. As discussões e disputas travadas no passado pareciam ressurgir no momento, porém, carregando consigo o acúmulo histórico. Por isso, o momento exigia uma inadiável resolução do problema para se evitar que ocorresse uma “segunda questão religiosa”.

De acordo com os defensores da Constituição de 18 de setembro de 1946, o projeto de Diretrizes e Bases da Educação que estava em discussão deveria garantir, efetivamente, o ensino público, a liberdade de ensino e o trato indistinto das várias religiões ou crenças religiosas. No entanto, não era bem isso que estava consubstanciado no projeto de número 2.222. Em relação ao caráter do ensino, ao invés da defesa do ensino público, afirmava a prioridade da família na escolha do tipo de educação a ser dado aos filhos e defendia os interesses da iniciativa privada. Em relação à liberdade de ensino defendia principalmente os interesses confessionais católicos e, de forma privilegiada, garantia o financiamento do poder público para as escolas privadas.

O conceito de liberdade de ensino, como vimos, não é unívoco e pode ser tomado de acordo com diversas acepções. Segundo os críticos do projeto, representando interesses particulares, Lacerda identificava a “liberdade de ensino” como a faculdade concedida a todos de abrir escolas, praticamente sem ingerência do Estado. Para Roque Spencer esta acepção não era a mais adequada ao ideal pedagógico liberal, pois exigia que o Estado abandonasse sua função educadora e estava intimamente ligada às doutrinas da livre-concorrência e aos princípios do liberalismo econômico²⁵². Antes o autor era contra a intervenção estatal na educação, representada pelo “combate à centralização”, entretanto, passa a justificá-la em nome da “função educadora” do Estado.

A não interferência do Estado na educação encontrava apoio em Honoré Gabriel Riqueti, conde de Mirabeau, e nos diferentes planos pedagógicos dos Jacobinos que, nos tempos da Revolução Francesa, defendiam que deveria se deixar as escolas entregues à iniciativa particular, unicamente submetidas à lei da oferta e procura, sem ingerência do Estado; defendia-se uma concepção negativa do Estado, a sua exclusão do domínio pedagógico. Consagrava-se, assim, uma concepção de “Estado-gendarme”, cuja função deveria se restringir exclusivamente à garantia do cumprimento das leis, sem intervir nos negócios dos cidadãos, pois, temia-se que o Estado absoluto, como o *Leviatã* de Hobbes, acabasse por dispor de seus membros como simples súditos e não como cidadãos, compreendidos como fins em si mesmos. Nessa época, em seu famoso *Informe sobre a instrução pública*, Condorcet defendia uma posição contrária a esta, defendia o laicismo e a intervenção do Estado em matéria pedagógica. No final do século XIX, Stuart Mill também acastelava a intervenção do Estado na educação. Dizia que,

[...] ‘pode-se admitir que a educação é uma daquelas coisas que, em princípio, um governo deve prover para o povo. Este é um daqueles casos a que não se estendem por necessidade ou de modo universal as razões do princípio da não-intervenção [...].

²⁵² BARROS, Roque S. M. de. Análise dos fundamentos do projeto. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 308.

Em questões de educação é justificável a intervenção do governo, porque o caso não é daqueles nos quais o interesse do consumidor seja garantia da bondade da mercadoria'²⁵³.

Roque Spencer, assim como Condorcet e Stuart Mill, também admite a intervenção do Estado na educação. Defende que seja oferecida, gratuitamente, especialmente "no grau elementar" e "em certos casos nos graus ulteriores", de modo pontual ou circunstancial, por assim dizer.

As posições de Condorcet e de Stuart Mill acabaram por reconciliar o liberalismo com a intervenção estatal no campo pedagógico. Este, com mais ênfase, defende que a educação não poderia ser tratada de acordo com os princípios da doutrina econômica da livre-concorrência. FHC, à época da CDEP, dizia que "a educação não é um negócio". Historicamente, porém, os liberais passaram da defesa da livre-concorrência e foram se convencendo cada vez mais da imprescindível necessidade de interferência e ingerência do Estado na educação. Nesse sentido, é exemplar o depoimento de Tavares Bastos justificando a atuação do Estado nesta área. Diz ele:

'Esqueçam-se as prevenções que o despotismo aliado aos jesuítas criara contra as tendências do ensino oficial. Depois que a democracia se apoderou do governo dos Estados, o ensino oficial revelou toda a sua eficácia. Afugentando o absolutismo que o envenenara, ele cessou de oferecer perigos à liberdade'²⁵⁴.

Portanto, percebendo que ao invés de oferecer perigos à liberdade, a educação poderia ser um fator importante para implementar e garantir seu projeto social, os liberais passam a justificar a necessidade da interferência do Estado, com a graça de ser financiada pelo conjunto da sociedade.

Roque Spencer diz que a democracia não é imprescindível ao liberalismo, ainda que seja a forma mais adequada a ele e à defesa do capitalismo. Daí a defesa da democracia, como condição para a defesa do liberalismo e do capitalismo. A intervenção do Estado (democrático) na educação era vista como a possibilidade de garantir os, de formar mentalidades e de produzir a "alta cultura", adequadas a ambos.

A liberdade de ensino, em termos liberais, inicialmente foi concebida como a liberdade da iniciativa particular de criar escolas. Contudo, isso era defendido num momento histórico determinado, em decorrência da teoria liberal que defendia uma progressiva abstenção do Estado na sociedade, principalmente, na economia. Em consequência disso, no campo pedagógico, também se aplicava o mesmo princípio acompanhando a doutrina econômica e o processo de desenvolvimento do capital.

Na mesma linha de Tavares Bastos, Roque Spencer afirma que,

[...] desde que essa situação histórica se modificou, com a democratização do Estado (é claro que nos referimos apenas ao Estado Democrático) e desde que se compreendeu a extensão indevida de um princípio econômico à educação, tal acepção do conceito de liberdade de ensino passou a ser secundária: sem negar a liberdade de iniciativa particular em assuntos pedagógicos, o liberalismo, ao mesmo tempo

²⁵³ Idem. p. 309.

²⁵⁴ Idem. p. 310.

que passa a aconselhar a sua rigorosa fiscalização pelo Estado, a fim de que a liberdade de alguns não prejudique a liberdade dos demais, comprehende agora que não é essa a essência da liberdade de ensino. [...] diríamos que essa ‘liberdade de ensino’ a que se refere (Condorcet) é essencialmente ‘liberdade de cátedra’²⁵⁵.

Da liberdade de criar escolas, portanto, o liberalismo passa à defesa da liberdade de cátedra, de opinião, de pensamento, à liberdade de consciência, já defendida nos primórdios do liberalismo e à defesa da intervenção nos assuntos educacionais, à defesa da Escola Pública. O liberalismo, diz Roque Spencer,

[...] não é doutrina econômica da livre-concorrência, com a qual muitos, ainda hoje, teimam em identificá-lo: ele é uma concepção ética autonômica da vida, contraposta à heteronomia dos totalitarismos. Como diz Croce, segundo, aliás, a tradição de um Stuart Mill ou de um Hobhouse, o liberalismo ‘pode perfeitamente admitir diferentes maneiras de regulamentar a propriedade e a produção da riqueza, porém com uma só condição e um só limite, tendente a assegurar o incessante progresso do espírito humano: nenhuma das formas que se escolham deverá poder impedir a crítica do existente, a busca e a invenção de melhorias, a realização dessas melhorias; nenhuma pretenderá fabricar o homem perfeito ou o autômato perfeito; nenhuma anulará no homem a faculdade de errar e de pecar, sem a qual não é possível fazer o bem, o bem que cada um sente e se considera capaz de fazer’²⁵⁶.

Da concepção de Croce e de Kant, que afirmam que o fundamento de todo o direito não é senão a liberdade de todos e a independência em relação ao arbítrio de outro, tido como *fim em si mesmo*, Roque Spencer, escamotreando as determinações materiais na vida social, rumando para o idealismo, afirma que

[...] no fulcro do liberalismo não se encontra, por conseguinte, a doutrina da livre-concorrência ou a concepção de um Estado absenteísta, mas a ideia ética mais profunda da liberdade de consciência. A organização econômica da sociedade e a estruturação política do Estado não são, em termos de uma autêntica filosofia liberal, ideais em si mesmos, mas meios, cuja justiça ou injustiça, cuja ‘bondade’ ou ‘maldade’, hão de ser julgados em função da eficácia ou ineficácia para a plena realização da liberdade de consciência²⁵⁷.

Nesta perspectiva, segundo o autor, o Estado deve proporcionar condições para que o indivíduo, na expressão de Kant, passe da “animalidade à humanidade”. Como os liberais justificam a propriedade privada dos meios de produção e as desigualdades como condição da liberdade e do progresso e estabelecem o “império da lei” como

²⁵⁵ Idem. p. 310.

²⁵⁶ Idem. p. 311.

²⁵⁷ Idem. p. 312.

forma de coagir e evitar a mudaça da “ordem social”, então atribuem à educação a função de promover a realização humana e, mesmo assim, cada um por seus méritos. “Se compete ao Estado (democrático)”, diz Roque Spencer,

[...] expressão comum de todas as consciências, a tarefa de instituir a ordem que permita a realização da liberdade de todos, e se a *educação* é um aspecto fundamental da possibilidade dessa ordem, é claro que ela é eminentemente uma função pública, uma tarefa do Estado. Sem desprezar os esforços privados, naturalmente supletivos, o Estado deverá então garantir a educação de todos, uma educação naturalmente democrática, inspirada na liberdade, já que o que pretende é precisamente a efetivação do princípio da liberdade de consciência²⁵⁸.

Desta forma a educação exerce uma função social e, sendo uma responsabilidade prioritária do Estado, como retorno, compete a ela garantir as condições necessárias para viabilizar a sustentação do Estado.

Como Roque Spencer está comprometido com a ordem social vigente, desloca o centro das atenções para o âmbito das ideias. É neste quadro doutrinário que chega à compreensão do conceito liberal de liberdade de ensino que “implica, em primeiro lugar, a liberdade de pensamento, isto é, a liberdade de cátedra, *para o que ensina*, a independência da opinião, *para o que aprende*, em todos os assuntos sujeitos a controvérsias”²⁵⁹.

Partindo do pressuposto de que as ideias e a moral não dependem da materialidade, para garantir a liberdade do que aprende, enfatiza o autor, é preciso exigir que o que ensina, o professor, tenha condições para o exercício da liberdade, que só o Estado pode oferecer.

Assim, além de organizar um amplo sistema de ensino para atender à educação de todos, o Estado deve exercer uma rigorosa fiscalização da educação ofertada pelos particulares que, muitas vezes, preocupados apenas com o lucro e/ou com a imposição de determinadas crenças, desrespeitam a autonomia, a liberdade e os fundamentos da ética.

O Art. 4º do projeto estatui: “é assegurado a todos na forma da lei o direito de transmitir seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino” e o Art. 5º estabelece: “são assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados adequada representação nos Conselhos Estaduais de Educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados”.

No entanto, diz Roque Spencer, o projeto não atende as exigências liberais, apesar de dedicar um título à liberdade de ensino, pois, não traz nenhuma palavra sobre a liberdade de cátedra, garantida no inciso VII do Art. 168 da Constituição de 1946. Contudo, revela a concepção de liberdade de ensino defendida pelos autores do projeto e seus defensores, que entendiam a liberdade apenas como a liberdade de abrir escolas com pouca ou nenhuma ingerência do Estado. Além de não admitir a fiscalização de seus estabelecimentos, o projeto garante o direito de os particulares concorrerem em pé de igualdade com o Estado na administração e no financiamento do ensino, dividindo os recursos públicos, já parcós, entre o ensino oficial e o particular.

²⁵⁸ Idem. p. 312. Destaque no original.

²⁵⁹ Idem. p. 312. Destaque no original.

Por ora, pode-se dizer que o projeto defende a liberdade entendida como liberdade de abrir escola, a liberdade de mercado, a não interferência do Estado e ausência da liberdade de pensamento. De acordo com Roque Spencer, consagrava-se o acidental, a liberdade de mercado em detrimento do essencial, a liberdade de consciência, contrariando os princípios da Carta de 1946.

Mas, afinal, que orientação filosófica o projeto segue? Além da concepção liberal, existem pelo menos outras duas concepções de liberdade de ensino: a positivista e a idealista/católica. Segundo o autor, de acordo com a positivista,

[...] o Estado deve renunciar a todo sistema completo de educação geral, permitindo que os representantes de todas as doutrinas, sem qualquer auxílio oficial, organizem livremente as suas escolas, até que triunfe, sem nenhuma coação da parte do poder e apenas em virtude de sua verdade intrínseca, uma filosofia definitiva, que seria precisamente o positivismo²⁶⁰.

Portanto, o positivismo defende a liberdade de ensino não como fim, mas como meio de garantir o triunfo de sua concepção. Entretanto, não foi esta a concepção de liberdade de ensino apresentada no projeto; não estava preocupado em garantir a “transição orgânica” do atual estágio de desenvolvimento social para o estágio positivo. Isto porque no Brasil, naquele momento, o positivismo estava em decadência. Além disso, não admitia que o Estado subsidiasse escolas fundadas pelos particulares, as quais, no seu entender, deveriam ser sustentadas pelos proprietários.

Por outro lado, de acordo com a concepção católica, a liberdade de ensino não poderia permitir a liberdade de cátedra e a liberdade de pensamento, pois poderia ficar “livre para ensinar o erro” e fugir da verdade que ela diz ser portadora. Portanto, a liberdade deve ser entendida de outra forma. Cabe à Igreja defini-la de acordo com sua verdade imutável.

‘A liberdade como perfeição do homem, deve ter como objeto o verdadeiro e o bom; porém a razão do verdadeiro e do bem não pode mudar ao capricho do homem, mas se conserva sempre a mesma, com aquela imutabilidade que é própria da natureza das coisas’ [...]. Cabe à Igreja definir qual seja essa verdade imutável, dirimindo as dúvidas e as controvérsias entre os homens. Em outros termos, poder-se-ia dizer que a ‘verdadeira liberdade’ do homem é a submissão de sua consciência aos ditames da Igreja Católica: tudo o mais é erro e pecado e não se pode admitir a ‘liberdade de errar e de pecar’. A liberdade confunde-se, assim, com a obediência que deveria produzir a unanimidade das crenças, sob a égide da Igreja²⁶¹.

A liberdade de ensino, portanto, consiste em ensinar a verdade e em evitar os caminhos que podem conduzir a “opiniões enganosas”. E como a Igreja é obra de Deus, como partícipe de seu magistério, livre do erro, competia a ela ensinar de maneira segura a sua verdade inabalável. Assim, apesar de não defender explicitamente, estava

²⁶⁰ Idem. p. 314.

²⁶¹ Idem. p. 316.

implícito em sua teoria que, rigorosamente falando, a liberdade da Igreja excluiria a liberdade de todos os demais, já que ela se considera a única depositária da verdade e não admite “ensinar o erro e o pecado”.

Com isso, a Igreja reivindica para si o dever de estender sua missão educativa a todos os povos, sem limites, de acordo com o mandato evangélico: “ide a todos os povos e pregai...”. É nestes termos que se entende a liberdade de ensino defendida pela Igreja. Dessa forma, se o projeto de Diretrizes e Bases da Educação não defende a liberdade de ensino nem de acordo com a orientação liberal, nem positivista, então defende a liberdade de ensino nos marcos do catolicismo, nem sequer de acordo com outras religiões, pois como afirma a Encíclica *Divini Illius Magistri*,

[...] o Estado deve respeitar os direitos inatos da Igreja e da família à educação cristã, além de observar a justiça distributiva. Portanto, é injusto e ilícito todo monopólio educativo ou escolar, que force física ou moralmente as famílias a socorrerem-se das escolas do Estado, contra os deveres da consciência cristã ou ainda contra suas legítimas preferências²⁶².

Nestes termos, percebe-se que a Igreja Católica não condena todo e qualquer monopólio, mas sim o monopólio do Estado, ao passo que aceita de bom grado o seu próprio. Porém, não sendo possível defendê-lo explicitamente, condena aquele e exige a cooperação financeira do Estado de forma equânime.

Em síntese, pode-se dizer que, do ponto de vista católico, a liberdade de ensino é liberdade exclusiva de criar escolas e de propagar as crenças e doutrinas católicas. Não sendo possível este monopólio, a Igreja tenta tirar proveito atacando o “monopólio de Estado” em relação à aplicação dos recursos públicos na escola pública, ainda que de fato ele não exista.

Segundo Roque Spencer, esta é a concepção e a orientação dominante que está no projeto de Diretrizes e Bases aprovado pela Câmara dos Deputados, como se pode verificar no Art. 2, que estabelece que “à família cabe escolher, com prioridade, o gênero de educação que deve dar a seus filhos”, de acordo com o mandato da Encíclica acima mencionada e, no Art. 5, que determina a entrega da própria administração do ensino à iniciativa privada. Como ela é predominantemente católica, significa que a própria Igreja estava preparando o caminho para realizar o ideal da escola católica e para exercer o seu monopólio do ensino. Assim, em vez de garantir a liberdade de ensino e a liberdade de cátedra (Art. 168 da Carta de 1946) acaba por reforçar a discriminação, o preconceito e o privilégio de grupos confessionais; ao invés de se guiar pelos princípios constitucionais, o projeto se norteia pelos princípios papais, ultramontanos. De acordo com o autor,

[...] na ânsia de favorecer o particular, em detrimento da Nação e do Estado, acabaram por confundir o sentido liberal e democrático de liberdade de ensino com uma anacrônica contrafação dessa liberdade ou até mesmo com a sua negação, implícita no conceito católico, e, o que é pior parecem pretender, novamente, encetar uma experiência que já fizemos e resultou completamente nefasta para o ensino²⁶³.

²⁶² Idem. p. 318.

²⁶³ Idem. p.327.

Em geral, todos os envolvidos na luta em defesa da escola pública lutavam para que não se interrompesse o processo de desenvolvimento das ideias liberais que vinha acontecendo desde o final do Império, acentua-se nos anos de 1930, interrompe-se durante o Estado Novo e se restabelece novamente no fim desse, com a entrada em vigor da Constituição de 1946. A crítica ao monopólio da Escola Pública, supunha que a Igreja Católica reivindicava o exercício desse monopólio ou pelo menos que tivesse privilégio, em detrimento das demais confissões religiosas, ideologias e grupos. De acordo com J. E. Villalobos,

[...] combatendo um pretenso monopólio do ensino por parte do Estado, o que a Igreja pretende, de fato, é estabelecer o seu monopólio. E como os fins justificam os meios, nos países onde não tem esse monopólio ou está em perigo de perdê-lo, a palavra de ordem é lutar pela liberdade de ensino para que, em conformidade com os seus princípios, não haja liberdade no ensino²⁶⁴.

Ao contrário disso, o autor acrescenta que

[...] é precisamente a escola pública que, por natureza, oferece condições para a liberdade de ensino [...]. Que haja liberdade de criar escolas, mas que não se favoreça a expansão da rede de escolas públicas para que não haja liberdade na escola, eis a dupla verdade²⁶⁵.

Portanto, quando se reafirmavam os ideais liberais e democráticos no país, a posição da Igreja retrocedia cada vez mais. O monopólio tal como a Igreja exerceu durante a Colônia e o Império, não mais era admitido. De um lado, criticava-se a Igreja Católica dizendo que, ao reivindicar privilégios, ao invés de defender a igualdade e a unidade nacional, ela não respeitava as leis do país, favorecia a discriminação e a divisão social. De outro, dizia-se que o Estado, sendo leigo, era neutro em matéria religiosa e, assim sendo, não poderia discriminhar ideologias e/ou grupos por qualquer motivo que fosse, pois se o fizesse seria anticonstitucional, antiliberal e antidemocrático, incompatível com as exigências da civilização moderna e com o ideal ético da autonomia humana, bem como seria contra a tradição republicana.

Dessa forma, diziam os defensores da Escola Pública: são infundados e insuficientes os motivos pelos quais os interesses privatistas reivindicam subsídios e privilégios para si e para suas instituições. Porém, não defendiam a liberdade de ensino da mesma forma que preconizavam as reformas de Leônio de Carvalho e Rivadávia Corrêa, que defendiam o alheamento e o máximo de independência do Estado em relação à educação. Isso, diz Villalobos, não corresponde às necessidades da nação e, em última análise, contribui para que a paisagem escolar permaneça inalterável²⁶⁶.

Mas, se não concordavam com as concepções de Leônio e de Rivadávia, também não concordavam com a posição dos católicos, pois acreditavam que, além de contribuir para a manutenção do atraso, as instituições que se julgam representantes das

²⁶⁴ VILLALOBOS, João Eduardo R. A luta pela Escola Pública e seu significado histórico. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 434.

²⁶⁵ VILLALOBOS, João Eduardo R. Roteiro para a defesa da Escola Pública: o projeto é antiliberal. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 443.

²⁶⁶ VILLALOBOS, João Eduardo R. A luta pela Escola Pública e seu significado histórico. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 426.

verdades eternas, que somente admitem a liberdade dentro de seus dogmas, que falam de liberdade de ensino, mas não admitem a liberdade que implica na autonomia da consciência e da vontade, têm o propósito de mascarar seus reais propósitos e, de fato, querem exercer o monopólio do ensino para transmitir as suas verdades.

A questão da “liberdade de ensino” tratada no projeto aprovado pela Câmara, foi objeto de amplos estudos realizados por Laerte Ramos de Carvalho, João Eduardo Villalobos, Carlos Correa Mascaro, Douglas Teixeira Monteiro, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni e Roque Spencer Maciel de Barros, dentre outros. Eles demonstraram que a “liberdade de ensino” defendida no projeto se constitui num artifício para garantir privilégios aos proprietários das escolas particulares, em prejuízo da autonomia didática do professor, da formação democrática do aluno e da Escola Pública; mostraram que seus defensores pretendiam fazer do Estado o promotor da expansão da rede de escolas privadas, católicas e leigas, mas não aceitavam que o mesmo controlasse e fiscalizasse o rendimento, a qualidade e a aplicação dos recursos destinados a elas.

Como vimos, a liberdade de ensino não é um conceito unívoco; comporta diferentes posições e interpretações. Assim, tem sido defendida tanto pelos favoráveis à defesa do substitutivo Carlos Lacerda, quanto pelos partidários do anteprojeto elaborado pela Comissão de Notáveis em 1947 e pelos defensores do substitutivo elaborado pela Comissão de Defesa da Escola Pública apresentado pelo senador Nogueira da Gama.

De um lado, o de Lacerda, estavam os que entendiam a liberdade de ensino como a liberdade de poder criar escolas e poder propagar suas ideologias, suas verdades e dogmas. De outro, da Comissão, estavam os que defendiam a liberdade de ensino entendida como liberdade de cátedra, no sentido liberal do livre pensamento e escolha.

A luta contra o ensino confessional nas escolas se inseria nestes embates. Não representava apenas a luta contra a adoção do catolicismo como religião oficial, que representava apenas a “absoluta alienação”, um “anacronismo” e que, de acordo com Wilson Martins, transformaria a administração civil num “braço secular” da administração religiosa, também significava um atraso técnico, científico e intelectual que o Brasil, que estava lutando para superar, não poderia aceitar, sob pena de perpetuá-lo.

Quando os defensores da Escola Pública diziam que o projeto era inconstitucional e antidemocrático, quando afirmavam que, tecnicamente, representava um retrocesso e, programaticamente, um anacronismo, queriam dizer que feria o “espírito ideo-logicamente neutro da Constituição” e seu artigo 31, que proíbe subvencionar cultos religiosos ou estabelecer relações de aliança ou dependência com qualquer culto.

Assim, bem entendidas, as subvenções às escolas confessionais, diz Martins,

[...] representam financiamento não indireto, como se poderia pensar à primeira vista, mas direto e imediato, a cultos religiosos [...] e, por aí, a inconstitucionalidade corresponderia à própria *subversão do regime*, já que os princípios desse capítulo inicial da Constituição, juntamente com as disposições do artigo 141, constituem o *arcabouço do Estado republicano e os fundamentos da organização democrática*. Ora, é o artigo 141 que declara a liberdade de consciência e de crença e que resguarda os direitos políticos e civis dos cidadãos, quaisquer que sejam as suas convicções religiosas, filosóficas ou políticas²⁶⁷.

²⁶⁷ MARTINS, Wilson. Ideário democrático. *O Estado de S. Paulo*. 01/06/61. Nossa destaque.

Para os defensores da Escola Pública, a defesa realizada pelas escolas confessionais representava a violação da liberdade de consciência. Por isso, consideravam-na inconstitucional e antidemocrática, pois se a constitucionalidade se verifica pela observância do artigo 31, a democraticidade só ocorreria pela observância dos dispositivos contidos no artigo 141. Assim, se porventura, dever-se-ia adotar alguma religião como oficial, não deveria ser a católica, visto que era considerada como um atraso, o retorno ao medievalismo que, ao invés da liberdade, almejava o monopólio das consciências.

Com relação à escola, o ideal democrático pressupõe que compete ao Estado a responsabilidade pela organização técnica do ensino; a estruturação do ensino deve ser um monopólio do Estado democrático, uma função privativa do poder público. Neste sentido, o CFE deveria limitar-se a ser um órgão técnico, acima das injunções de interesses particulares.

Daí porque o primeiro mandamento do ideário democrático em matéria de ensino é a escola laica, que significa [...] a *escola neutra*. O neutralismo da escola não é apenas de ordem religiosa: é também de ordem política, de ordem filosófica, de ordem social, de ordem econômica. A escola pública existe para fornecer um serviço técnico, qualquer que seja o seu grau²⁶⁸.

Para Wilson Martins, serviço técnico seria, por exemplo, o ensino das primeiras letras e das quatro operações, a organização da cultura em disciplinas curriculares, as formas de transmissão do saber e assim por diante, um ensino “isento de ideologia”. Como as informações podem ser tendenciosas, as filosofias limitadas e as orientações confessionais, a escola deve se manter “neutra”, numa atitude de objetividade científica.

Citando o *Informe sobre a instrução pública* de Condorcet, Roque Spencer afirma que,

[...] ‘um poder que impedisse de ensinar uma opinião contrária à que serviu de fundamento às leis estabelecidas, atacaria diretamente a liberdade de pensar e estaria em contradição com o fim de toda instituição social, – o aperfeiçoamento das leis, consequência necessária do combate das opiniões e do progresso das luzes’²⁶⁹.

Sendo que a liberdade de consciência se constitui no fundamento do liberalismo, então, para os liberais ela deve ser a diretriz que indica as possibilidades e os limites da ação. Portanto, cabe a ela nortear a escola e a educação. Segundo o autor, esta concepção opõe-se à liberdade entendida como liberdade mercantil de criar escolas e estabelecer a livre-concorrência de acordo com os princípios do liberalismo econômico; ela limita o alcance e restringe a significação do liberalismo, pois, comprehende que não é possível submeter a educação aos interesses privados, uma vez que é vital para a formação dos cidadãos livres. E como o princípio da liberdade de consciência há de ser

²⁶⁸ Ibidem. Nossa destaque.

²⁶⁹ BARROS, Roque S. M. de. Análise dos fundamentos do projeto. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 310.

válido para todas as consciências, necessariamente exige a igualdade jurídica de todas elas. Portanto,

[...] cabe ao Estado a tarefa de zelar pela progressiva efetivação de uma ordem [...] que permita a plena realização da liberdade de todos os indivíduos enquanto fins em si mesmos, isto é, enquanto pessoas éticas. Ora, a primeira condição para que um indivíduo [...] converta-se num fim em si mesmo e participe do reino do direito é precisamente a educação²⁷⁰.

Se compete ao Estado, expressão comum de todas as consciências, a tarefa de instituir a ordem que permita a realização da liberdade de todos e, se a educação é o elemento fundamental da possibilidade dessa ordem, então ela deve ser eminentemente uma tarefa do Estado, afirma o autor. À iniciativa privada compete atuar supletivamente e, mesmo assim, dentro dos princípios democráticos, respeitando a liberdade de consciência.

Portanto, “o exato conceito liberal de liberdade de ensino”, diz Roque Spencer, “implica, em primeiro lugar, a liberdade de pensamento, isto é, a liberdade de cátedra, para o que ensina, a independência da opinião para o que aprende, em todos os assuntos sujeitos a controvérsias”²⁷¹. Mas para que isto ocorra é preciso que o Estado zele pela rigorosa habilitação de quem ensina, fiscalize a educação dada pelos particulares para que não imponham crenças e não transformem as escolas apenas em agências interessadas no lucro.

Nesta perspectiva, afirma o autor, não há possibilidade de garantir a defesa da democracia em função de que a escola confessional sendo coerente com seus princípios, não pode favorecer o confronto de posições dissemelhantes. Por isso, a Lei não pode permitir a criação de escolas confessionais, sob pena não só de ser antidemocrática e anticonstitucional, mas também de implicar no desrespeito ao princípio da autonomia e da conduta ética.

Contudo, se se garante o direito de a iniciativa privada criar escolas, diz Wilson Martins, não se pode permitir que confira graus. Pois ainda que a escola possa ser laica, só a escola pública pode ser “neutra” e o exame de estado é a única maneira que o poder público dispõe para cobrar objetividade e neutralidade técnica. Além disso, só a escola pública pode ser socialmente igualitária e economicamente gratuita. Aliás, diz ele, discordando de Roque Spencer, a gratuidade é o ideal do ensino democrático em todos os seus graus.

Roque Spencer dizia que era

[...] difícil compreender que representantes do povo se tenham posto contra a escola do povo, a única verdadeiramente livre, porque não impõe doutrinas e opiniões, porque congraça jovens de todos os credos respeitando-os todos; a única que é efetivamente aberta, porque não distingue rico ou pobre, amarelo, preto ou branco. E, sendo a única que é, de fato, livre e aberta, é a única que realiza integralmente o ideal democrático.

²⁷⁰ Idem. p. 312.

²⁷¹ Idem. p. 312.

O povo não se dispõe a aceitar que os sacrifícios que de bom grado faz sejam postos a serviço da prosperidade de algumas dezenas.
Ao povo o que é do povo: recursos públicos apenas para a escola do povo!²⁷²

Desse modo, sem rodeios, Roque Spencer afirmava posição e dizia não ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovado pela Câmara.

3.5 – Religião e educação

Como se pode perceber, durante a Campanha em Defesa da Escola Pública, novamente aparece o conflito entre a religião e a educação, que aliás, dentre as questões tratadas neste trabalho é a que aparece primeiro na História do Brasil. Para Roque Spencer o “clericalismo” lhe incomodava. Vinte e cinco anos após o desfecho da CDEP, afirmava que o motivo que o havia levado a entrar “no duro” nessa Campanha, em grande parte, foi sua birra contra o clericalismo.

O projeto de LDB aprovado em 1957, de certo modo, trazia à tona a história da Igreja Católica, sua relação com o poder político e suas influências desde 1500, pois, de forma institucionalizada ou não, a influência da Igreja tem aparecido ao longo de toda a história do Brasil. Em parte, já vimos isso ao tratar do surgimento tardio da universidade brasileira. Mas, vejamos algo mais. Algumas vezes, as relações entre a Igreja e o poder político foram tranquilas e harmoniosas, outras nem tanto. O primeiro grande conflito ocorreu por volta de 1759, quando redundou na expulsão dos jesuítas. O segundo ocorreu no final do Império, culminando na “Questão Religiosa” e na separação entre a Igreja e o Estado. Com a Proclamação da República e com o crescimento dos ideais liberais, a Igreja passou a ser vista cada vez mais, como sinônimo de atraso e arcaísmo. Por isso a religião passou a ser defendida apenas como uma questão de foro íntimo e não como uma doutrina oficial de Estado. Nos anos de 1930, iniciou-se um novo conflito quando os católicos tentaram fazer constar na Constituição de 1934 a obrigatoriedade do ensino religioso²⁷³. Esse conflito se prorrogou e se intensificou no final dos anos de 1950, durante a CDEP. Os conflitos giraram em torno da questão do ensino livre, do financiamento do ensino e do binômio ensino público X privado (confessional). Isso opôs, de um lado, os grupos ligados à Igreja, que a reivindicavam como possuidora exclusiva da verdade, portadora da missão de estendê-la a todos e, de outro, os defensores do ensino público, laico e gratuito.

Segundo Roque Spencer, a Igreja católica, tendo como preocupação exclusiva os seus interesses, apoiando-se especialmente na Encíclica *Divini Illius Magistri*, principal documento pedagógico católico, exigia que o Estado favorecesse com “justos subsídios” a obra educativa da igreja e da família. Contudo, depois da Questão Religiosa ela perdeu os privilégios e passou a ter os mesmos direitos que as outras religiões. Então, diz o autor,

[...] num país em que há liberdade religiosa, em que não há religião privilegiada, entretanto, não poderia a Igreja defender, de forma direta, a tese da divisão dos recursos públicos destinados à educação

²⁷² BARROS, Roque S. M. de. Porque é preciso dizer não ao projeto de Diretrizes e Bases. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 195.

²⁷³ Cf. CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes Ltda, 1978.

entre o Estado e o catolicismo apenas. Taticamente, é levada, então, a esposar o princípio segundo o qual tais recursos devem ser divididos entre a escola pública e a particular, *em geral*, deixando para um segundo momento seus objetivos de controlar inteiramente a educação. Com isso, é claro, acaba por receber o apoio dos interessados no ensino particular, incluindo os representantes das escolas privadas leigas. O movimento que se cristaliza, então, em torno da exigência de recursos públicos para a iniciativa pedagógica privada, acaba por congregar, accidentalmente, todos os interesses particularistas²⁷⁴.

Se ocorre a união circunstancial de diversos segmentos sociais em torno da defesa dos interesses privados (escolas confessionais – católica e protestantes – e escola laica) não significa que todos comunguem das mesmas aspirações e que o façam com os mesmos objetivos. Quanto às confissões religiosas não católicas, que não reivindicam o monopólio da educação, doutrinariamente não faziam qualquer objeção ao ensino laico nas escolas públicas. Mas, diz Roque Spencer, há uma união espúria entre a escola confessional católica e a escola privada leiga que precisa ser desfeita. Se é o caráter laico da escola oficial que faz com que seja vista com suspeita aos olhos da Igreja, então se torna difícil compreender como essa mesma laicidade não a assusta quando, ocasionalmente, une-se aos donos das escolas leigas privadas.

A escola privada leiga não pode invocar qualquer razão doutrinária como justificativa para a partilha das verbas públicas destinadas ao ensino. Se ela é leiga, a escola oficial também é. Portanto, não pode invocar um preceito religioso, que não defende, para obter favores do Estado.

Mas o que é que distingue uma da outra? Para o autor, “o que distingue, geralmente, a escola privada leiga da escola pública é apenas a maior eficiência e seriedade desta, a ausência, no seu seio, do privilégio, a sua gratuidade, em oposição às discriminações e ao alto custo, para o aluno, daquela”²⁷⁵.

Então, pergunta ele, por que destinar altas somas de dinheiro para as escolas leigas privadas se os recursos são poucos até para as públicas? O interesse das empresas privadas é o lucro. Portanto, se elas se queixarem que os gastos são grandes, que têm prejuízos e não auferem lucros, o “remédio é simples”, diz Roque Spencer, “é só mudar o ramo do negócio”.

Por definição mesmo o ensino público é um ônus, um encargo; por definição mesmo o ensino particular é um meio de vida, tem as características de *negócio*. Admitir que o Estado desvie um centavo daquele para favorecer a este é conceber desvirtuadas as suas funções; é pensá-lo, não como agente do bem geral, mas como instrumento de grupos ou facções. Se o Estado pode dar ensino melhor, mais amplo, mais extenso – e gratuito – do que o particular, é inconcebível que o deixe de fazer para benefício exclusivo deste e prejuízo geral da nação²⁷⁶.

²⁷⁴ BARROS, Roque S. M. de (Org.). A análise dos fundamentos do projeto. In: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p.328. Destaque no original.

²⁷⁵ Idem. p.329.

²⁷⁶ Idem. pp. 329-330. Destaque no original.

Portanto, não resta dúvida, nem para os próprios proprietários das escolas leigas, de que sua união com os católicos na defesa da divisão por igual entre as escolas particulares e públicas não ocorre por outro motivo senão na tentativa de aproveitar a oportunidade de enfraquecer a escola pública, ampliar os negócios e garantir maiores lucros. Assim, não se justifica o desvio dos recursos públicos para as escolas particulares leigas. Além do mais, diz Roque Spencer, “não é possível argumentar com quem, ao invés de cuidar de argumentos, se ocupa somente de orçamentos”²⁷⁷.

Esclarecido o motivo desta unidade e desfeito esse nó, sob quais argumentos os representantes das escolas confessionais católicas defendem a partilha dos recursos públicos? O *Código de Direito Canônico*, promulgado em 1917, pelo Papa Bento XV, no Cânon 1.374 estabelece que

[...] as crianças católicas não devem frequentar escolas acatólicas, neutras, mistas, isto é, abertas também aos que não são católicos. Só o Ordinário do lugar, de acordo com as instruções da Sé apostólica, pode decidir em que condições e porque meio de precauções, para evitar o perigo da perversão, a frequência a essas escolas poderá ser tolerada²⁷⁸.

Por ora, deixando de lado o caráter discriminatório, em flagrante contradição com a Carta de 1946, se admitida a instrução do *Direito Canônico*, todos os fiéis da Igreja Católica teriam o direito de abrir escolas na qual seus filhos poderiam frequentar, diz Roque Spencer. Porém, deveriam abri-las às suas expensas, sem utilizar as verbas do Estado, pois estas deveriam ser totalmente destinadas à escola pública.

Outro argumento utilizado pela Igreja para defender a partilha dos recursos públicos destinados à educação, dizia que todos os cidadãos pagavam impostos, mas como católicos não se beneficiavam deles, pois só podiam frequentar escolas não católicas. Então, diziam que era preciso que parte desses recursos fosse revertida em favor da escola católica. Este argumento, segundo Roque Spencer, não tinha fundamento. Pois

[...] não é o Estado que impede o cidadão católico de desfrutar dos benefícios da escola pública – é o católico que, por convicções íntimas que não interessam à comunidade sócio-política, se recusa a servir-se de um benefício que lhe é oferecido tanto como a qualquer outro cidadão [...]

Mas, o que é mais importante, não é como católico, como não é como espírita, protestante ou xintoísta, que se pagam impostos, mas como cidadão. Assim, o benefício recebido se-lo-á igualmente pelo cidadão e não pelo sectário de uma confissão. Esse ‘neutralismo religioso’ do Estado é condição essencial da existência da liberdade de consciência e da liberdade religiosa, consagradas na Constituição (art. 141, § 7º)²⁷⁹.

Se o Estado não vir no indivíduo um cidadão, mas um membro de uma determinada religião, compromete à liberdade de consciência e de culto e abre espaço para a discriminação religiosa como ocorreu nos tempos do Império. Isso, porém, foi eliminado

²⁷⁷ Idem. p.330.

²⁷⁸ Idem. p. 330.

²⁷⁹ Idem. p. 332.

com a abolição da religião oficial do Estado e não se pode correr o risco de que isso aconteça novamente, diz Roque Spencer.

Desde o momento em que se aboliu a religião oficial, com a República, o Estado passou a ser “neutro” em assuntos religiosos, permanecendo a religião apenas como uma questão de foro íntimo. Portanto, o cidadão passou a ter a liberdade de optar e seguir a religião que melhor lhe aprovou ou de não seguir nenhuma. Ao Estado, pouco importa se o cidadão é católico, crente de qualquer tipo ou ateu, se é preto, branco ou amarelo, se é hétero ou homossexual.

Por isso, enfatiza o autor, não se justifica o argumento de que o Estado deve subsidiar as escolas católicas porque os católicos pagam impostos e por isso têm o direito de receber de volta parte dos impostos, especialmente, como católicos e não como cidadãos. O Estado, diz ele, enquanto guardião da lei, expressão dos anseios comuns, promotor do bem da comunidade em geral, não pode favorecer e fomentar o isolamento, a divisão, a discriminação, o sectarismo e o fanatismo. Deve garantir a liberdade de consciência. Por isso não pode permitir que o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, invocando a “neutralidade” da escola pública e direitos iguais, institucionalize teses equivocadas e defenda que o Estado financie as escolas católicas, nem permita a participação proporcional dos representantes dos interesses privatistas na administração do sistema de instrução pública.

Ao reivindicar para a família o direito de escolher, com prioridade, o gênero de educação que deve dar aos filhos e a obrigação do Estado em subsidiá-la com seus recursos, de um lado, revela a desconfiança e contesta a capacidade do Estado de oferecer educação de qualidade, e de outro, exige que ele seja benevolente e generoso na distribuição de seus recursos. E sendo majoritariamente católica a sociedade, privilegiar a família em detrimento do Estado na escolha do tipo de educação para os filhos, além das consequências já mencionadas, significa renunciar ao espírito democrático da constituição.

Para os defensores da Escola Pública isso significava uma afronta. Representava mais uma “tática”, um “oportunismo” dos católicos do que a defesa de um princípio, uma vez que, quando estavam no poder, como aconteceu durante o Império, os católicos se recusavam a estender o direito aos subsídios a todos os grupos e confissões religiosas, ao passo que, quando os “liberais” estavam no poder exigiam privilégios ou, no mínimo, a participação igualitária em relação aos recursos estatais.

Para os liberais, o fato de a Igreja Católica defender a liberdade de ensino, não significava que ela o fizesse por compactuar e compartilhar dos princípios liberais, democráticos e constitucionais, mas para se aproveitar da ambiguidade dos discursos e da linguagem para auferir vantagens próprias.

De acordo com Roque Spencer,

[...] segundo a concepção liberal e democrática, voltada [...] para o problema da plena realização da pessoa, não é o Estado, como não é a família ou a Igreja quem tem o direito à educação, mas o indivíduo, enquanto ‘projeto de pessoa’, que passa, exatamente por intermédio do processo educativo do mundo natural ao cosmos ético-jurídico. A família e o Estado, enquanto entidades civis, têm o *dover* de promover a educação, não para moldar o indivíduo de acordo com um padrão heterônomo, mas para criar as condições adequadas ao desenvolvi-

mento autônomo da personalidade. Toda legítima pedagogia moderna, aliás, não tem feito outra coisa senão atender a essa exigência do liberalismo e da democracia: a insistência na atividade do educando, na sua iniciativa, substituindo a passividade tradicional e a obediência cega, nada mais é do que um esforço diretamente inspirado pela ‘prioridade da pessoa’, proclamada pela filosofia liberal²⁸⁰.

Portanto, de acordo com o caráter liberal da constituição somente o Estado, defendendo a Escola pública, poderia garantir uma educação voltada para o desenvolvimento do país e da personalidade de forma autônoma, para o respeito às leis e à igualdade jurídica, para o repúdio da discriminação e dos preconceitos. Além disso, num país em que mais de 50% da população era constituída de analfabetos, se fosse afirmada a prioridade da família na escolha do tipo de educação dos seus filhos, isso se revelaria num entrave à própria educação, que só se explicaria e se justificaria em função dos interesses e das disfarçadas intenções confessionais e comerciais presentes no projeto. Diferente disso, diz Roque Spencer,

[...] o direito à educação há de ser efetivado, como se dizia no projeto de 1948, ‘pela obrigação, imposta aos pais ou responsáveis, de proporcioná-la por todos os meios ao seu alcance, às crianças e jovens sob sua responsabilidade’, pela instituição de escolas públicas de todos os graus, que possam atender a toda população em idade escolar, pela gratuidade do ensino, pela concessão de bolsas em escolas públicas aos *mais capazes*²⁸¹.

A luta em defesa da escola pública, de um lado, reuniu educadores, sindicalistas, jornalistas, escritores, membros da sociedade civil vinculados ao campo democrático e liberal e, de outro, os “antiliberais” e “antidemocráticos” inspirados em interesses privatistas e confessionais. Aqueles, viam na defesa do projeto aprovado pela Câmara dos Deputados um desrespeito aos ideais republicanos, democráticos e liberais fundados nas constituições de 1891, 1934 e 1946, bem como, da reforma constitucional de 1926 e viam na luta contra o projeto a possibilidade de restabelecer estes ideais e de elevar definitivamente o país “à altura do século”. Ao passo, que estes viam na aprovação do projeto, a reconquista de um espaço perdido com a Questão Religiosa e com a Proclamação da República.

De certa forma, as discussões em torno do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação, reabriam a velha polêmica em torno da Questão Religiosa e da intromissão da Igreja sobre o poder Civil, ocorrida no final do Império. Isso era visto como perda da autonomia do Estado em relação a Igreja e a interferência de Roma sobre as questões nacionais. Uma vez aceitas as reivindicações dos católicos, de divisão por igual dos recursos públicos entre a Escola Pública e a particular e aceita a prioridade da família na escolha da educação dos filhos, num outro momento, diziam os defensores da Escola Pública, a Igreja/o Papa poderá obrigar que se ensine a religião católica em todas as Escolas Públicas. O fato de a maioria do povo brasileiro professar a religião católica não significava, afirmavam eles, que tinham direito a privilégio em detrimento dos demais,

²⁸⁰ Idem. p. 342. Destaque no original.

²⁸¹ Idem. p. 343. Nossa destaque.

pois diante do Estado e da constituição que garante a liberdade religiosa e de ensino, todos são iguais e têm os mesmos direitos.

Roque Spencer tinha um conflito não resolvido com a religião e com os padres. Muitos anos após a CDEP, analisando os motivos que o levaram a entrar nela com garra, dizia arrependido:

Acho que o que me levou a entrar, ‘no duro’, na Campanha da Escola Pública, foi um pouco o meu liberalismo meio radical, uma birra especial contra o clericalismo [...] entrei naquela história maluca de fazer conferências sobre escola pública. Saía aí pelo interior fazendo conferência e outras coisas, brigava com padres [...] hoje não faria isso de jeito nenhum²⁸².

Para Roque Spencer, portanto, a defesa da “Escola Pública” serviu tanto para empreender sua luta contra o clericalismo como para afirmar e defender o liberalismo. Isto revela que não era a educação o principal motivo de sua intensa participação na CDEP. Também se poderia dizer o mesmo em relação à sua atuação como professor. Sua preocupação maior era com a defesa do liberalismo. Percebia que se os interesses clericais fossem consolidados na LDB, ampliaria enormemente o alcance da igreja. Então saí em defesa do liberalismo se utilizando da emblemática “defesa da Escola Pública”. Todavia, em 1986 afirmava que valeu a pena ter entrado na Campanha porque a LDB que resultou foi a mais discutida que houve no Brasil. “A lei que saiu não era nenhuma beleza, mas, pelo menos, não foi obra de nenhum tecnocrata”²⁸³, dizia o autor.

3.6 – Para além dos discursos

Durante a Campanha em Defesa da Escola Pública, a Escola Pública aparecia e era defendida como condição de sobrevivência dos ideais liberais e democráticos. Porem, escondia um debate maior, fortemente marcado pela geopolítica da Guerra Fria. A escola pública e a democracia ocultavam a luta travada contra o comunismo, a favor do capitalismo.

Analizando o vínculo entre o ideário liberal e a defesa da escola pública, Maria Elizabeth Xavier afirma que

[...] a doutrina liberal, instrumento de luta da burguesia contra o Antigo Regime, fundava-se nos princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia. Opunha à ordem ‘iníqua’ que combatia, fundada na desigualdade ‘herdada’, a ordem capitalista que, respeitando as desigualdades ‘naturais’, se consubstanciava numa sociedade hierarquizada, porém justa e para tanto ‘aberta’. A noção de sociedade aberta, concebível apenas numa ordem econômica caracterizada por uma diversidade crescentemente complexa de tarefas, funções e papéis sociais, implicava a possibilidade de mobilidade social com base nos ‘méritos’ individuais. Daí, como consequência lógica, o pensamento liberal desembocou na de-

²⁸² Cf. BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2ª edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1997, p. 48.

²⁸³ Cf. Idem. p. 134.

fesa da ‘Escola Pública, Universal e Gratuita’, como condição indispensável para a garantia da igualdade de direitos e oportunidades que justificava, em última instância, a desigualdade social ‘justa’ porque ‘natural’. As implicações educacionais da nova doutrina, portanto, ultrapassavam o âmbito das exigências do desenvolvimento técnico-científico, sustentando a própria legitimidade das novas instituições sociais e econômicas²⁸⁴.

Pode-se dizer que a CDEP se insere na defesa da democratização da educação, que implica a defesa da sobrevivência de acordo com os méritos individuais de cada um. Para a autora, não há dúvidas de que a Campanha traz de volta o discurso dos Pioneiros de 1932. “Volta em toda a sua fidelidade doutrinária, o que vale dizer, com toda a sua retórica democrática e o seu aparente desprezo pelas contingências do real, que lhe conferiam significado e eficiência ideológica”²⁸⁵.

O projeto não tinha nem o caráter extremamente centralizador e autoritário que seus críticos denunciavam, nem era demasiadamente aberto como denunciava o Parecer de Capanema. Entretanto, os interesses em jogo, faziam com que estes aspectos parecessem extremamente ampliados. Em linhas gerais, afirma Xavier, “excetuando-se a orientação descentralizadora moderada, enfatizada mais como expressão de repúdio político ao centralismo autoritário do regime anterior do que por exigência de adequação do sistema, o projeto repetia os vezinhos elitistas da legislação vigente”²⁸⁶.

Do exposto acima, pode-se dizer que, apesar da “defesa da Escola Pública” aparecer como o principal motivo da mobilização, como diz Wilson Martins, por trás encontrava-se “a luta pelos ideais democráticos e republicanos”, que diziam que estavam ameaçados. No entanto, tendo presente que, politicamente, o país vivia num período populista, não seria a educação e o projeto de LDB que conseguiriam ameaçar a democracia. Se observarmos que, no plano econômico, o capitalismo estava em vias de se consolidar no Brasil e que havia uma intensa disputa entre os “interesses nacionais” e os “interesses internacionais”, pode-se dizer que os defensores da escola pública visavam a defesa da Escola Pública, mas sobretudo, estava em jogo a defesa da “democracia”, dos ideais republicanos e liberais.

Para Mesquita Filho era preciso dar mais um passo para “implantar definitivamente a democracia no Brasil”; para Fernando de Azevedo era preciso “evitar a revolução” e “pôr ordem no caos”. No fundo, dizia Florestan Fernandes, o que se pretendia era “fazer a revolução dentro da ordem”, ou seja, garantir as condições mínimas para consolidar o capitalismo e elevar o país “ao nível do século”, conforme a antiga aspiração das elites.

Aliás, o próprio Florestan Fernandes afirma que “a ordem democrática” se “constituí num requisito para qualquer desenvolvimento democrático, econômico, político, social etc”. Por isso, afirmava ele, sua defesa deve ser “o objetivo central de todos os que pretendem, por uma via ou por outra, enveredar o Brasil na senda da civilização

²⁸⁴ XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas – SP: Papirus, 1990, p. 60.

²⁸⁵ Idem. p. 119.

²⁸⁶ Idem. p. 133.

moderna”²⁸⁷. Posição semelhante também encontramos no Roteiro elaborado pela Comissão Estadual do Movimento de Defesa da Escola Pública e na Declaração de Princípios aprovada na primeira Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública, realizada em 4 de maio de 1960²⁸⁸.

De acordo com Xavier, ao final, o rumo tomado pelas discussões entre os defensores da escola pública e os defensores dos interesses privados e confessionais,

[...] pôs às claras os condicionamentos contextuais do sistema escolar, denunciando o equívoco da concepção de uma ‘revolução educacional’ à revelia de uma radical transformação da ordem econômico-social. Evidenciou ainda o engano da crença na ‘vocação para o bem coletivo’ das elites cultas, produzidas por um sistema de ensino cuidadosamente remodelado para cumprir a função de formar dirigentes ‘progressistas’ que conduzissem a reconstrução social do país²⁸⁹.

Portanto, os resultados da Campanha revelam o equívoco da concepção elitista que apresenta a educação como panaceia para a resolução de todos os problemas. Da mesma forma revela o caráter abstrato da tão propalada democratização do ensino defendida pelos liberais e contribui para viabilizar a sociedade de classes e a reprodução do capital. Para eles a educação não é uma decorrência das relações capitalistas de produção, mas o inverso, a deficiência da educação era vista como causa do subdesenvolvimento. Assim como no positivismo, a educação aparece como fator de ordem pública, antídoto à subversão e asseguradora da paz social; como nos marcos do liberalismo aparece como fator de progresso e desenvolvimento ou, de acordo com as orientações iluministas, como fator de redenção social.

Apesar da intensa mobilização em favor da Escola Pública, pode-se dizer que mais do que uma exigência social/popular sua defesa era uma exigência política de sustentação do sistema e da ordem vigentes. Em termos gerais, a *inteligência* universitária de São Paulo, afastada do projeto nacional-popular, fez da defesa da democracia uma espécie de culto. Alfredo Bosi afirma que, para entender as razões profundas desse fenômeno,

[...] além de reconhecer a sua filiação (primeiro oligárquica, depois de classe média nobilitada pelo *status* na hierarquia docente); além de notar a sua desconfiança em relação a todo nacionalismo; além de verificar o seu descontentamento em face do poder, é preciso pôr-se nos meandros da sua prática intelectual. A Universidade fez ciência social

²⁸⁷ Cf. FERNANDES, Florestan. Análise Crítica do Projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 220. Se Florestan Fernandes envolve-se intensamente no Movimento de Defesa da Escola Pública, não significa que, como a maioria dos demais envolvidos, concebe a educação como instrumento de manutenção e reprodução das condições sociais. Prova disso é que, como veremos adiante, luta por uma autêntica reforma educacional, repele as arbitrariedades da ditadura militar e acaba sendo aposentado compulsoriamente e exilado. Ao contrário de outros defensores da escola pública que apoiam a ditadura e/ou se tornam seus servidores e até agentes da repressão.

²⁸⁸ Cf. BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, pp. 436-437.

²⁸⁹ XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas – SP: Papirus, 1990, p. 135.

nos moldes franceses e americanos, correndo, às vezes conscientemente, o risco de ser positivista e funcionalista, logo ‘cientificamente’ neutra²⁹⁰.

Em razão da relação de forças envolvidas, o projeto aprovado não configurou nem uma posição radical em favor do centralismo nem da descentralização. Também não apresentou nenhuma posição extrema em favor dos defensores da escola pública nem dos interesses das escolas privadas e confessionais.

Apesar de intensa a mobilização ocorrida sob a bandeira da “defesa da Escola Pública”, muitos intelectuais envolvidos na Campanha nem sequer estavam interessados propriamente na educação ou melhor, estavam interessados nela na medida em que, por seu intermédio, podiam servir a seus interesses e defender seus projetos de sociedade e suas concepções de mundo, como transparece na própria Declaração de Princípios da Campanha.

A UNE, que havia participado das mobilizações em apoio a João Goulart, vendo sancionada pelo Presidente uma LDB contrária às propostas que defendia, lamentava:

‘A UNE não pode esconder a sua decepção diante do sancionamento da atual Lei de Diretrizes e Bases, ainda privatista no seu estilo e forma, e por isso lesiva aos interesses populares que só poderão ser atendidos pela Escola Pública, gratuita e democrática. Sua Diretoria, no entanto, envidou todos os esforços para manter contatos com o Presidente da República para expor suas posições e expressar seu voto total a determinados itens do projeto. Não sendo atendida pelo Presidente no dia 19 de dezembro, a UNE não pôde expressar seu ponto de vista e, assim, viu sancionada no dia 20 do mesmo mês a atual lei, que repudiamos pelos motivos acima expostos. A UNE, no entanto, continuará sua luta pela democratização do ensino, pela Reforma Universitária e pela Escola Pública’²⁹¹.

Ao mesmo tempo em que expressava o repúdio e denunciava que a LDB sancionada legitimava as principais reivindicações dos interesses privatistas, camuflados na bandeira da “liberdade de ensino”, a UNE indicava o caminho que seguiria.

Após a aprovação da LDB, Lei nº 4.024/61 e da desmobilização da CDEP que garantia a unidade na heterogeneidade, cada um dos integrantes ou grupos envolvidos passou a se ocupar de suas lutas ou interesses. No caso de Roque Spencer, por exemplo, como veremos na sequência, nos anos de 1960, envolveu-se ativamente tanto na Reestruturação da USP, como na Reforma Universitária, ocorridas durante o regime de exceção implantado em 1964. Outros, ao contrário, enfrentavam suas agruras e resistiam ao autoritarismo.

²⁹⁰ BOSI, Alfredo. Um testemunho do presente. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)*. 6ª edição, São Paulo Ática, 1990, p. vi.

²⁹¹ Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989, p. 132.

4

A FORMAÇÃO DO CIDADÃO, A REESTRUTURAÇÃO DA USP E A REFORMA UNIVERSITÁRIA

Antes de tratarmos da Reestruturação da Universidade de São Paulo e da Reforma Universitária é importante dizer que, ainda que Roque Spencer considere a universidade como a guardiã da “alta cultura”, a responsável pela formação da “aristocracia espiritual”, de que fala Karl Jaspers, que deve infundir as luzes sobre todos, afirma que é preciso pensar a educação no seu conjunto, como uma espécie de “escola única”, digamos assim, que abarque da base ao topo da hierarquia educacional e esteja voltada para a formação do cidadão. Por isso, iniciamos vendo como compreendia a formação do cidadão e como entendia a educação e o ensino médio.

4.1 – A formação do cidadão

Deslocando o centro das atenções do conjunto das relações sociais e da forma como a sociedade está organizada para o indivíduo, fazendo deste o responsável pelo que é e pelo que deixa de ser e fazer; defendendo que não é o ser social que determina a consciência, mas o seu contrário, Roque Spencer, assim como a maioria dos liberais, atribui à formação, à ilustração, à educação uma importância fundamental. Para ele, a educação tem a função de “arrancar, autonomamente, do ser do educando (aquilo que já está posto), permitindo-lhe desenvolver suas potencialidades”²⁹². A educação está voltada para o interior do indivíduo.

Educar é criar condições para uma escolha lúcida e autônoma do educando, é dirigir-se à sua inteligência e ao seu ser moral, despertar o espírito crítico, o gosto estético, em uma palavra, *formar o cidadão* autêntico que, para ser autêntico, deverá ser um homem capaz de decidir por si, na plenitude de sua liberdade, sem qualquer temor de assumir responsabilidades de suas opções livres²⁹³.

Nesta perspectiva, portanto, cabe à educação inspirada numa filosofia liberal, é claro, formar o cidadão²⁹⁴ para fazer frente ao que considera como instrumentalização, massificação e barbárie, numa palavra, ao totalitarismo, que, assim como a liberdade, também, segundo o autor, encontram-se na essência do homem. Assim, educação é vista como a responsável pela solução de todos os problemas do país, quer sejam eles políticos, culturais, sociais ou econômicos.

A educação do cidadão é vista como um fator fundamental para a manutenção da democracia, que por sua vez, ancorada nos princípios liberais, constitui-se num fator

²⁹² BARROS, Roque Spencer M. de. Fundamentos da Educação. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras*. 2ª edição, São Paulo: Pioneira, 2001, p. 32. Nossa parêntese.

²⁹³ BARROS, Roque Spencer M. de. Massificação e educação. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 178. Nossa destaque.

²⁹⁴ Roque Spencer não comprehende o cidadão como o indivíduo portador de direitos humanos e sociais. Para ele, cidadão é um ser “espiritual” que se sobrepõe às contingências históricas, às vicissitudes do tempo e às contradições concretas, uma espécie de ser sagrado.

fundamental à vigência da economia de mercado, do capitalismo e da sociedade de classes, que, para Roque Spencer, constituem-se na “boa sociedade”.

Assim, o imperativo é educar o povo. Segundo Roque Spencer, o que torna possível e necessária a educação é o fato do homem ser um ser que se transforma, que se modifica, que é capaz de superar sua “condição natural”, o fato de não ficar preso ao dado. “O animal vive como que encerrado no *presente*”, diz ele,

[...] o homem, ao contrário, como que circula no tempo, aprisiona na memória o passado e revive, antecipa o futuro nos seus temores e esperanças. Preso ao mundo, numa condição de imanência, ao mesmo tempo dele se distingue e se afasta; *transcende-o* no ato mesmo de ter consciência de si. E é essa transcendência ou liberdade, característica do modo humano de ser, que fundamenta a ‘modificabilidade’ e o ‘desenvolvimento’ humanos. E é nessa liberdade que se escuda a possibilidade de opção e de escolha, que libera o homem de um ‘destino pré-traçado’, de uma vida que estaria configurada inteiramente no ato mesmo de seu aparecimento no mundo²⁹⁵.

Portanto, o que torna possível e necessária a educação é o fato do homem ser capaz de transcender ao dado, de superar o mundo da natureza e de fazer escolhas. Pois, sendo livre ele pode optar entre desenvolver tendências totalitárias ou tornar-se cidadão. Através da educação, enfatiza o autor na defesa de sua concepção liberal, é possível

[...] fazer a esperança triunfar sobre o desespero, a individualidade sobre o anonimato, a pessoa moral singular e concreta sobre a multidão solitária, a liberdade sobre o aniquilamento da consciência, a alegria artística da vida sobre a náusea, em tudo isto consiste a tarefa de uma educação inspirada pela filosofia liberal a que devemos nossa civilização, nossa técnica, nossa possibilidade de construir uma sociedade abundante e livre²⁹⁶.

Segundo Roque Spencer, porém, esta consciência pedagógica nem sempre existiu. Para ele, o primeiro grande momento de constituição desta consciência ocorre na modernidade com Comenius que, de certa forma, dá uma resposta nos domínios da educação às preocupações epistemológicas e ético-religiosas que, desde a segunda metade do século XV, vinham configurando uma nova concepção de mundo.

Na medida em que a ordem medieval desmorona nos domínios do conhecimento ético-religioso, a consciência humana passa a ocupar o centro do universo e não reconhece mais outra autoridade além das leis da razão e da natureza. Comenius, apesar de religioso, acredita no poder universal da razão, na capacidade humana de abracer o significado total do universo e da vida, desde que a inteligência seja metodicamente conduzida. Também acredita que se for utilizado um método adequado é possível “ensinar tudo a todos”.

²⁹⁵ BARROS, Roque Spencer M. de. Fundamentos da Educação. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras*. 2ª edição, São Paulo: Pioneira, 2001, p. 22.

²⁹⁶ BARROS, Roque Spencer M. de. Massificação e educação. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grialbo / Edusp, 1971, p. 181.

Assim como Descartes, Spinoza, Malebranche e Leibniz, Comenius crê na existência de princípios imutáveis, a partir dos quais é possível deduzir todo o sistema do conhecimento. Para ele o conhecimento deve ocorrer tanto pela demonstração racional como sensível. Defende que é preciso ensinar os homens “a conhecer e a investigar as coisas diretamente em si mesmas e não por intermédio das observações e testemunhos alheios”²⁹⁷. Disto também decorre o seu método de ensino. Para ele, não basta adequar as lições ao nível intelectual do aluno; é preciso fazer com que o aluno participe de fato do trabalho da escola, de tal forma que ela se transforme numa espécie de “oficina pedagógica”.

‘O que se deve fazer’ – afirma Comenius – ‘deve-se aprender fazendo. Os artesãos não entretêm com teorias os que aprendem suas artes, mas os aplicam no trabalho para que, fabricando, aprendam a fabricar; esculpindo, a esculpir; pintando, a pintar; saltando, a saltar, etc. Logo, também nas escolas devem aprender a escrever, escrevendo; a falar, falando; a cantar, cantando; a raciocinar, raciocinando, etc. Deste modo, as escolas não serão senão oficinas destinadas ao trabalho’²⁹⁸.

Em Comenius já aparece a formulação do *princípio da atividade* nos termos que a educação moderna iria desenvolver. Mas os séculos XVI e XVII ainda estavam muito marcados pelo teocentrismo. Em função disso e de sua filiação religiosa, continuava a pensar na educação como um meio de preparação de todos os homens para a eternidade, uma ponte para Deus. Diferentemente disso, para Roque Spencer é a educação liberal que deve regenerar a humanidade. Não defende a constituição de um mundo cristão como Comenius, mas um mundo

[...] em que o cristão, como qualquer outro homem, viva e conviva *humana e livremente* com todos os homens, pensados todos como fins em si mesmos [...] E, na medida em que [...] não estejamos dispostos a dar o nosso *sim* ao mundo desumano em que vive ainda a maioria dos homens, não nos resta senão optar pela ideia de uma *educação universal*, em que tudo, ou pelo menos os elementos de tudo, no essencial, seja ensinado a todos [...] ainda que o fim seja agora a plena autonomia do homem, ao contrário do que pretendia o autor da *Didática Magna*. A educação como um processo de humanização pacífica [...] eis a missão fundamental do estado democrático moderno que não traia, farisaicamente, o seu dever e a sua essência²⁹⁹.

Se Comenius pensava num método para ensinar tudo a todos, Roque Spencer pensa numa educação universal capaz de transformar todos os homens em fins em si mesmos e garantir o convívio harmônico e pacífico entre eles. Contudo, sem alterar a ordem econômica e social vigentes.

Enquanto que na pedagogia antiga e medieval a educação era tida como instrumento destinado a realizar um ideal de homem e de cultura previamente determinados, na pedagogia moderna aparece cada vez com mais importância o papel da ciência no

²⁹⁷ BARROS, Roque Spencer M. de. Em torno de Comenius. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grialbo / Edusp, 1971, p. 111.

²⁹⁸ Idem. p. 122.

²⁹⁹ Idem. p. 126.

campo da educação; enquanto que naquelas a criança era desvalorizada, tratada como uma espécie de adulto em miniatura, na modernidade ela começa a ser concebida como diferente do adulto, como criança, para a qual também se exige uma educação diferenciada. “Parece-nos”, diz Roque Spencer, “que no mundo antigo as esferas do ‘ser’ e do ‘valer’, da ‘realidade’ e do ‘dever-ser’ não estão integralmente deslindadas e separadas; o mundo do ser está impregnado de valor e a ele subordinado”³⁰⁰. Ao passo que, a partir da época do Renascimento, desde Rabelais, Comenius, Bacon, Descartes, Galileu e Rousseau, a pedagogia moderna vai estabelecendo suas bases sobre a investigação científica, sobre a ciência. Por meio de procedimentos científicos, o pedagogo procura decifrar a “natureza” do educando a fim de adequar os conhecimentos.

Porém, de acordo com Roque Spencer, é somente com Rousseau que a pedagogia atinge sua maturidade. Com ele, são articulados os estágios de desenvolvimento das funções psíquicas ao tempo de seu aparecimento com o processo educativo. Dessa forma, a teoria da educação conjuga num todo coerente a ética e a psicologia e, ao lado de uma nova psicologia, o autor genebrino também esboça uma nova ética. Para ele, o ponto de partida desta nova ética é a supremacia que atribui à vontade, que distingue o homem do animal e fundamenta a liberdade. Para Rousseau, diz o autor, é

[...] pela vontade que o homem transcende a natureza de que faz parte [...]. Ao subordinar sua vontade particular à *vontade geral*, o homem subordina o que há nele de sensível ao que há de racional e inteligível. Por meio do contrato social a vontade dá a sua lei a si mesma: pela primeira vez a moralidade se transforma em autonomia³⁰¹.

Para Roque Spencer é essa ética autônoma que norteia a pedagogia rousseauiana. Ele vê no destaque ao “ativismo” do educando que, ao chegar à “idade da razão” não deve aprender ciência, mas sim inventá-la, não apenas o resultado da conceção psicológica de Rousseau, mas também de uma ética voluntarista que abre caminho para a autonomia ética.

Até nesse momento, segundo o autor, apesar do reconhecimento do dinamismo psíquico, em linhas gerais, o homem era concebido como se vivesse num “universo que não mudava”. Com o cientificismo se rompe essa tradição e se introduz uma concepção dinâmica. Assim os horizontes da pedagogia são alargados. Porém, ao se aplicar a “filosofia científica” ao domínio pedagógico se expulsa a ética do fundamento da ação educativa. Segundo Roque Spencer, enquanto nas Idades Antiga e Média se confundia o ser e o valor, expressão da “consciência mítica”, na Idade Moderna se pretende que o valor seja pura e simplesmente uma decorrência do ser.

Pelo reconhecimento do valor da infância, da atividade, do papel da vontade, da liberdade e do respeito à individualidade, a pedagogia moderna se afirma como filha de Rousseau, da “psicologia científica” e do experimentalismo. Entretanto, de acordo com o autor, a principal herança pedagógica deixada por Rousseau foi ter aberto o caminho para compreender o homem como um ser ético, pois a pedagogia só se constitui plenamente à medida que consegue contornar os obstáculos que impedem a construção de um mundo ético.

³⁰⁰ BARROS, Roque Spencer M. de. Pedagogia antiga e pedagogia moderna. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaio sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 164.

³⁰¹ Idem. p. 166.

Todavia, para Roque Spencer, se com Rousseau surgiu a possibilidade de construção de um mundo ético, ela logo foi ameaçada pela massificação, pela “democracia totalitária”, que “corresponde à perda da individualidade: os indivíduos deixam de ser verdadeiramente pessoas, capazes de um autêntico e verdadeiro convívio, para se transformarem em átomos indiferenciados e substituíveis entre si, cuja existência só tem sentido coletivo”³⁰².

Apesar de afirmar que, com Rousseau, a Pedagogia atinge a sua maturidade na medida em que articula o processo educativo com o estágio de desenvolvimento da criança, Roque Spencer, assim como nas pedagogias antiga e medieval, concebe a educação como um meio para realizar um ideal de homem, de mundo, de vida, só que agora, liberais.

Como vimos, para o autor, a civilização ocidental, bem como o seu desenvolvimento, são frutos do liberalismo. Por isso, diz ele, nos cabe enfrentar o fenômeno da massificação e salvar a civilização liberal.

Na medida em que acreditamos que a liberdade do homem é o que define a sua humanidade, na medida em que acreditamos que é só como pessoa moral que o homem realiza inteiramente as suas possibilidades, na medida em que acreditamos que a singularidade e a originalidade humanas são a riqueza maior da civilização, princípios todos constitutivos da filosofia liberal; na medida em que acreditamos nesses princípios e nos ideais que eles alicerçam, cabe-nos enfrentar com decisão e coragem o fenômeno da massificação, para tentar, conscientes dos problemas da sociedade industrial, a realização da tarefa humanizadora que é o imperativo ético a que não nos podemos furtar³⁰³.

Assim, como o autor não abre mão da defesa do capitalismo, para salvar “a liberdade”, chega justificar uma espécie de paroxismo e defender até mesmo a adoção de medidas de exceção. Para ele, a realização desta tarefa está ligada à política, que, por sua vez, vincula-se à educação. Pois toda filosofia política desemboca numa filosofia da educação, assim como esta desemboca naquela e, finalmente, ambas conduzem a uma concepção de homem e de vida, uma antropologia e uma ética.

Em função disto, acredita que mais do que de uma pedagogia científicamente inspirada, é preciso de uma filosofia liberal da educação para enfrentar a massificação e a “intolerância” que apontam sempre para o totalitarismo, que para o autor, é a solução desesperançada de um mundo que perde a fé na individualidade moral do homem. Neste sentido,

[...] a educação é, pois, o meio mais eficaz com que podemos contar para impedir a ‘massificação’ dos homens, preparando o caminho para que se possam tornar, autonomamente, pessoas morais autênticas e cidadãos de um mundo civilizado, em que a liberdade seja inseparável do respeito humano. A tarefa pedagógica abrange a vida inteira do ho-

³⁰² BARROS, Roque Spencer M. de. Educação e massificação. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 174.

³⁰³ Idem. p. 175.

mem 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 humanização³⁰⁴.

Entretanto, não se trata apenas de fazer um cristão, um súdito ou mesmo um técnico. À verdadeira educação cumpre a função de formar pessoas morais e autênticos cidadãos. Ou, como advertia Rousseau: ‘Viver é o ofício que quero ensinar-lhe (a Emílio). Saindo de minhas mãos ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente homem: tudo o que um homem deve ser, ele saberá sê-lo’³⁰⁵.

Este também é o princípio pelo qual Roque Spencer se orienta ao pensar a educação. Para ele, educar é antes de tudo criar as condições para que o aluno se desenvolva de forma autônoma, como homem, como cidadão capaz de fazer escolhas, de decidir livremente e assumir responsabilidade perante as opções livres que faz. Mas para que isso aconteça, diz que é preciso que exista uma atmosfera cultural feita de liberdade, de responsabilidade, de respeito humano e de verdadeiro “amor pedagógico”, que depende mais de uma filosofia da educação que persiga os fins da educação liberal, do que, propriamente, de uma técnica pedagógica. À escola cabe criar as condições materiais e humanas para que ocorra a verdadeira educação. Todavia, defende que não se trata apenas de difundir e expandir a escola levando-a a toda a população em idade escolar ou à maioria dela, o que é uma exigência ética e uma necessidade socioeconômica.

Trata-se também de subordiná-la a uma filosofia humanística, centralizada na ideia de que a educação visa ao pleno desabrochar autônomo de nossas melhores possibilidades, à fecundação de nossa singularidade individual e de nossa personalidade moral. E não nos esqueçamos que só com individualidades assim formadas teremos cidadãos livres, capazes de sustentar instituições políticas igualmente livres³⁰⁶.

É esta filosofia, característica do humanismo liberal, que segundo o autor deve guiar a escola na formação do cidadão. Mas para ele as universidades não davam conta dessa tarefa e dessa “missão”. Porquanto, era necessário reestruturá-las e reformá-las, transformando-as em autênticas instituições universitárias, as Universidades de Utopia, em lugar do aglomerado de faculdades que a tradição havia consagrado. Mesmo assim, diz ele, a universidade não pode dar conta disso sem a existência simultânea de uma Escola Média de Utopia.

4.2 – A escola média de utopia

Apesar de Roque Spencer se preocupar mais com a universidade, pensava a educação em seu conjunto. Tendo em vista o projeto de sociedade a ser construído, pensava

[...] no todo do sistema pedagógico, pois não esquece que a cúpula se assenta nos ‘estabelecimentos chamados de ensino secundário, ou de humanidades, e, por último, no sistema de educação primária a que

³⁰⁴ Idem. p. 176.

³⁰⁵ Idem. p. 178.

³⁰⁶ Idem. p. 181.

cabe a função de elemento de contato entre a massa popular e as elites pensantes³⁰⁷.

Com relação à escola elementar, apesar de não traçar um plano acabado para ela, seguindo o pensamento liberal, não só defende sua obrigatoriedade, como também sua gratuidade, pois vê nela um meio de ingresso na civilização e de progresso do país. Afirma que

[...] a preocupação com a obrigatoriedade do ensino é uma constante do pensamento liberal: se educar-se é um direito e um dever, gratuidade e obrigatoriedade do ensino são as peças de um sistema que possibilite, harmonicamente, a efetivação daquele direito e o cumprimento deste dever. Gratuidade ou obrigatoriedade, separadamente consideradas, não bastam: de que vale oferecer o ensino gratuito, como meio de elevação e progresso do país, se a situação reinante não permite, geralmente, sequer que se compreenda a necessidade deste progresso e elevação? Essa compreensão exige já um mínimo de instrução, que não se alcançaria sem o ensino obrigatório. Mas a obrigatoriedade sozinha de nada valeria: como obrigar a instruir-se quem não tem meios de fazê-lo? É preciso, pois, que a gratuidade, existente nas leis, possa tornar-se realmente efetiva, multiplicando-se as escolas, criando-se o máximo de oportunidades de educação. E, com a sua efetivação, é necessária a instituição da instrução obrigatória, que leve ao aproveitamento real dessas oportunidades. Essa ideia orienta os projetos de reforma da instrução pública de cunho liberal; Cunha Leitão mais de uma vez apresenta projetos nesse sentido e outra não é a diretriz geral do projeto de João Alfredo ou dos pareceres de Rui [Barbosa] sobre a instrução primária³⁰⁸.

Já em relação à escola média, não defende nem sua obrigatoriedade nem a gratuidade. A considera importante para que a universidade possa cumprir sua missão. Afirma estar convicto de que,

[...] só teremos – se um dia a tivermos – nossa Universidade de Utopia se cuidarmos, ao mesmo tempo que lutamos pela reorganização das universidades, de formular claramente a ideia de uma Escola Média de Utopia, que possa transformar-se em reguladora desse nível do ensino, e que venha a formar aquele aluno de que as instituições universitárias necessitam e que, positivamente, não é o que hoje sai dos colégios³⁰⁹.

³⁰⁷ BARROS, Roque S. M. de. Júlio de Mesquita Filho e Universidade. BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 117.

³⁰⁸ BARROS, Roque Spencer M. de. *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. Apores. de Antônio Paim. São Paulo: Convivio / Edusp, 1986, pp. 102-103. No Brasil o princípio da gratuidade da instrução primária foi instituído antes da obrigatoriedade. Aquela foi estabelecida pela Constituição Outorgada de 1824 que, em seu art. 179, assegurava a “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. Quanto à obrigatoriedade, a primeira vez que se tentou estabelecer foi em fevereiro de 1854, em regulamentação à Lei nº 630, de 17 de setembro de 1851 (Reforma Couto Ferraz). Mas não chegou a efetivar-se. Ambas, porém, surgiram no Brasil em decorrência do transplante do pensamento liberal europeu que via na universalização do ensino a condição para fazer frente ao absolutismo.

³⁰⁹ BARROS, Roque Spencer M. de. O ginásio da utopia. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, pp. 183, 184.

Neste sentido, o modelo ideal de Universidade, a Universidade de Utopia, pressupõe a reestruturação da escola média, que à época compreendia os cursos ginásial e colegial. Tratava-se de pensar toda a educação de acordo com uma mesma filosofia.

Então, dentro desta concepção, qual deveria ser a função do ensino médio? Para Roque Spencer, da mesma forma que ele não deve ser pensado apenas em termos profissionalizantes, não deve volta-se exclusivamente para formar os alunos e entregá-los à Universidade. Sua função principal deve ser de proporcionar uma formação básica que permita formar uma visão de homem e de mundo capaz de fazer verdadeiros cidadãos.

A função do ensino médio é eminentemente formadora e, como tal, ele há de visar ao homem e ao cidadão, cuidando da disciplina autônoma do espírito e fornecendo-lhe escrupulosamente os materiais com que construir uma visão atualizada do mundo e situar-se conscientemente em face das correntes da vida e da sociedade³¹⁰.

Isto deve acontecer nos dois ciclos do ensino médio, no ginásio e no colégio. A diferença entre os dois ciclos deve ser o nível de apresentação do material e o tipo do material apresentado, que devem ser adequados à idade dos alunos. Mas, qual deve ser a especificidade de cada ciclo?

De acordo com o modelo de educação proposto por Roque Spencer não cabe ao Ginásio de Utopia se voltar para a formação profissional, deve ficar reservado à formação geral do aluno de acordo com o ideal rousseauiano que, como vimos anteriormente, afirma:

'Viver é o ofício que eu quero ensinar-lhe. Saindo de minhas mãos, ele não será, concedo-o, magistrado, soldado ou padre, mas fundamentalmente um homem: tudo o que um homem deve ser ele saberá sé-lo'. O Ginásio de Utopia não se distribuirá, pois, pelos ramos agrícola, industrial, comercial, normal e secundário: sua função é cuidar da formação do homem, de permitir seu desenvolvimento e floração³¹¹.

Para o autor, o Ginásio de Utopia não deve estar voltado à preparação profissional, primeiro porque se o aluno tiver uma boa formação geral aprende uma profissão de forma mais rápida e eficaz e, segundo, porque acredita que é no local de trabalho e não na escola que se aprendem melhor os ofícios.

Assim como Rousseau, também defende que o aluno seja concebido como fulcro do ensino. Porém, não significa, diz Roque Spencer, que no Ginásio de Utopia o conteúdo deve ser flexível e adaptado às diferenças individuais. Dentro de determinados limites, o que se pode flexibilizar são os métodos de ensino, podendo chegar à individualização dos processos de ensino. Todavia, não se deve formar um "currículo para cada gosto", uma vez que a principal função do ensino "é fornecer todos aqueles elementos básicos e indispensáveis que a todos permitem construir sua imagem do mundo, disciplinar o espírito e se situar em face dos outros homens, de seu País e de seu tempo"³¹².

³¹⁰ Idem. p. 184.

³¹¹ Idem. p. 185.

³¹² Idem. p. 185.

Ou seja, organizar o ensino a partir do educando não significa criar um currículo ou um “ensino diversificado”, ou ainda, ensinar somente aquilo que o aluno quer aprender. Diferente do que defende o escolanovismo, trata-se, isto sim, de “adequar às suas possibilidades efetivas o ensino daquilo que é fundamental transmitir-lhe, daquilo que lhe permitirá – no caso do ensino médio – organizar uma imagem coerente do universo, da vida e do homem, disciplinar-se espiritualmente e transformar-se num cidadão”³¹³. Isto significa que se deve adaptar as atividades, as disciplinas e os programas escolares às condições intelectuais e emocionais do aluno, porém, sem se descuidar dos conteúdos.

Para levar a cabo esta “missão”, Roque Spencer propõe o seguinte currículo para o Ginásio: Além da língua pátria, deve-se ensinar outras línguas (francês, italiano, inglês e alemão – o espanhol, diz ele, o aluno deve aprender sozinho), uma em cada ano, e Matemática, que deve ser ensinada nos quatro anos. As línguas são instrumentos para que os alunos possam se comunicar e ter acesso às comunicações. À Matemática, que também é uma linguagem, cabe ajudar o aluno a construir a imagem física do mundo e do universo em que se encontra. Além destas matérias, o currículo se compõe das Ciências Naturais e Geografia, que devem fornecer os elementos essenciais para a compreensão do mundo em que os alunos vivem; elas são as responsáveis pela formação do cidadão. Em função disso, devem ser ensinadas ao longo de todo o curso. É preciso que o ensino seja vivo e, tanto quanto possível, experimental, como defendia Rousseau, para que o aluno aprenda fazendo e inventando. Quanto à História, o autor considera que neste ciclo, o aluno ainda não está preparado para aprendê-la, devendo ficar para o colegial. No Ginásio de Utopia cabe às Ciências Naturais oferecer as noções básicas sobre a história da formação do mundo, enfatizando o papel dos grandes cientistas e inventores. O Ginásio de Utopia deve abranger o dia inteiro; ser misto e laico; oferecer atividades cívicas, artísticas, esportivas e sociais, voltadas à formação do homem todo. Pois “todo indivíduo que tem a oportunidade de fazer um curso primário completo, de aprender alguma técnica, por rudimentar que seja, é um indivíduo que ingressa na civilização, que começa a contar como produtor e consumidor no mercado”³¹⁴.

Depois do Ginásio de Utopia, Roque Spencer elabora sua proposta para o Colégio de Utopia, aberto a todos, destinado a dar continuidade à formação recebida no ciclo anterior, a aperfeiçoar e aprofundar a imagem de mundo obtida, enriquecê-la, adequá-la à problemática própria do adolescente e auxiliar na formação de seu “espírito crítico”. “Sua missão”, diz o autor,

[...] é essencialmente formadora: ele visa, num nível mais profundo em relação àquele, a disciplina espiritual do educando, o enriquecimento de sua imagem do mundo e da vida. Sua pretensão é a de *conduzir harmoniosamente* o adolescente à plena condição de cidadão e de homem. Apoiado na formação elementar talvez, mas sólida, que o jovem recebeu no Ginásio, o Colégio procurará, efetivamente, elevá-lo ao nível da cultura de seu tempo³¹⁵.

³¹³ Idem. p. 186.

³¹⁴ BARROS, Roque Spencer M. de. A questão dos “excedentes”. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 219.

³¹⁵ BARROS, Roque Spencer M. de. O ginásio da utopia. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 192. Nossa destaque.

Para o autor, nenhuma nação deve descurar do ensino universitário para atender as necessidades do ensino primário e médio, mas também não deve se despreocupar com o ensino médio, de onde saem os alunos que vão frequentar a universidade. O maior problema da educação brasileira, porém, não está na expansão do ensino superior, ainda que necessária, mas sim nas escolas primária e média, que nunca receberam as devidas atenções dos poderes públicos. Se quisermos contar com cidadãos autênticos, com seres desmassificados e autônomos, uma educação elitista, o autor diz que não dá para deixar sua formação somente a cargo da Universidade, pois, “*ela será sempre seletiva, por sua própria natureza. Será e deverá sê-lo, destinada aos mais capacitados intelectualmente, aos mais talentosos*”³¹⁶.

O colégio também não deve se destinar à preparação para a universidade. Mas para “infundir na juventude essa messiânica confiança no futuro. [...] Nossa missão, pois, é fornecer à juventude a concepção do universo e do homem que responda aos ideais do nosso tempo e, como pesquisadores, dilatar esse universo”³¹⁷.

Ou seja, ainda que os alunos tenham que passar pelo colégio para chegar à universidade, ele não deve ficar voltado para a preparação para ela, mas sim para a formação de cidadãos, “conduzidos harmoniosamente”. Como nem todos chegam à universidade, ainda que a essência do colégio seja sua “missão formadora”, pode-se conjugar esta com a capacitação profissional. Contudo, não se trata de separar o colégio em diversos ramos técnicos. O currículo deve ser único, seguido por todos, no qual são oferecidas opções culturais e profissionais distintas.

Segundo Roque Spencer o curso deve ter duração de três anos, com quatro matérias na sua parte fundamental: Matemática, tendo em vista sua função formadora e disciplinadora; Estudos de Problemas Brasileiros, que ensina o essencial de nossa língua, literatura, história, economia, pensamento e instituições; Ciências Naturais (Física no primeiro ano, Biologia no segundo e Química no terceiro); História (nos dois primeiros anos) e Filosofia (no terceiro ano). Finalmente deve oferecer atividades sociais, artísticas, esportivas e uma parte diferenciada para o aluno optar visando sua formação profissional.

Assim, além de se transmitir uma adequada “*imago mundi*” que a ciência moderna pode proporcionar, ciente das limitações da ciência³¹⁸, o Colégio se destina a orientar os jovens para que descubram o significado que o mundo tem para si e “formá-los homens verdadeiros o que é, acentue-se, muito mais decisivo do que fazer profissionais”. Aliás, esta era a orientação dos técnicos norte-americanos durante o regime militar. Com isso, diz o autor, mesmo que a parte diferenciada profissionalizante seja menor, é compensada pela formação geral e pela disciplina do espírito que permitirá ao aluno, com um mínimo de prática, aprender e se adaptar melhor aos diversos ofícios.

A ideia de Roque Spencer também é compartilhada por Fernando de Azevedo, que acredita que,

[...] a chave do problema do ensino secundário está na fixação preliminar da finalidade que deve ter desprendido de quaisquer preocupações utilitárias e profissionais. Não há democracia que possa subsistir

³¹⁶ Idem. pp. 193.

³¹⁷ BARROS, Roque Spencer M. de. Discurso do Licenciado Roque Spencer Maciel de Barros, orador da turma de 1949. In: ANUÁRIO DE 1939-49, Vol. I, p. 360.

³¹⁸ Entenda-se, de conhecer o mundo na sua totalidade e de poder transformá-lo.

e desenvolver-se sem uma classe média, cada vez mais larga e difundida, empregada como elemento assimilador e propagador de correntes de ideias e de opinião. [...] as ideias e as verdades, irradiadas dos centros universitários, se disseminam e se transformam em correntes de opinião. Ora, é certamente ao ensino secundário que cabe criar e desenvolver essa cultura geral e desinteressada, por um curso integral e seriado, comum a todos, baseado num plano verdadeiramente humano de estudos de provada eficiência na formação do caráter e da mentalidade³¹⁹.

Azevedo tem em vista a formação de uma “mentalidade média” que, através da aproximação entre a cultura da elite e das massas populares, garantir-se-ia a vigência da democracia. Nesse sentido é que a universidade, ao invés de se preocupar com a profissionalização, deveria se preocupar em proporcionar uma sólida formação àqueles que atuarão nos demais níveis de ensino. A formação de professores com este espírito era uma preocupação tanto de Mesquita Filho, quanto de Fernando de Azevedo, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer, enfim, dos liberais que, através da educação dos “mais capazes”, pretendiam construir um determinado projeto de sociedade.

Para Roque Spencer, mais do que formar profissionais e preparar para a universidade, o que importa ao Ginásio e ao Colégio de Utopia é a filosofia que os inspira e orienta. Apesar de considerá-los um tanto fantasiosos para a nossa realidade, acredita que não são meros sonhos, que é possível colocá-los em prática. Mas, de acordo com sua visão, a formação de cidadãos autônomos, desmassificados, considerados como fins em si mesmos, só se completa com a Universidade de Utopia.

4.3 – A nova universidade, a Universidade de Utopia

Em 1949, depois de ter passado quatro anos na FFCL da USP, Roque Spencer foi escolhido orador da turma. Em seu discurso dizia que, ao entrar para a universidade acreditava estar

[...] entrando para um mundo novo, onde não havia lugar para as pequenas vaidades, para os baixos interesses, e onde os homens poderiam chegar a um grau de perfeita compreensão, gravitando em torno da ideia da ciência, da beleza e da justiça. No fundo, esperava descobrir uma instituição que, embora respondendo às exigências do tempo, fosse qualquer coisa acima da própria história, além do mutável jogo de forças da vida³²⁰.

Mas ao contrário disso, dizia ele, aos poucos, fui percebendo que havia um abismo muito grande entre o ideal de universidade que esperava encontrar e a realidade existente.

A Universidade era apenas uma palavra, *um organismo* de fato inexistente, cuja vida se limitava a um decreto e a uma organização administrativa nem sempre razoável. [...] Era um amálgama de Faculdades

³¹⁹ AZEVEDO, Fernando. *A educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos, 1960, p. 189.

³²⁰ BARROS, Roque Spencer M. de. Discurso do Licenciado Roque Spencer Maciel de Barros, orador da turma de 1949. In: ANUÁRIO DE 1939-49. Vol. I, p. 355.

heterogêneas, criadas em épocas diversas, para responder a necessidades diferentes, de Faculdades fechadas em si mesmas³²¹.

Assim, começava a perceber que a universidade existente não era aquela com que sonhava. Ainda continuava a ser um ideal a ser perseguido, mas já não um fato realmente vivo. Roque Spencer partia de um modelo idealizado que desprezava a existência das classes sociais. Por isso, fazia suas análises como se não existissem contradições. “Vimos”, diz ele, “preenchimento de cátedras, quando estas não poderiam ser preenchidas, vimos subalternos interesses políticos, imediatos e tacanhos, imiscuírem-se com a organização à qual ligáramos nossa própria vida; vimos a vaidade dominar os homens e fazê-los seus escravos”³²². Percebia que depois de um breve período em que, com a ajuda de “eminentes professores estrangeiros” se procurou pôr em prática o ideal de universidade voltada para a integração de todos os ramos do saber, para a pesquisa e para os estudos desinteressados, após 1938, o caráter profissionalizante passou a predominar. Noutras palavras, Roque Spencer viu que a universidade havia se desviado dos rumos traçados pelos seus idealizadores. Se Armando de Salles Oliveira havia começado a concretizar o ideal de universidade, durante a ditadura do Estado Novo, com o crescimento do segundo grau privado, a profissionalização dos cursos superiores etc., a levaram para distante do modelo idealizado. Como diz Heládio Antunha,

[...] ‘após os agitados primeiros tempos, com a tentativa de se fazer da Faculdade de Filosofia uma escola verdadeiramente renovadora, em termos acadêmicos, logo em seguida tudo iria acomodar-se numa aparência de tranquilidade e com progressivo domínio das forças tradicionalistas e conservadoras. A própria Faculdade de Filosofia, embora sem perder suas importantes características inovadoras, passaria aos poucos a adquirir a fisionomia de uma escola profissional’³²³.

Todavia, ao invés de relegá-la à sua própria sorte, Roque Spencer decide se empenhar decisivamente em reconstruir “esse reino de justiça e de razão”, pois considera que “indubitavelmente, é uma necessidade para o destino cultural e moral do País, como o comprehendeu, no momento oportuno, aquele que foi grande demais para ter continuadores: Armando de Sales Oliveira”³²⁴.

Assim, partindo do princípio de que o homem é um ser efêmero, mutável e particular, Roque Spencer diz que ele sempre aspira o seu contrário, a eternidade, a imutabilidade, a universalidade. Por isso, ao criar a universidade, o homem desejava coroar esta filosofia, vencendo o mutável e transformando a história em eternidade. “A Universidade é sempre um ideal de saber universalmente válido, de moralidade absolutamente incontestável, contra a precariedade e o efêmero do que em nós existe de sensível”³²⁵. Contudo, dizia ele, nós não temos esta universidade ideal; para nós ela continua sendo uma aspiração.

Então, na segunda metade da década de 1960 percebeu que tinha a oportunidade de dissipar suas inquietações participando da reestruturação da USP e influindo na

³²¹ Idem. p. 355. Nossa destaque.

³²² Idem. p. 356.

³²³ Cf. BONTEMPI Jr., Bruno. Op. Cit. p. 206.

³²⁴ BARROS, Roque Spencer M. de. Discurso do Licenciado Roque Spencer Maciel de Barros, orador da turma de 1949. In: ANUÁRIO DE 1939-49, Vol. I, p. 356.

³²⁵ Idem. p. 357.

construção da tão sonhada universidade, que deveria ser “a mais alta expressão consciente da vida cultural da nação”³²⁶. Tendo presente a distância entre a universidade que almejava e a existente dizia que não se tratava simplesmente de realizar uma tímida reforma. Ao contrário, era necessário “traçar o modelo de uma nova universidade, de uma ‘universidade de utopia’ (...) a fim de que [...] nasça uma instituição nova, pujante e criadora, capaz de desempenhar um papel de primeira ordem na orientação da vida espiritual do País”³²⁷. Para que isso acontecesse afirmava que era necessário recriar a universidade, porém, seguindo a orientação de Rui Barbosa e da tradição liberal. Para Rui,

[...] ‘a ideia de universidade não se reduz em sua realização objetiva à concentração em certo e determinado local de três, quatro ou cinco estabelecimentos de instrução superior. Deve ser a tradução da síntese do saber, ligadas entre si as partes integrantes de cada uma das instituições de que ela se há de compor, e relacionadas estas umas com as outras, de modo que constituam um todo harmônico, animado do mesmo espírito, e tendendo ao mesmo fim’³²⁸.

A universidade, portanto, deveria reunir todo o saber, organizá-lo e articulá-lo em grandes campos fundamentais, voltados para o ensino e a investigação. De acordo com esta orientação, a estrutura deve se subordinar ao cumprimento da missão e à consecução dos fins da educação, ao invés do oposto. Além disso, não deve permitir em seu seio a existência de tendências desagregadoras, que caminham para a formação de autarquias, pura e simplesmente, voltadas para a capacitação técnico-científica, que comprometa a própria existência da universidade. A formação técnico-científica e profissionalizante que, era uma característica do ensino superior brasileiro desde o período imperial³²⁹, por si só não exige a existência da universidade. As faculdades podem dar conta desta tarefa. Entretanto, não se trata de formar profissionais, mas de formar cidadãos, de formar homens. Por isso é preciso criar centros de cultura científica e humanística que ofereçam uma formação básica e oriente o espírito.

Em seu discurso de paraninfo, em 1940, Ademar de Barros dizia:

Entendo, por exemplo, que estas [universidades] têm de ser formadoras de elites intelectuais. Não lhes basta preparar o homem para o exercício de uma profissão. [...] Precisamos de profissionais liberais, de

³²⁶ BARROS, Roque Spencer M. de. Memorial sobre a Reestruturação da Universidade de São Paulo. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 270.

³²⁷ BARROS, Roque Spencer M. de. A nova Universidade. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 199.

³²⁸ BARROS, Roque Spencer M. de. Memorial sobre a Reestruturação da Universidade de São Paulo. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 277.

³²⁹ Segundo Antonio Paim, o ensino superior brasileiro foi marcado pela profissionalização devido ao movimento científico que inspirou a Reforma Pombalina e continuou dominando durante o Império e a Primeira República. Esse movimento nutria uma fé cega na ciência, entendida como pronta e acabada e, portanto, devendo ser cultuada e transmitida, ao invés de ser criada e aprimorada. No Brasil, o cientificismo foi difundido, principalmente pela Real Academia Militar, onde a intelectualidade tomou contato com a obra de Augusto Comte. É através do positivismo que o cientificismo tomou corpo entre os intelectuais brasileiros. Essa postura é que marca o ensino superior brasileiro, que se estruturou com base na aplicação da ciência, voltada para a profissionalização. Cf. PROTA, Leonardo. *Um novo modelo de universidade*. Apresentação de Antonio Paim. São Paulo: Convívio, 1987, pp. 16-17.

técnicos e de pesquisadores, não há dúvida nenhuma. Mas precisamos, antes de mais nada, de homens [...]³³⁰.

Esta era a missão atribuída à universidade e era nesta direção que Roque Spencer pretendia reestruturá-la e recriá-la, pois apesar de não corresponder ao ideal sonhado, ela já existia. Tratava-se, portanto, de recuperar os velhos ideais que inspiraram sua criação.

Como se pode perceber, para Roque Spencer, a grande “missão” da educação, seja do ginásio, do colégio ou da universidade, é formar cidadãos. Mas para que a universidade desempenhasse essa “missão” e fosse capaz de orientar a vida espiritual do País e atuar na formação de homens, não poderia ser organizada de qualquer forma.

Nascida da reunião artificial de várias faculdades existentes, às quais se acrescentava uma nova – a de Filosofia, Ciências e Letras – a instituição passou a ter uma existência administrativa e orçamentária comum, mas não se rearticulou em função de um propósito solidário: cada uma das escolas existentes continuou a perseguir os fins que antes perseguia. A própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que deveria ser, na mente dos fundadores da nova instituição, a pedra de toque de uma reformulação dos laços entre as escolas postas sob administração comum, acabou também por buscar os seus próprios alvos sem realizar nunca o papel integrado a que lhe fora conferido. Mas não foi só: à medida que passava o tempo, outras escolas e institutos se ia estabelecendo sem que uma ideia ordenadora comum os ligasse, sem que um plano os articulasse³³¹.

Por isso ao pensar na reestruturação da USP e na reforma universitária, Roque Spencer pretendia fazê-las de acordo com uma ideia ordenadora, a filosofia liberal. De acordo com os fundadores, a USP deveria ser responsável pela formação dos cidadãos e pela orientação da vida espiritual do país, cabendo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras definir as linhas teóricas fundamentais de uma concepção de vida, de mundo e de homem. Ela deveria “ser um todo organizado e coerente, onde, respeitada a liberdade indispensável para a indagação filosófica, a pesquisa científica e a criação artística, predominaria um mesmo espírito: a ‘consciência da época’, não só no que tem de real, mas também na sua idealidade”³³². Neste sentido, a FFCL deveria ser o centro da Universidade capaz de articular, de forma coerente, o “todo do saber” e fornecer os princípios e os ideais da instituição. Dizia o autor:

É a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, isto é, um centro de pesquisas não destinada à aplicação imediata, e, ao mesmo tempo, de preparação do pessoal docente do ensino médio, a peça fundamental das universidades. Não serão cursos isolados de letras, de história, de geografia etc., disfarçados sob o nome de faculdades de filosofia que poderão favorecer a criação de novas universidades. É mister que se

³³⁰ BARROS, Ademar. Discurso de paraninfo de formatura da turma de 1940 da FFCL da USP. In: ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. São Paulo: 1953, p. 243.

³³¹ BARROS, Roque Spencer M. de. Memorial sobre a Reestruturação da Universidade de São Paulo. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 281.

³³² BARROS, Roque Spencer M. de. Discurso do Licenciado Roque Spencer Maciel de Barros, orador da turma de 1949. In: ANUÁRIO DE 1939-49, Vol. I, p. 357.

reúnam numa única escola todos os cursos básicos de ciências, de filosofia e de letras para que realmente exista uma faculdade de Filosofia³³³.

Mas a universidade liberal, que é uma “comunidade de pessoas”, um “reino de fins” e uma “comunidade ética”; que é um produto tardio do espírito de livre-exame, que penetrou no seio da civilização moderna produzindo a reforma religiosa e a revolução científica, está em crise³³⁴, dizia Roque Spencer, e compromete o ideal de universidade. Entretanto, dizia ele, mais do que a universidade real que, aliás, nunca existiu conforme foi idealizada, estava em crise a ideia de universidade.

Um dos sintomas mais expressivos da crise brasileira no campo da educação é, sem dúvida, o empobrecimento progressivo da ideia de Universidade. A arrojada e larga concepção dos fundadores da Universidade de São Paulo, na qual os estudos básicos de filosofia, de ciências e letras constituíam o denominador comum de todas as carreiras liberais, representa agora a remota aspiração de um grupo de teimosos idealistas que não se conformam com os improvisados rumos da educação nacional. Cedendo à pressão dos interesses regionalistas, multiplicam-se por todo o País as Universidades. Sem um conhecimento objetivo das condições de trabalho docente e de pesquisa, os órgãos da administração federal distribuem imensos recursos financeiros às escolas superiores e deixam à míngua o ensino elementar que é certamente a pedra angular da educação democrática³³⁵.

Segundo o autor, a crise que ameaça a ideia de universidade liberal não se inicia com os desvios da FFCL em relação aos fins a que havia sido pensada. Ela já começa a aparecer durante a revolução industrial, com a tendência da igualdade massificante, que não tolera distinções, nivela todas as formas e desemboca na luta pela “democratização da educação superior”, pois subordina a universidade aos fins imediatistas da civilização de massas, coloca em risco o caráter de instituição de “elite espiritual” e de “aristocrática espiritual”. Essa crise, porém, agrava-se com o crescimento indiscriminado do ensino secundário. Isto, segundo o autor, passou a pressionar pelo aumento de vagas e pela busca de diploma no ensino superior. Além do mais, a FFCL havia se desviado dos ideais de seus criadores e, com isso, já não preparava professores “bem formados”. Para ele,

[...] a queda do nosso ensino [...] está ligada à explosão populacional e à democratização da escola [...]. O número de alunos [...] cresceu, a busca do ensino também, e a rede escolar não acompanhou de maneira alguma, em qualquer nível, esse crescimento, em matéria de instalações adequadas e de professores bem formados³³⁶.

³³³ BARROS, Roque Spencer M. de. A ideia de universidade. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 45.

³³⁴ BARROS, Roque Spencer M. de. A crise da Universidade Liberal. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grialbo / Edusp, 1971, p. 247.

³³⁵ BARROS, Roque Spencer M. de. A ideia de universidade. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 44.

³³⁶ Roque Spencer Maciel de Barros: o problema é que Educação nunca foi prioridade. *Jornal da Tarde*. 31/03/94.

De acordo com esta ótica, a democratização do ensino, ao invés de preservar a “aristocracia espiritual”, provocava a decadência do ensino e a degradação social, pois as camadas menos favorecidas passaram a buscar o diploma para obter êxito e as camadas privilegiadas para manter o *status*. Ambas, porém, deixaram de se preocupar com a busca da verdade pela verdade, com o amor pela cultura, com a busca do conhecimento desinteressado. Defensor da elitização do ensino, Roque Spencer diz que é preciso salvar a universidade da demagógica “democratização” do ensino, pois, para ele, é uma bandeira vinculada a um “comunitarismo participante” que pretende eliminar hierarquias, subordinar a competência ao número e sindicalizar os processos decisórios³³⁷.

Em função disso, para preservar a “elite espiritual”, defendia que o crescimento do ensino secundário ocorresse de forma “natural” e que o ensino superior universitário fosse seletivo. Citando Karl Jaspers, com quem compartilha a posição, diz que a Universidade deve ser para uma minoria.

‘A ideia de universidade é concebida em função dessa minoria, embora beneficiando a todos, pois que as normas se alimentam desta energia primordial do espírito – e mesmo os menos dotados percebem seu valor levantando os olhos para este universo superior e recebendo a sua luz’³³⁸.

Para o autor, a expansão do ensino superior de forma desordenada, sem critérios e sem meios, provocava o rebaixamento da qualidade, o que é lastimável, pois contraria sua concepção de “que a universidade é uma espécie de ‘poder espiritual laico’, uma magistratura do espírito. [...] que deve balizar a vida cultural do país”³³⁹. Defende que a universidade deve ser capaz de formar a consciência da necessidade do império da lei. Uma vez que ela conseguisse isso garantiria a sobrevivência das próprias instituições liberais e democráticas³⁴⁰. Do contrário, representaria uma ameaça a elas.

Outra expressão da crise da universidade liberal é o totalitarismo que, apoiado em certezas absolutas, organiza a vida de forma dogmática e impede a busca da “verdade”. Para o autor, ainda que não necessariamente, o totalitarismo também pode estar ligado à ascensão das massas e ao igualitarismo. De qualquer forma, afirma o autor, em ambos os casos “desaparece o clima de investigação descomprometida da verdade, dependente da existência de uma elite universitária independente, voltada para o saber, apenas comprometida com o espírito”³⁴¹ e, ao invés de voltar-se para a busca da verdade, converte-se num foco de permanente agitação irracional, que contesta a existência da própria universidade.

Mas é possível superar essa crise e garantir a sobrevivência da universidade? De acordo com o autor, a “universidade crítica” só poderia sobreviver se a ordem liberal se sobreponesse às demais. Em última instância, para Roque Spencer, “a sobrevivência da Universidade Liberal depende da nossa opção pela nossa própria condição, isto é, pela

³³⁷ BARROS, Roque Spencer M. de. Para salvar a liberdade. *O Estado de S. Paulo*. 12/03/85.

³³⁸ Roque Spencer analisa a função da Universidade. *O Estado de S. Paulo*. 22/01/78.

³³⁹ BARROS, Roque S. M. de. Depoimento. *Jornal da Tarde*. 17/01/75. Cf. também A posse do novo reitor da USP. *Jornal da Tarde*. 19/01/78 e Roque Spencer analisa a funções da Universidade. *O Estado de São Paulo*. 22/01/75.

³⁴⁰ BRITO, Paulo. O professor que conseguiu unir todas as tendências da USP. *Jornal da Tarde*. 3/03/80.

³⁴¹ BARROS, Roque Spencer M. de. A crise da Universidade Liberal. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grialbo / Edusp, 1971, p. 252.

liberdade”³⁴². Então, para que a universidade liberal sobreviva é preciso recriá-la de acordo com esse “poder espiritual laico”, diz o autor.

Precisamente porque desarmada, porque fora da competição política e econômica, porque desinteressada da luta pelo poder temporal, precisamente porque voltada para as tarefas da conservação e do enriquecimento da cultura e da ciência, guardando uma fidelidade incondicional à liberdade do espírito e à aspiração da verdade, sem compromissos com facções, partidos ou igrejas, a universidade pode desempenhar essa função de 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 outros valores pode subsistir³⁴³.

É difícil imaginar, a não ser num “plano ideal”, a existência dessa universidade ideal numa sociedade de classes em que a competição e a concorrência penetraram profundamente nas relações sociais e humanas. A universidade não está isenta do “contágio” da sociedade. Aliás, ela está na sociedade, compõe-se dos elementos da sociedade e, portanto, confunde-se com a própria sociedade em que está inserida. Por isso, também carrega consigo todas as suas mazelas e mesquinharias.

Porém, assim como Karl Jaspers, Roque Spencer concebe a universidade como uma instância “neutra”, uma “comunidade de pessoas” mergulhada no “reino do espírito”, que se sobrepõe às adversidades do tempo, preocupada fundamentalmente com a busca da verdade pela verdade, um saber “desinteressado”.

Da mesma forma que Rui Barbosa e Júlio de Mesquita Filho, Karl Jaspers também é uma importante referência para Roque Spencer pensar e elaborar sua concepção de universidade. Nesse sentido, vale a pena mencionar outra afirmação de Jaspers, pois ajuda a esclarecer ainda mais sua posição a respeito da universidade. ‘Por definição’, diz Jaspers,

[...] ‘a universidade é apolítica. De fato, a própria ideia de universidade está acima das noções de Estado ou de Nação. Se nos é concedida a imagem, digamos que o Estado e o povo a alçam acima de si mesmos, pérola preciosa que escapa às contingências terrestres e plana no espaço infinito do espírito. [...] Todo país livre faz ponto de honra em garantir a universidade contra qualquer intervenção desastrosa, ainda que partida de sua própria autoridade’³⁴⁴.

Roque Spencer faz praticamente suas estas palavras. Com isso, apesar de liberal, revela que para sustentar seu modelo de universidade precisa do suporte do idealismo e até mesmo do positivismo. Diz que a investigação científica e o ensino não podem ser postos a serviço de quaisquer interesses políticos ou de grupos e, poderíamos acrescentar, exceto os liberais que defendia. Assim, elabora um modelo de universidade, “neutra” e a situa como que pairando ileso acima do bem e do mal; acima das competições,

³⁴² Idem. p. 259.

³⁴³ BARROS, Roque Spencer M. de. A nova Universidade. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 200. Conferir também O destino da Universidade. p. 235.

³⁴⁴ Roque Spencer analisa a função da Universidade. *O Estado de São Paulo*. 22/01/78.

dos interesses mórbidos ou não, das contradições sociais e das lutas de classes, que acabam por negar o modelo e a suposta neutralidade.

Para ele a universidade idealizada depende da sobrevivência das instituições liberais. Noutras palavras,

[...] o fundamento da universidade há de ser a liberdade. Liberdade de discussão e de crítica, confronto de opiniões, lembrando sempre, como fazia Robert Hutchins, o autor da Universidade de Utopia, que o pior ‘crime acadêmico é a doutrinação’. Uma universidade livre, que se recuse apenas a aceitar a liberdade de destruir a liberdade, se converte num daqueles ‘poderes intermediários’ de que falava Tocqueville – talvez o maior desses poderes – para garantir o cidadão contra o Estado todo-poderoso. Sem ela, não há instituições livres, mas sem instituições livres ela simplesmente não poderia existir, ao menos como universidade verdadeira³⁴⁵.

Para o autor, só se é livre enquanto for liberal. Para além, não há liberdade, nem a universidade. “Esquece-se”, porém, que a discussão em torno da liberdade não é uma discussão meramente escolástica. Ter ou não ter liberdade, mais do que uma questão teórica é prática, ou melhor, é prático-teórica. A liberdade de ir e vir, de fazer ou não fazer determinadas coisas, de adquirir algo ou não e, até mesmo a liberdade de pensar, dependem das condições concretas.

Contudo, como o autor defende a liberdade enquanto um bem espiritual, acaba defendendo a liberdade formal em detrimento da liberdade real. Em função disso, acaba sendo um esteio do conservadorismo e da preservação do *status quo*. Pois, vê toda e qualquer luta ou manifestação em favor da transformação social como uma ameaça à liberdade e, como tal, uma atitude de “intolerância” que precisa ser combatida. Importa defender a liberdade, diz ele,

[...] pelo menos na sua inspiração mais legítima. E esta inspiração nos diz que a *sublevação que não pode se tolerada, parte de onde partir*, é aquela que se faz contra a ordem que se fundamenta na liberdade e se concretiza no direito, sob a égide da ideia, segundo a qual cada pessoa, é um fim em si mesma, não podendo ser instrumentalizada por outrem [...]. Há de ser no contexto de um País que reencontre a *tradição liberal que esteve na base da Independência*, que deu substância teórica à Abolição, que inspirou a República Federativa da *Constituição de 91*, que sustentou as Revoluções de 30, 32, 45, 64, há de ser nesse contexto, e nele somente, que a universidade, especialmente a Universidade de São Paulo, criação de Armando de Salles Oliveira e Júlio de Mesquita Filho, poderá tentar a conciliação das exigências do homem médio do nosso tempo com aquela ideia da universidade como poder espiritual laico, magistratura do espírito, aristocracia aberta da inteligência³⁴⁶.

A distância entre o ideal de universidade que almejava e a realmente existente já era denunciada por Roque Spencer desde sua época de estudante da FFCL. Por isso

³⁴⁵ Ibidem.

³⁴⁶ Ibidem. Nossa destaque.

estava à espera de uma oportunidade e de um momento propício para reestruturá-la e tentar superar aquilo que considerava como vícios e desvios em relação ao projeto original.

4.4 – Proposta de reestruturação da Universidade de São Paulo

Ao tratar da reestruturação da USP nos ocuparemos basicamente das propostas apresentadas no *Memorial* elaborado por Mário Guimarães Ferri, Roque Spencer Maciel de Barros (Relator), Adalberto Mendes dos Santos, Carlos da Silva Lacaz, Erasmo Garcia Mendes, Eurípides Malavolta, Guilherme Oswaldo Arbenz, Luiz de Freitas Bueno, Paulo Carvalho Ferreira e Tharcisio Damy de Souza Santos.

Como membro do Grupo de Trabalho que elaborou a proposta de Reestruturação da USP, em 1968, na qualidade de relator, Roque Spencer procurou fazê-la de acordo com o modelo criado em 1934. Apesar de defender que a universidade deve ser apolítica e neutra, contraditoriamente, reserva a ela um papel político-pedagógico.

Estamos convencidos, diz ele, que

[...] se estamos empenhados num processo de redemocratização do país, de instituição da melhor distribuição de renda, de mais justiça social, de acesso da população marginalizada aos bens da civilização, se pretendemos combater ondas de violências e assim por diante, é claro que a universidade tem de ter um papel fundamental nisso³⁴⁷.

Aliás, como já o repetimos, Mesquita Filho também atribuía à universidade “consolidação definitiva da democracia no Brasil”; Salles Oliveira via nela o meio de combater o comunismo e Fernando de Azevedo de harmonização das classes. Como se percebe, apolítico e neutro significa tão somente a não adesão a outra ideologia ou concepção que não fosse a liberal. Nesta perspectiva, o conhecimento é verdadeiro se estiver de acordo com esses princípios.

Mas, para que a universidade pudesse cumprir sua função, defendia que a estrutura deveria se subordinar aos fins. Como cada faculdade geralmente se fecha em si mesma como se fosse completa e autossuficiente, acaba por impedir a integração, o “convívio da comunidade pensante” e se transforma num obstáculo ao cumprimento da missão da universidade. Por isso, defendia que não fosse composta por um aglomerado de faculdades. Pois, dizia ele, constituída por compartimentos estanques, distancia-se de seus fins e, ao invés de conservar e produzir a “alta cultura”, limita-se a formar profissionais para o mercado. Mas para o autor, ainda que formasse profissionais, não deveria ser esta, de forma alguma, a sua principal atribuição.

Como relator da Comissão de Reestruturação³⁴⁸, Roque Spencer defendia que fosse organizada em institutos, centros e departamentos articulados entre si, permitindo a formação da “comunidade pensante”, destinada a enfrentar os desafios da cultura desinteressada, da ciência, da tecnologia e da sociedade em cada momento. Assim, em função da articulação e da flexibilidade curricular a universidade estaria em condições de atender às múltiplas exigências da realidade em constante transformação. O

³⁴⁷ BRITO, Paulo. O professor que conseguiu unir todas as tendências da USP. *Jornal da Tarde*. 3/03/80.

³⁴⁸ Analisando-se o *Memorial* e os escritos de Roque Spencer sobre a Universidade, percebe-se que a maior parte dele foi elaborada pelo relator.

currículo seria o instrumento de unificação e articulação dos estudos e das investigações dos profissionais e estudantes.

De acordo com o *Memorial*, que foi aprovado em 26 de junho de 1968, com ressalvas de Lacaz e Arbens e declaração de voto contrário de Souza Santos, cada centro ou instituto receberia estudantes de diversas áreas. Isto faria com que, ao invés de pertencerem a este ou aquele centro, “pertencessem à Universidade”. E ao invés de apenas formar estudantes para algumas profissões, formaria para quaisquer profissões que exigissem cursos superiores. Pois, combinando-se os cursos de alguns centros ou institutos se comporia currículos variados, necessários à preparação das mais diversas profissões.

Para o autor, este era o melhor caminho para a estruturação da nova universidade – a Universidade de Utopia. Sua preocupação principal deveria ser com o ensino, o estudo e a investigação; os professores e alunos deveriam se dedicar a pensar o “todo do saber”; as faculdades e as cátedras deveriam desaparecer e, assim, fiel à sua missão, distante das contingências, cumpriria seu papel à altura das necessidades e desafios do país.

Em função do caráter seletivo da universidade, em função da racionalização administrativa e financeira e, em função do papel que deveria desempenhar na vida nacional, Roque Spencer defendia que, assim como o ensino secundário, o superior não deveria crescer de forma indiscriminada.

Ao contrário disso, afirma ele,

[...] oito ou dez grandes centros universitários, estrategicamente localizados, com um sistema de bolsas para estudantes sem recursos que residem em Estados sem escolas superiores, com bons corpos docentes, inteiramente dedicados ao ensino, com instalações funcionais (e não monumentais) representariam a grande solução para o problema do ensino superior brasileiro. É claro que poderia haver outras, mantidas por particulares ou por fundações, por sua conta e risco desde que se enquadrasssem numa série de exigências mínimas, que justificassem sua existência e seu papel na cultura brasileira³⁴⁹.

Assim, a superação da crise da universidade dependia da filosofia que orientaria sua reestruturação. Para Roque Spencer não importava se fosse

[...] mantida pelo Estado, por fundações ou associações, o que é essencial para a universidade – além da competência de seus mestres e de uma real vontade e capacidade de aprender de seus discípulos – é que ela assegure condições de independência espiritual, a liberdade de ensinar e aprender, [...] a ausência de imposições dogmáticas ou de qualquer doutrina oficial³⁵⁰.

Para ele, o que importava era que a Universidade estivesse ancorada no espírito liberal, se convertesse no grande poder espiritual laico e fosse a guardiã da “alta cultura” e da liberdade. Para dar conta disso, a Comissão de Reestruturação, defendia que fosse organizada em grandes unidades do saber, os Institutos, que articulados entre si, seriam

³⁴⁹ BARROS, Roque Spencer M. de. A questão dos “excluídos”. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 226.

³⁵⁰ BARROS, Roque Spencer M. de. A Universidade crítica. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 232.

os responsáveis pela integração de todo o saber, pela realização da investigação e do ensino. Sugeria que fosse composta por 17 Institutos, conforme as atividades literárias, filosófica, científicas, tecnológicas etc.: Agronomia e Veterinária, Arquitetura e Urbanismo, Artes e Comunicações, Biologia, Ciências Humanas, Ciências Jurídicas, Ciências Médicas, Economia e Administração, Educação, Engenharia, Filosofia, Física, Geologia, Letras, Matemática, Química e Tecnologia. Essas grandes unidades, os institutos, por sua vez, compor-se-iam de unidades menores, igualmente articuladas, os departamentos. As bibliotecas seriam organizadas por departamento. Também propunha a criação de uma biblioteca central.

Ao invés da escola média ficar voltada para a preparação para o vestibular, a Comissão defendia que ficasse responsável por “dar ao seu estudante os elementos básicos que lhe permitam formar uma imagem do mundo e do homem à altura da cultura de seu tempo; cabe-lhe conduzir o seu estudante de forma que ele se prepare para se inserir no mundo em que vai viver, de forma racional e inteligente”³⁵¹. Pois, ao curso superior interessava o aluno que tivesse uma boa formação geral de cunho humanístico. Na universidade, a flexibilidade curricular permitiria que os alunos classificados, ao invés de pertencerem a um ou a outro Instituto, fossem distribuídos por áreas que abrangiam mais de um Instituto, que pertencessem à universidade. E, se optassem por um determinado currículo e ao longo do curso quisessem mudar para outro, teriam condições de aproveitar, parcial ou totalmente, os estudos já realizados. Quanto à fixação do elenco das disciplinas a comissão defendia que deveria ficar a cargo dos Departamentos e dos Institutos, enquanto que a dos currículos transcenderia a ambos.

Nenhum Instituto será responsável pela formação de um profissional completo, motivo pelo qual os *curricula*, como instrumentos unificadores de diversas disciplinas, em função de um objetivo de formação teórica e profissional, hão de ser planejados por um organismo no qual todos os Institutos estejam representados e ao qual a Comissão de Reestruturação deu o nome de *Câmara Curricular*. Esta, composta por um representante de cada Instituto e por dois representantes dos alunos, ficará encarregada da elaboração dos currículos³⁵².

Os Departamentos e Institutos ofereceriam as disciplinas que poderiam constar em diferentes currículos, compondo a base comum de estudo, pré-requisito para o estudo de outras disciplinas. Os currículos teriam um núcleo de disciplinas básicas que deveriam ser cursadas durante um ou dois anos, conforme o caso. Assim, as disciplinas básicas juntamente com a flexibilidade curricular, permitiriam atender os interesses dos alunos e garantiriam ampla formação humanística, bem como, possibilitariam aos estudantes se ajustarem às diversas necessidades solicitadas pela vida econômica do país. Para a Comissão de Reestruturação, a FFCL já não era como havia sido concebida inicialmente, em 1934. Em função disso, a integração universitária deveria ser realizada e articulada pelos Institutos, pelos Departamentos e pelo Currículo.

Quanto à carreira docente, a Comissão de Reestruturação propunha uma carreira “única” e “aberta”. Recomendava a extinção do regime de cátedra, sugeria que a

³⁵¹ BARROS, Roque Spencer M. de. Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 286.

³⁵² Idem. p. 290.

carreira fosse feita no âmbito dos departamentos e que tivesse quatro estágios: Instructor, Professor Assistente, Professor Associado e Professor. A passagem de um grau a outro deveria depender exclusivamente dos méritos dos docentes e não mais da existência de vagas.

Para completar a organização da nova estrutura universitária, a Comissão defendia que a administração fosse composta pelos seguintes órgãos: nos Departamentos: a Direção e o Conselho do Departamento; nos Institutos: a Direção e o Conselho do Instituto; no campus da Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira: a Câmara dos Institutos e a Câmara Curricular; nos demais campus e Faculdades: a Direção e o Conselho do campus; na Universidade: a Reitoria e o Conselho Pleno.

Os Institutos e Departamentos deveriam fazer um mínimo de serviço burocrático; deveriam se dedicar fundamentalmente ao ensino e à pesquisa. Aliás, a formação de pesquisadores já era um dos objetivos da universidade desde a sua fundação e, foi para isto que foram trazidos para cá “eminentes professores estrangeiros” – para formar pesquisadores³⁵³.

Para Florestan Fernandes, porém, não bastava mudar uma estrutura por outra ainda mais burocrática, nem substituir o regime de cátedra, que reconhecia ser um avanço, mas manter concentrado um forte poder de decisão nas mãos de alguns professores e em certos órgãos de cúpula. Pois,

[...] o desaparecimento da cátedra e das faculdades nada alteraria substancialmente. [...] As novas formas de organização do poder mantêm, de fato, todos os inconvenientes e fatores de conflito das chamadas ‘velhas estruturas’, como se o catedrático perdesse a coroa sem perder as fontes de autoridade despótica e incontrolável³⁵⁴.

Também não poupou críticas à concepção que embasava o *Memorial*.

Trata-se de uma alienação ridícula, pois no contexto da sociedade brasileira e da luta contra o subdesenvolvimento econômico, cultural e social o valor intrínseco da universidade não pode ser dissociado do seu caráter instrumental e pragmático. [...] Ela nos interessa porque responde às exigências da educação na era da ciência e da tecnologia científica, permitindo-nos usar o ensino superior como um fator sócio dinâmico de aceleração do desenvolvimento e da autonomização cultural³⁵⁵.

Florestan Fernandes denunciava que a reforma proposta não apresentava soluções para os problemas socioeducacionais com que a sociedade se debatia nem rompia frontalmente com a situação existente. Ao contrário, dizia ele, o *Memorial* “ressuscita um anódino *espiritualismo liberal*, que vê a universidade como um fim em si e um valor absoluto”³⁵⁶. Trata-se, portanto, de uma “pseudorreforma”.

³⁵³ MORAES, Flávio Fava de. A palavra do reitor. In: *Revista de Estudos Avançados*. Vol. 8, nº 22, set/dez, 1994, p. 21.

³⁵⁴ FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975, p. 188.

³⁵⁵ Idem. pp. 181-182.

³⁵⁶ Idem. p. 185.

Agora, ninguém mais poderá duvidar da legitimidade e da necessidade de uma pressão externa, que atue como poder precipitador, não apenas de modo fermentativo, mas coativo. Se os professores não se dispõem (porque não querem ou porque não podem) avançar até onde devemos ir, cumpre que outros fatores do ambiente adaptem a sua capacidade de consciência e de ação educacionais ao que a sociedade brasileira, a época e o novo padrão de civilização estão exigindo do ensino superior e da universidade³⁵⁷.

As palavras de Florestan Fernandes pareciam premonitórias dos acontecimentos posteriores.

A Comissão de Reestruturação se orientava pela ideia de que a universidade deveria abranger o “todo do saber e ser capaz de conciliar harmoniosamente as mais altas exigências da cultura e da ciência com os reclamos mais urgentes do País em matéria de formação profissional sólida e diversificada”³⁵⁸.

Esta retórica, na verdade, escondia as atrocidades praticadas no interior da própria universidade pelos militares com o apoio de alguns intelectuais, como veremos no próximo capítulo. A preocupação de Roque Spencer em propor um modelo de universidade integrada, orgânica, funcional, racional e enxuta, também tinha a finalidade de fazer frente às exigências dos movimentos estudantis e silenciá-los, eliminar os espaços de integração, de luta e discussão. Ao contrário disso, Florestan Fernandes defendia que fosse voltada para a efetiva democratização do país. Entretanto, diz ele, a Comissão de reestruturação, ao invés de propor uma “universidade integrada e multifuncional” retornou ao velho modelo das universidades conglomeradas, com seus institutos isolados, substituindo as antigas Faculdades.

Como se percebe, há uma íntima relação entre o discurso liberal de Roque Spencer de combate aos “intolerantes”, o que pensavam os idealizadores da USP, o discurso proferido pelo formando de 1949 e o projeto de reestruturação da USP, elaborado em 1968. Os novos estatutos da Universidade de São Paulo foram baixados através do Decreto Estadual nº 52.326, em dezembro de 1969.

4.5 – A reforma universitária

Pouco tempo depois de ter concluído o relatório da proposta de reestruturação da USP – 16 de junho de 1968 – em meio ao acirramento da repressão militar ocorrida em 1968, o Marechal Arthur da Costa e Silva, de acordo com o espírito ditatorial e atendendo as necessidades políticas e econômicas do momento, por meio do Decreto nº 62.937, de 2 de julho desse ano, criou o Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU) e designou pessoalmente seus membros: Tarso Dutra, Deputado Federal pelo Rio Grande do Sul e Ministro da Educação (Presidente), Roque Spencer Maciel de Barros, catedrático da USP, que havia sido membro e relator da Comissão de Reestruturação da Universidade de São Paulo; Newton Sucupira, ex-professor, ex-diretor de faculdade, ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco e membro do CFE; Valnir Chagas, ex-professor, ex-diretor de faculdade da Universidade Federal do Ceará e membro do CFE;

³⁵⁷ Idem. pp. 180-181.

³⁵⁸ BARROS, Roque Spencer M. de. Memorial sobre a Reestruturação da Universidade de São Paulo. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo / Edusp, 1971, p. 304.

Pe. Fernando Ávila, vice-reitor da PUC/RJ e assessor da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas; João Lira Filho, reitor da Universidade do Estado da Guanabara; João Paulo dos Reis Velloso, representante do Ministério do Planejamento e, posteriormente, Ministro do Planejamento; Fernando Val, representante do Ministério da Fazenda; Antônio M. Couceiro, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e presidente do Conselho Nacional de Pesquisas; Leon Peres (?); João Carlos Moreira Bessa, presidente do Diretório Central dos Estudantes da PUC/RJ e Paulo Passos, aluno da Escola de Engenharia da UFRJ. Os dois estudantes se recusaram a participar. O GTRU foi criado com a missão de “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”.

Para realizar seus trabalhos, o GTRU contou com subsídios de seminários e fóruns realizados pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES)³⁵⁹, criado em 1962, ligado à Escola Superior de Guerra (ESG), de estudos oriundos do Plano Atcon³⁶⁰, das orientações da Comissão Meira Mattos, dos acordos MEC-USAID³⁶¹, além das propostas dos estudantes, que foram os primeiros a reivindicar a reforma universitária e exigirem maior participação nas instâncias deliberativas da universidade.

O projeto de reforma, visando democratizar e franquear a universidade aos estudantes, começou como uma exigência dos movimentos estudantis. Nas vésperas do golpe militar também passou a ser reivindicada por professores. À medida que o movimento pró-reforma se intensificava, essa bandeira passou a ser incorporada pelo Estado, até que após o golpe militar, foi completamente arrebatada pelos militares em 1968.

Em 1938, durante o II Congresso Nacional dos Estudantes realizado no Rio de Janeiro, foi fundada a União Nacional dos Estudantes – UNE – e, nesse Congresso, já constava a preocupação de realizar uma reforma educacional. Embalada pelas mobilizações da Campanha em Defesa da Escola Pública, essa preocupação foi reforçada no I, II e III Seminários Nacionais de Reforma Universitária realizados, respectivamente, em Salvador, em 1961, quando foi extraída a Carta da Bahia; em Curitiba, em 1962, quando foi publicada a Carta do Paraná e em Belo Horizonte, em 1963. Depois do II Seminário a UNE organizou uma caravana com cerca de 20 pessoas, que durante três meses percorreu quase todas as capitais do país divulgando a carta do Paraná e intensificando a luta pela reforma universitária.

A luta pela reforma universitária adquiriu um caráter mais amplo. Para os estudantes não significava apenas a reforma do ensino superior, significava também a luta “pela libertação do povo”. Nesse sentido, procuravam identificar as questões fundamentais capazes de mobilizar os universitários, procurando abrir caminhos para a reformulação do ensino superior e para a transformação social. Todavia, suas principais lutas

³⁵⁹ Em relação ao ensino superior, o IPES defendia que a universidade fosse colocada a serviço do desenvolvimento capitalista, tido como sinônimo de “modernização”.

³⁶⁰ Rudolph P. Atcon. Grego de nascimento, estudou na Alemanha e naturalizou-se norte-americano. Dizia ter participado da reestruturação universitária em diversos países: Alemanha Ocidental, Chile, Colômbia e Brasil. Em nosso país, entre 1953 a 1956, assessorou Anísio Teixeira na organização da CAPES. Após o golpe de 1964, retornou ao Brasil, “coincidindo” com o período dos convênios MEC-USAID e teve uma forte participação na reforma universitária. Além de ter sido o idealizador do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), também foi seu primeiro secretário executivo. Atuou decisivamente na “modernização” das universidades, preocupado em articular a ideologia do planejamento tecnocrático com o objetivo de conter e controlar as “irrationalidades” e os desvios dos estudantes e professores.

³⁶¹ Cf. GHIRALDELLI, Paulo Jr. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990, pp. 171-173.

estavam relacionadas ao afrouxamento dos mecanismos de discriminação social que incidiam sobre o ensino superior, a reivindicação da expansão de vagas, a gratuidade do ensino e menos rigor nos vestibulares. A intensificação das mobilizações estudantis se transforma numa preocupação cada vez maior para os militares, atingindo o auge em 1967 e 1968, durante a crise dos “excedentes” e dos episódios da Rua Maria Antônia, que veremos no capítulo seguinte.

Rudolph Atcon preconizava a necessidade de “conseguir a formação do espírito cívico e da consciência social conforme os ideais do desenvolvimento pacífico de respeito aos direitos humanos e de justiça social”; defendia os princípios da racionalidade institucional e a “neutralidade” política da universidade; preconizava o planejamento como forma de evitar a duplicação de meios e garantir a eficiência e o máximo de rendimento com baixo investimento, nos moldes da empresa privada capitalista moderna. Meira Mattos orientava que fossem aplicados ao ensino os princípios da Teoria Geral da Administração de Empresas (Taylor-Fayol), de acordo com as indicações dos técnicos norte-americanos; defendia a adoção de uma estrutura empresarial para a universidade, baseada especialmente nas ideias de Peter D. Drucker; propunha a introdução do ensino pago e a integração da universidade no processo de desenvolvimento econômico; enfatizava a necessidade de adotar medidas para: fortalecer o “princípio da autoridade”, garantir o controle estudantil, restabelecer a “normalidade” e evitar a infiltração comunista no país.

A Comissão Meira Mattos, destinada a propor medidas para conter o movimento estudantil, para impedir os protestos e a “subversão” era composta pelo Coronel Carlos Meira Mattos, pertencente à Escola Superior de Guerra, pelos professores Hélio de Souza Gomes e Jorge Boaventura de Souza e Silva, pelo promotor Afonso Carlos Agapito da Veiga e pelo Coronel-aviador Waldir Vasconcelos, do Conselho de Segurança Nacional e foi criada pelo Decreto nº 62.024, de 29 de setembro de 1967, também em meio ao recrudescimento da repressão militar, com os seguintes objetivos:

- 1) emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis;
- 2) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil;
- 3) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministério de Estado.

Os estudos dessa comissão duraram cerca de três meses, mais especificamente, 89 dias, e resultou no chamado *Relatório Meira Mattos*, que propunha “ajustar a formação do ensino superior às realidades do país”. A orientação era organizar o ensino de acordo com o modelo empresarial: racional, técnico, destacando a meritocracia, o aumento da produtividade e a eficiência, evitando a duplicação de meios e o desperdício de recursos.

Depois do GTRU ter formulado a proposta de reforma universitária foi encaminhada para outro grupo, para o de ministros composto por Antonio Delfim Netto (Fazenda), João Paulo dos Reis Velloso (Planejamento), Luiz Antônio da Gama e Silva (Justiça) e Tarso Dutra (Educação). A seguir foi encaminhado ao Congresso Nacional, que fez algumas reformas e emendas, em 28 de novembro de 1968, foi decretada a Reforma Universitária. 15 dias depois, Costa e Silva decretou o Ato Institucional nº 5 e, em 26 de fevereiro de 1969, foi promulgado o Decreto-Lei nº 477, que serviram de amparo legal

para as piores atrocidades cometidas contra as universidades, professores, estudantes, sindicalistas, religiosos, jornalistas, parlamentares e até mesmo militares que se opunham à ditadura.

O governo militar adotou medidas centralizadas, arrebatou as bandeiras hasteadas pelo movimento estudantil durante três décadas e realizou a reforma universitária. “Modernizou” a universidade brasileira colocando-a “a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada multinacional”³⁶²; adotou o modelo tecnocrático-empresarial e propôs a racionalização da estrutura universitária tendo em vista “evitar desperdícios, duplicidade de meios, diminuição de custos e aumento da produtividade”. A preocupação do governo em tomar para si a direção e a responsabilidade de realizar rapidamente a reforma universitária tinha como principal finalidade a contenção dos movimentos estudantis que haviam se transformado no “problema número um” para o governo.

De acordo com Maria de Lourdes Fávero, para Atcon e Meira Mattos,

[...] a educação é encarada como fator primordial de desenvolvimento econômico e de integração nacional, beneficiando a longo prazo igualmente a todos. Atribuem-se-lhe papel de modeladora do futuro da sociedade. Ela racionaliza e unifica a vida social e moderniza a nação, gerando o progresso. A dimensão de ‘classe social’ é anulada e oculta-se a reprodução das relações de classe através da mediação da estrutura ocupacional, diluindo tudo na ideia de nação. A educação assume, assim, forte função mistificadora e ideológica³⁶³.

Ao final, as medidas serviram para desmobilizar, castrar e despoliticizar os estudantes e a universidade, além de estimular a privatização do ensino.

Através da linguagem utilizada no relatório do GTRU se pode perceber que Roque Spencer também teve uma forte participação na reforma universitária. Assim como no *Memorial*, na reforma universitária aparecem expressões como: “uma obra do espírito”, “verdadeiro poder espiritual”, “magistratura do espírito”. Apesar de Roque Spencer não mencionar os nomes de Rudolph Atcon e de Meira Mattos em seus textos, analisando as propostas de reestruturação da USP e da reforma universitária, percebe-se que muitas das propostas apresentadas já estavam consubstanciadas no Plano Atcon e no Relatório Meira Mattos. Isto revela sua sintonia com o modelo universitário norte-americano e a defesa do modelo centralizador imposto pela ditadura militar. Dessa forma, ao mesmo tempo que se controlava os estudantes, adequava-se a educação ao modelo econômico alinhado aos interesses internacionais. Como afirma Luiz Antônio Cunha, o ensino superior brasileiro foi modernizado pelo Estado, “atendendo aos imperativos da segurança e do desenvolvimento”³⁶⁴.

Roque Spencer dizia que o importante da LDB, Lei 4.024/61, era o fato de “não ter sido obra de nenhum tecnocrata”, isto é, de ter sido amplamente discutida pela comunidade acadêmica e pela sociedade. Entretanto, contraditoriamente, fez parte tanto do grupo de tecnocratas que elaborou a proposta de Reestruturação da USP como da Reforma Universitária e, ao invés de defender a liberdade, apoiou o autoritarismo.

³⁶² CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989, p. 12.

³⁶³ FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991, pp. 58-59.

³⁶⁴ CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989, p. 152.

Tendo sido elaborada a reforma universitária por pessoas de confiança do governo militar e implementada por um ministro reacionário (Jarbas Passarinho), o conteúdo inovador que emanava das ruas e dos movimentos estudantis acabou sendo esvaziado. Sua “modernização” se tornou sinônimo

[...] de consolidação de seu caráter elitista, quanto às suas vinculações com as profissões liberais e às suas funções culturais investidas na consolidação da ordem existente; e de intensificação e institucionalização da tutela existente; implementada *manu militari*, visando impedir que a universidade pudesse vir desempenhar qualquer atividade contestadora, como ocorreu no passado recente. Em suma, a universidade foi esterilizada politicamente e, diga-se de passagem, com a franca e aberta colaboração de professores e estudantes adeptos da contra-revolução e do regime ditatorial. O que contribuiu para que ela se convertesse, nos últimos dez anos, na ‘universidade do silêncio’³⁶⁵.

Enquanto o suporte político da reforma universitária foi ancorado no regime militar e o teórico e ideológico no idealismo, quer seja de Jaspers e Ortega y Gasset, quer no velho idealismo alemão de Hegel, Schelling, Fichte, Schleiermacher e Humboldt, o modelo organizacional proposto para o ensino brasileiro foi o norte-americano, da universidade-empresa capitalista, racional, voltada para a produtividade; alterava-se o velho lema positivista da “ordem e progresso” para “segurança nacional e desenvolvimento” alinhado incondicionalmente aos Estados Unidos.

Se até o fim do Estado Novo a organização, a estruturação e o desempenho do ensino superior eram avaliados com base nos países “civilizados” e “desenvolvidos” europeus, que já haviam atingido “o nível do século”, a partir do regime militar, a universidade é esvaziada de seu idealismo e adequada às necessidades pragmáticas do desenvolvimento econômico, nos moldes do modelo norte-americano.

Roque Spencer, convicto defensor do modelo que havia sido idealizado por ocasião da criação da USP e já tendo participado de sua reestruturação, na reforma universitária procurava aproximar esse modelo ao conjunto das universidades. Dizia que “A Reforma Universitária de 1968 foi um esforço para ver se transformava a Universidade brasileira de verdade. Em grande parte, o modelo que serviu para pensar a Universidade brasileira foi a USP, não o que a USP virou, mas o que a USP era”³⁶⁶.

A reestruturação da USP e a reforma universitária, porém, não acabaram com as inquietações de Roque Spencer. Pois percebia que os encaminhamentos dados ao projeto, ao invés de resolver os problemas, os aprofundavam ainda mais. Apesar de todo seu esforço para recolocar a universidade “nos trilhos”, porém, percebia que não havia logrado êxito.

Diz que na época da implantação da reforma, Jarbas Passarinho, que era o Ministro da Educação, optara por escolher o caminho

[...] mais barato para o governo, em vez de fazer-se um investimento maciço na universidade, inclusive trazendo professores estrangeiros para outros Estados, selecionando professores qualificados, o que

³⁶⁵ FERNANDES, Florestan. Op. Cit. p. VIII.

³⁶⁶ Cf. BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2ª edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1997, p. 167.

houve foi simplesmente a facilitação de abertura – com muito poucas exigências – de escolas ditas de nível superior para absorver essa imensa demanda³⁶⁷.

Considera que “a política do ministro (Jarbas) Passarinho foi uma negação da Reforma Universitária”³⁶⁸. Afirma que uma coisa foi a filosofia da reforma e outra a execução, que considera “desastrosa”. Para Roque Spencer a responsabilidade pelo fato de o país continuar abaixo do “nível do século”³⁶⁹, é do governo. A razão disso, afirmava ele, não está no problema econômico ou melhor, é econômico devido à falta de educação, que deveria ser resolvido por meio da formação de profissionais competentes para atuar na escola elementar e média. Porém, dizia o autor, ou a universidade entra nos trilhos e cumpre o seu papel ou o país não atingirá “o nível do século”³⁷⁰.

Considerando que o problema educacional brasileiro era consequência da interferência indevida, do descaso e da falta de atenção do governo para com a educação, desde 1958, já defendia a autonomia universitária³⁷¹. Acreditava que assim a universidade ficaria livre dos caprichos políticos do momento.

Acreditando que o modelo uspiano era o melhor, senão o único capaz de enfrentar os problemas nacionais, aproveitando o fato de a reforma universitária atingir todo o país, diz que durante a reforma, “procurava, com alguns dispositivos legais, disciplinar o crescimento das universidades e, na medida do possível, levar à universidade em geral aquele modelo que, em grande parte, continuava limitado à USP”³⁷²; procurava “criar as bases legais de uma autêntica universidade brasileira, com espírito semelhante ao que moveu os fundadores da USP”³⁷³.

Florestan Fernandes considera que a reforma universitária significou alguns avanços, como a criação do FNDE, a implantação do regime de trabalho de dedicação exclusiva, a abertura de espaços para a participação estudantil nos órgãos colegiados,

³⁶⁷ Roque Spencer e a História das ideias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87. No final da década de 1960 e na de 1970 houve uma grande expansão de matrículas nas universidades brasileiras. O número de matrículas saltou de 278.295 em 1968 para 1.311.799 em 1979. Cf. ARAÚJO, Elizabeth de Melo Bonfim. Reforma Universitária: suas causas e consequências. In: TUBINO, Manoel José Gomes. (Org.) *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984, p. 133.

³⁶⁸ Cf. BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. Op. Cit. p. 195.

³⁶⁹ Cf. Roque Spencer e a História das ideias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87 e Depoimento. *Jornal da Tarde*. 17/01/75.

³⁷⁰ Roque Spencer e a História das ideias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87. Nossa destaque.

³⁷¹ A ideia de autonomia universitária já constava no decreto que criou a USP, que dizia: “A universidade de São Paulo tem autonomia jurídica, autonomia científica, didática e administrativa, nos limites do presente decreto e, uma vez constituído um patrimônio com cuja renda se mantenha, terá completa autonomia econômica e financeira”. Aliás, o princípio da completa independência em relação ao Estado, já constava no projeto elaborado por Humboldt para a universidade de Berlim, em 1807. Como “exigência acadêmica e administrativa” também constava do Inquérito realizado pela ABE em 1928 e da “Carta da Bahia” redigida pelos estudantes em 1961. Na reunião realizada entre 19 e 21 de julho de 1961, os Reitores das Universidades Federais defenderam que a autonomia também fosse estendida para as questões didáticas e financeiras. O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968 defendia esta mesma posição. Em 1945, o Decreto-Lei assinado por José Linhares, Presidente da República, concedia autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil. No início da década de 1990, foi implantada nas universidades estaduais paulistas. Cf. PINTO, Diana Couto. Evolução do Ensino superior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984, p. 104; GOERGEN, Pedro L. A universidade, sua estrutura e função. In: *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1984, Ano I, nº 2, p. 56.

³⁷² Roque Spencer e a História das ideias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

³⁷³ Roque Spencer Maciel de Barros: o problema é que Educação nunca foi prioridade. *Jornal da Tarde*. 31/03/94.

colocação da carreira do magistério no âmbito da legislação trabalhista etc. Mas fazia duras críticas. “É preciso”, dizia ele,

[...] que fique bem claro de antemão, que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutelagem política e como mera panaceia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela redemocratização da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. Complemento de dois decretos-leis de um Governo militar autoritário e expressão perfeita do poder que engendrou a constituição outorgada à Nação em janeiro de 1967, ela representa uma contrafação de nossos ideais e de nossas esperanças³⁷⁴.

O autor criticava a orientação privatista, o espírito empresarial, a integração empresa-universidade, a proposta de cobrança de anuidades, o fortalecimento do CFE, a interferência do poder Executivo na escolha dos reitores e diretores, dentre outros aspectos do projeto. E concluía: “À reforma universitária crítica e democrática sucedeu-se a antirreforma, obscurantista, terrorista, repressiva e fascista em muitos aspectos”³⁷⁵.

Florestan Fernandes a denomina de “reforma universitária consentida”³⁷⁶. Entretanto, podemos contra restar que não se trata propriamente de uma reforma “consentida”, mas sim o resultado da relação de forças, que no momento se revelaram francamente favoráveis ao conservadorismo e à repressão.

A tradição do ensino superior no Brasil se constituía como sinônimo de elite, que se apresentava como modelo de “democracia”, de “civilidade” e de progresso social. Assim, bloqueava todas as iniciativas que pudesse pôr em xeque seus interesses; pavimentava os caminhos para a repressão e para a conservação do *status quo*. Para mantê-lo, anulou até mesmo a democracia e a liberdade formal e submeteu alunos, funcionários e professores à tirania e ao autoritarismo.

Como o objetivo da reestruturação da USP e da reforma universitária não era propriamente resolver os problemas educacionais, mas sim operar uma “modernização” de caráter conservador para eliminar entraves políticos, a crise do ensino superior não foi resolvida. Apesar disso, ao menos por algum tempo, conseguiu aplacar e controlar a pressão vinda das ruas e dos movimentos estudantis.

Ao tomar para si a responsabilidade de realizar a reforma universitária os círculos conservadores se proclamaram os únicos capazes de “tomar decisões de interesse coletivo” e de “gerir responsávelmente a nação”. Para realizar seus intentos, não hesitaram em impor medidas autoritárias, uma espécie de “autocracia totalitária”.

Se a criação da USP tinha como finalidade formar e realimentar as elites e os quadros dirigentes para retomar a direção política, intelectual e moral da nação a partir de São Paulo, a reforma universitária, aliada ao golpe militar e a decretação do AI 5, visava garantir as condições para recuperar e consolidar o poder das elites. Portanto, para além dos “estudos desinteressados”, havia o interesse na construção de um projeto de nação de acordo com os moldes elitistas.

³⁷⁴ FERNANDES, Florestan. Op. Cit. p. 207-208.

³⁷⁵ FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 9.

³⁷⁶ FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975, p. 205-248.

Isto significa que, tanto para compreender os reais motivos do surgimento tardio da universidade no Brasil, quanto para entender os motivos que levaram à sua construção, como para alcançar os motivos da reestruturação da USP e da reforma universitária e o projeto de sociedade que pretendiam construir, para além da “história das ideias”, da suposta “liberdade” e dos modelos ideais de educação, é necessário rever a História, analisar o contexto político e socioeconômico do período.

5

REVENDO A HISTÓRIA E ALARGANDO O ESPECTRO

A necessidade de compreender melhor a história da universidade, o envolvimento de liberais na defesa da escola pública, o liberalismo e a educação exigem que entendamos a realidade concreta e as relações de força entre grupos e classes, que muitas vezes não são explicitadas. Então procuramos nos deslocar das idealizações e racionalizações para conhecer melhor o movimento real que envolve a educação brasileira e trazer à tona o outro lado das ideias, o plano prático.

Comecemos por rever as condições concretas que de fato permitiram a criação da universidade. Em 1930 ocorre uma ruptura no processo político e econômico brasileiro, fazendo com que, depois de um longo período de dominação, a burguesia cafetorula perdesse o controle do poder político. Entretanto, segundo Carlos Jamil Cury, o “Estado instaurado no país após a Revolução de trinta, é sustentado por uma coligação heterogênea da classe dominante”³⁷⁷. Como resultado do desenvolvimento das forças produtivas e das relações capitalistas de produção, na cidade e no campo, na indústria e na agricultura, bem como do desenvolvimento das classes sociais, de suas relações e antagonismos, surgiu a necessidade dos governantes – burocratas e tecnocratas, civis e militares, políticos e intelectuais, nacionalistas e pró-imperialismo – colocarem o poder estatal a serviço de um bloco de poder no qual ainda não havia uma classe hegemônica. Octávio Ianni diz que ocorreu “uma situação de crise de hegemonia e o poder burguês passou a ser exercido por uma combinação, tácita ou declarada, conforme a ocasião, de vários grupos e classes sociais”³⁷⁸. Essa situação se estendeu de 1930 até 1964, quando foi interrompida pelo golpe militar.

Nesse contexto, os paulistas que haviam sido derrotados pelas armas em 1932, aproveitando o fato de Armando de Salles Oliveira estar interventor no governo de São Paulo, responderam à derrota criando a USP, através da qual pretendiam formar a “elite ilustrada”, a qual atribuíam a “missão” de conduzir os destinos do país.

Os idealizadores dessa iniciativa não tinham em vista apenas a transmissão da “alta cultura”. Também tinham o objetivo de, através da universidade, preparar os “quadros” de profissionais que iriam atuar no primeiro e segundo graus e, com isso, atingir a sociedade como um todo, garantindo assim, a disseminação do ideário liberal e “a implantação definitiva da democracia no Brasil”. Ou seja, na ótica dos idealizadores da USP, ela deveria ser um instrumento para consolidar seu projeto de homem e de sociedade liberais através da educação.

Como vimos, desde o século XIX, dezenas de iniciativas foram tomadas na tentativa de se criar uma universidade no Brasil. Nenhuma, porém, havia chegado a se efetivar. No entanto, para Roque Spencer, apesar de ser uma inquietação, isso não chegava a ser um problema. Pois, no passado, não havia condições para criá-la (de acordo com o ideário liberal). Então, “era melhor não ter nenhuma”, dizia ele. Contudo, desde o final

³⁷⁷ CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978, p. 99.

³⁷⁸ IANNI, Octávio. *O ciclo da revolução burguesa*. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 81.

desse século Rui Barbosa já vinha alertando para a importância e para a função educativa da universidade. Mas as condições materiais ainda não permitiam a sua realização: como veremos adiante.

Nesse momento, entretanto, a grande maioria dos liberais era avessa à intervenção do Estado, favorável ao *laissez-faire*. Mas, com as mudanças no liberalismo, com a Proclamação da República, com as mudanças que foram ocorrendo nas relações sociais, políticas e econômicas, diante da imensidão do país, diante dos inúmeros conflitos que haviam ocorrido e que poderiam colocar em risco a integração e a unidade do país³⁷⁹, tendo presente o exemplo da França, como lembra Armando de Salles Oliveira, os liberais não ficaram de braços cruzados.

A defesa do ‘ideário liberal’ foi o meio encontrado a fim de ‘funcionalizar’ o ‘desajuste’ entre as forças sociais emergentes e harmonizar os antagonismos com os ideais de paz social, harmonia entre as classes, luta contra o ‘atraso social’ e econômico e generalização do bem-estar³⁸⁰.

Quase todos os conflitos eram resolvidos através da força, por meio da repressão. Frente à necessidade de pacificar a “nação”, diante da abertura dos liberais que passaram não só a aceitar, mas também a defender a intervenção do Estado na economia e na sociedade, diante da Revolução Constitucionalista de 1932, parte da elite paulistana despertou para a necessidade de construção de um projeto para enfrentar as tendências desintegradoras. Já não se tratava, diziam os liberais, de assistir pacificamente o desenrolar dos fatos, mas de elaborar e construir uma alternativa para “tentar ‘despertar as consciências’ e ‘moldá-las’ conforme seus valores e interesses”³⁸¹.

Nestes “tristes trópicos” era preciso construir uma universidade, mas não qualquer uma. Tratava-se de construir a “universidade da comunhão paulista”³⁸², de acordo com o espírito bandeirante e ilustrado, tendo em vista reconquistar a direção do Estado e mantê-la sob controle da fração da classe dominante, cujo porta-voz era o “grupo de *O Estado*”, que tinha na educação o meio de camuflar as contradições, de amainar os antagonismos sociais, de fixar a concepção liberal, de “regenerar a política”, de “reconstrução nacional”, de “coesão social” e de “integrar definitivamente a nacionalidade no conjunto dos povos democráticos do universo”.

Se os problemas com os quais se deparavam estavam relativamente próximos, a resposta que estava sendo pensada visava produzir um efeito duradouro, de longo

³⁷⁹ Vide as disputas para a presidência da república que questionavam a “política do café com leite” (1921); a Semana da Arte Moderna, que reagia à importação de modelos (1922); o Levante do Forte de Copacabana, que tentava realizar uma revolução política e social (1922); o primeiro Levante dos Tenentes, movimento de reação às oligarquias e de luta pela renovação política, que se inicia em 1922 e concretiza-se em 1930; a fundação do Partido Comunista Brasileiro (1922); o segundo Levante dos Tenentes, um desdobramento do primeiro levante (1924); o início da Coluna Prestes (1924); o estado de sítio decretado durante o governo de Arthur Bernardes (1922-1926); a Revolução de 1923 no Rio Grande do Sul, em função das disputas políticas; a cisão das oligarquias e o surgimento do Partido Democrático (SP), do Partido Liberal (RS); a formação da Aliança Liberal, que rompia com a “política do café com leite” (1929); a crise econômica de 1929. Além desses movimentos, temos a Confederação do Equador, em Pernambuco, (1824); a Revolta dos Cabanos, no Pará (1835-36); a Revolta dos Farrapos, no Rio Grande do Sul (1835-45); a Balaiada, no Maranhão (1830-41); a Sabinada, na Bahia (1837-38) e várias outras revoltas em Pernambuco e a Guerra do Contestado, no Centro-Oeste de Santa Catarina, (1913-1916), dentre outras.

³⁸⁰ CURY, Carlos Roberto Jamil. Op. Cit. p. 11.

³⁸¹ CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. *O bravo matutino. Imprensa e ideologia: o jornal O Estado de S. Paulo*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980, p. 23.

³⁸² Cf. CARDOSO, Irene R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

prazo, dentro dos princípios liberais, tendo como referência a experiência de países como França e Alemanha. Ao lado da defesa de uma reforma eleitoral que incluísse o voto secreto, os liberais ligados ao “grupo de *O ESP*”, entre eles, Júlio de Mesquita Filho, Armando de Salles Oliveira, Fernando de Azevedo, Paulo Duarte e outros, perceberam que a criação da universidade era uma exigência inadiável tanto à viabilização de seu projeto político como o socioeconômico.

Então, como diz Roque Spencer, aproveitaram a interventoria de Armando de Salles Oliveira no governo de São Paulo e criaram a USP. Tratava-se de reciclar as elites, “formar as classes dirigentes” e “reconstruir a nação”; “missão” essa que atribuíam à educação e à universidade.

De acordo com Fernando de Azevedo,

[...] ‘é destes focos de cultura e de altos estudos (onde se localizam e se formam as elites) que se irradiam, em todas as direções, as poderosas correntes de ideias, com que se carregam e purificam as atmosferas políticas, para o despertar da consciência cívica, moral e intelectual da nação’³⁸³.

Entretanto, como dissemos, até então não havia condições políticas, sociais e econômicas concretas favoráveis à criação dessa universidade, nem o modelo socioeconômico dominante exigia sua criação, quer durante o período colonial e imperial, quer durante o período da república oligárquica, que estavam fundados num modelo econômico agrário-exportador, viabilizados pela mão de obra escrava, nos dois primeiros, e na mão de obra semiescrava e de imigrantes no terceiro. A economia era rústica, fundada na monocultura e a indústria era pouco desenvolvida.

Veja-se que, no século XIX, por exemplo, a sociedade brasileira era organizada politicamente na forma de monarquia constitucional, com eleições indiretas (diretas só a partir de 1891), censitárias e fraudulentas, e sem liberdade religiosa. O ensino superior era monopolizado pelo governo; o secundário era parcelado e propedêutico, quase todo ele controlado pela iniciativa privada; o primário estava reduzido a algumas escolas de primeiras letras, oferecidas pelo governo federal, pelas províncias e alguns particulares. Somente uma pequena camada urbana fazia pressão para aumentar a oferta de escolas. A maioria da população nem sequer tinha interesse de ingressar e permanecer na escola; o analfabetismo era brutal. Nessas condições, mais do que uma exigência concreta, a universidade aparecia como uma ideia importada. Em função disso, sua criação era continuamente adiada.

Somente com a separação entre a Igreja e o Estado, com o fim da escravidão, com a Proclamação da República, com o desenvolvimento da economia cafeeira, com o desenvolvimento do comércio e da indústria, com as transformações ocorridas no ideário liberal e com a Revolução Constitucionalista de 1932, é que surgem as condições para a criação da universidade.

A Revolução de 1930 é um marco fundamental para se compreender a criação da USP. Dentro da arquitetura do poder instaurado em 1930, a universidade era projetada para ser a instituição responsável pela preparação da nova elite ilustrada e modernizada, “capaz de garantir a continuidade da estrutura de poder. É nesse contexto que,

³⁸³ Cf. Idem. p. 29.

em 1931, é aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que pode ser considerado o marco estrutural da concepção de universidade no país”³⁸⁴.

Porém, segundo Maria de Lourdes Fávero,

[...] na crise de hegemonia deflagrada após a Revolução de 1930, nenhum dos grupos que constituíam as classes dominantes, nem os setores intermediários detiveram com exclusividade o poder político, como também não apresentaram condições de assumir o controle do Estado, verificando-se grande defasagem entre a estrutura política e a hierarquia social e econômica³⁸⁵.

Aproveitando a crise dos anos de 1930, o governo concentrou os poderes, dissolveu o Congresso, os legislativos estaduais e municipais, e substituiu todos os governadores por interventores, com exceção do Governador de Minas Gerais. Mas,

[...] a concentração de poderes nas mãos do Governo Central dá margem a uma luta pelo poder entre os elementos divergentes dentro da coligação revolucionária. Com o objetivo de levar o governo a restabelecer a ordem jurídico-constitucional, suspensa com a Revolução de outubro, as velhas classes dirigentes paulistas entram em luta contra o poder central, aglutinadas e organizadas na Revolução Constitucionalista³⁸⁶.

Os liberais e a oligarquia paulista não admitiam o fato de ter o poder econômico, mas perder o controle do poder político em 1930, e criticavam o Governo Vargas acusando-o de centralizador, autoritário e populista. Em função disso, articularam e desencadearam a Revolução Constitucionalista de 1932³⁸⁷. No entanto, foram derrotados pelas armas. Com isso, a elite “rebelde” acabou exilada na Europa.

Com essa derrota, porém, alguns líderes tomaram consciência da carência de quadros políticos com formação científica.

[...] ‘Impressionados com o malogro de todas as tentativas de reorganização da vida econômica do País, examinaram os vários fatores determinantes dessas decepções repetidas e funestas e chegaram assim à conclusão de que, em parte, os insucessos resultavam dos desequilíbrios entre o ritmo acelerado do nosso progresso material, gerador de múltiplos e complexos problemas, e o nosso incompleto aparelhamento de ensino [...]’³⁸⁸.

Para fazer frente a essa necessidade, alguns líderes insurreicionistas se reuniram e decidiram criar instituições de ensino voltadas para a formação de elites culturais e políticas, capazes de reorganizar a sociedade, inclusive na esfera estatal, e criar condições favoráveis à classe dirigente.

³⁸⁴ FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade & Poder. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980, p. 45.

³⁸⁵ Idem. p. 56.

³⁸⁶ Ibidem.

³⁸⁷ Conferir o documentário “A guerra dos paulistas”, produzido pela TV Cultura.

³⁸⁸ FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Op. Cit. p. 57.

Assim, em 27 de maio de 1933, foi criada a Escola Livre de Sociologia e Política. Nesse mesmo ano, Armando de Salles Oliveira, então interventor do Estado de São Paulo, designou uma comissão composta por Fernando de Azevedo (relator), Júlio de Mesquita Filho, Almeida Júnior, Teodoro Ramos, Fonseca Teles, Raul Briquet, André Dreyfus, Rocha Lima e Agesilau Bittencourt, com a finalidade de elaborar o projeto de criação de uma universidade.

Dos trabalhos dessa comissão resultou a criação da Universidade de São Paulo em 25 de janeiro de 1934. Mesquita Filho assim se expressa: “Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutáramos no seio da Federação”³⁸⁹.

Dessa forma, os intelectuais da classe dominante projetaram e construíram as instituições para pensar, construir seu projeto de sociedade e tentar reconquistar o poder político. Como afirma Florestan Fernandes, ‘transformaram a atividade educacional em fonte de poder’³⁹⁰.

Portanto, com a ruptura do bloco que hegemonizava o poder até 1930, com a ausência de uma nova classe que conseguisse estabelecer o mando e garantisse o controle do poder de forma suficientemente forte e definida, como proferimos acima, abriu-se a possibilidade concreta para a realização de novas experiências, como a criação das universidades.

Maria Elizabete Xavier diz que,

[...] durante os quatro séculos de predomínio da economia agroexportadora, o sistema educacional brasileiro constituiu-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando um padrão de ensino humanístico e elitista. A partir da emergência do processo de industrialização no país, verificou-se um crescimento acelerado da demanda social por escola, acompanhado de uma intensa mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema vigente³⁹¹.

Antes, a necessidade da universidade não era vista pelas elites como fundamental, e nem pelo conjunto da sociedade. Pois a demanda por “profissionais ilustrados” e portadores de “alta cultura” era baixa em função do grau de desenvolvimento da sociedade. Assim, a demanda era satisfatoriamente preenchida pelo ensino superior profissionalizante. Contudo, a renovação política e econômica passou a exigir outros tipos de profissionais. Daí a exigência da formação universitária.

A USP, com sua FFCL, destinada a ser a medula do sistema universitário, voltada para a formação de professores para o magistério de segundo grau, para os “altos estudantes”, para os “estudos desinteressados” e para a “pesquisa”, foi a primeira universidade criada no Brasil em sintonia com essas exigências. Depois, com esse mesmo espírito, em 1935, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal (UDF). Nesse mesmo ano,

³⁸⁹ MESQUITA FILHO, Júlio de. *Política e cultura*. São Paulo: Martins, 1969, p. 198.

³⁹⁰ Cf. ORSO, Paulino José. *A concepção de poder em Michel Foucault e as relações de poder na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste*. Campinas – Unicamp: 1996, p. 57. Dissertação de Mestrado.

³⁹¹ XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas – SP: Papirus, 1990, p. 59.

também foi criada a Universidade de Porto Alegre. E, em 1961, Darcy Ribeiro criou a Universidade de Brasília (UnB).

Todavia, os liberais paulistas não estavam seguros de que através da universidade se conseguiria “pacificar o país”, “consolidar a democracia” e “elevar o país ao nível do século”. Porém, entre a duvidosa viabilidade do empreendimento e os riscos de ver o país se desintegrar e ser tragado por uma vaga antiliberal, preferiram testar a primeira alternativa e tentar controlar as variáveis que poderiam facilitar a sua viabilização, como por exemplo, a criação da FFCL, a contratação de professores estrangeiros afinados com o ideário do projeto e a tentativa de generalizar o modelo para todo o país³⁹². Sabiam que, se o modelo não se generalizasse, acabaria sucumbindo face a outros, e junto seria inviabilizado seu ideário e seu projeto de nação.

Assim, aproveitando o sopro dos ventos liberais, apostaram na criação da universidade na tentativa de evitar riscos maiores. Externamente, porém, o projeto começou a ser ameaçado com o golpe do Estado Novo e com a centralização do poder. Contudo, aquilo que parecia ser uma ameaça, ao mesmo tempo passou a ser um fator favorável, pois o Estado Novo, mais do que um golpe contra o ideário sociopolítico liberal que estava na base do projeto uspiano, representava um duro golpe contra as forças que colocavam em xeque esse ideário. Isso provocou a inibição e a repressão das vozes que tendiam à defesa do socialismo e do comunismo, permitindo assim, que a USP percorresse seu caminho de acordo com o projeto original.

As maiores ameaças ao projeto, porém, não vieram do Estado Novo, nem da repressão policial ocorrida durante o Governo Dutra, nem da perseguição e da repressão aos “comunistas”. Por incrível que pareça, a maior ameaça veio de dentro da própria universidade. Senão vejamos.

Ao invés de voltada para a profissionalização, a USP havia sido projetada para ser uma instituição destinada à “alta cultura”, à “cultura humanística”, à cultura “desinteressada” e à “formação do cidadão”, para se contrapor às antigas faculdades. Com essa finalidade, junto com a USP foi criada a FFCL, à qual foi anexado o Instituto de Educação, que estava encarregado da formação de professores. Com isso planejavam formar os futuros formadores para propagar a concepção liberal ao conjunto da sociedade. Mais tarde, porém, o IE foi extinto e substituído pela Seção de Pedagogia que se voltou basicamente para a formação de professores, para a profissionalização, fazendo com que, aos poucos, as demais seções da FFCL fizessem o mesmo. Somado a isso, a excessiva centralização exercida pela FFCL também provocou problemas. Assim, a universidade integrada, orgânica e articulada começou a ficar comprometida e o peso da tradição das Escolas Superiores recobrou sua força³⁹³.

Com relação à questão política no interior da universidade, é importante dizer que, em nome da liberdade, os liberais combatiam as greves, os comunistas, os anarquistas e os movimentos operários, que consideravam subversivos; inicialmente, combatiam o Governo Vargas, que consideravam centralizador, autoritário, tirano, arbitrário e ditador. Porém, depois, grande parte desses liberais endossaram a Lei de Segurança

³⁹² Após os anos de 1930 houve um rápido crescimento das instituições universitárias no Brasil. Passamos de 3 unidades existentes em 1944, para 37 em 1966. Lembramos também que durante a reforma universitária Roque Spencer dizia procurar estender o modelo uspiano a todas as universidades do país.

³⁹³ No Brasil, entre 1800 e 1889 foram criados 14 estabelecimentos de Ensino Superior e entre 1890 e 1930, na I República ou República Velha, foram criados outros 64. Mas, é entre 1930 e 1960 que o número cresce mais, são criados 338 estabelecimentos de Ensino Superior.

Nacional e a decretação do estado de sítio pelo próprio Vargas (1935); apoiaram as sucessivas prorrogações do estado de guerra entre 1936 e 1937, com o objetivo de criar “uma mentalidade anticomunista” e se posicionaram contra a concessão de *habeas-corpus* aos comunistas.

Em 1937, com exceção de Mário Schenberg³⁹⁴, Omar Catunda e Samuel Pessoa, que eram considerados comunistas, poucos intelectuais uspianos resistiram ao golpe do Estado Novo. Em parte, isso se explica pelo fato da maioria dos professores da FFCL serem estrangeiros, que eram proibidos de se envolver em atividades políticas e, sobretudo, por serem afinados com as políticas liberais. Assim, a universidade parecia uma espécie de templo.

Porém, a partir dos anos de 1940, com a Segunda Guerra Mundial e com o combate ao fascismo, as palavras “democracia” e “socialismo” começam a penetrar também na FFCL. Um fator que contribuiu para isso foi o fato de o PCB ganhar fôlego³⁹⁵ com o crescimento do socialismo no âmbito internacional e com a luta contra o nazi-fascismo. Dessa forma, aos poucos, alguns alunos e professores começam a tomar contato com os movimentos de resistência à ditadura Vargas que ocorria para além dos muros da universidade.

Nos anos de 1950, a “politização” começa a se intensificar em função da influência do PSB sobre a UNE e de professores como Antonio Cândido e Florestan Fernandes que haviam resistido ao Estado Novo e rumaram para o socialismo. Depois, outros intelectuais foram assumindo posição frente ao comunismo e ao fascismo e se definindo como de esquerda ou de direita. Desse modo, o conhecimento foi paulatinamente deixando de ser compreendido como um “saber neutro e desinteressado”.

Com Florestan Fernandes, por exemplo, a sociologia passa a se ligar ao socialismo e a atividade intelectual, a se confundir com atividade revolucionária. Isso, se não apon-tava para uma ruptura em relação à filosofia e a prática orientadora original da universidade, ao menos indicava a abertura de uma fenda no bloco político e ideológico que a controlava. Também sugeria que na universidade já não mais havia uma “comunhão”, um bloco monolítico capaz de produzir um “pensamento único” para orientar e conduzir a sociedade brasileira rumo ao progresso e à civilização.

Todavia, apesar dos atritos e fissuras, na década de 1950, especialmente na segunda metade, o projeto uspiano ainda se manteve integrado graças a um motivo “externo” que unia e articulava em torno de si até mesmo intelectuais de tendências políticas e portadores de posições ideológicas diferentes e até contrárias. O motivo foi a Campanha em Defesa da Escola Pública e o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo epicentro do movimento foi a USP.

Mesmo que a bandeira dos liberais não fosse bem a defesa da escola pública, gratuita e universal, posto que defendem, prioritariamente, a propriedade privada, o liberalismo econômico, a livre iniciativa, a elitização do saber e as diferenças de classe, a defesa da “democracia” servia para integrar temporariamente os intelectuais uspianos em torno do seu projeto original. Contudo, uma vez encerrada a Campanha e desfeito o “nó” que os prendia, a unidade começou a se desfazer. Assim, não tendo mais um motivo comum para sustentar a unidade na diversidade, cada um voltou para a defesa de

³⁹⁴ Mário Schenberg integra a primeira geração da FFCL/USP, onde licenciou-se em Ciências Matemáticas. Foi docente do departamento de Física até o expurgo em 1969. Voltou para a USP após a Anistia em 1979. Em 1946, havia sido eleito Deputado Estadual pelo Partido Comunista e, em 1962, pelo PTB, tendo sido cassado nas duas legislaturas.

³⁹⁵ Até 1947, quando é cassado o registro do partido e dos parlamentares eleitos pela sua legenda.

seus projetos de vida e de sociedade, para suas lutas políticas e ideológicas. Enquanto alguns intelectuais vão apoiar e dar sustentação à ditadura, outros como Florestan Fernandes, lutam com todas as suas forças contra ela.

É importante dizer que, desde que seja respeitada a propriedade privada e a sociedades de classes, a defesa da escola pública, gratuita e universal não chega a ser um problema para os liberais. Além do mais, a própria escola pode ser utilizada como um importante fator na veiculação de suas ideologias, na disciplinação de seus integrantes e na preparação dos trabalhadores para fazerem parte da “civilização” dos consumidores, para a reprodução do capital.

No final dos anos de 1950 e início de 1960, foi ficando cada vez mais frágil a aliança política que havia assumido o poder político e dirigido a nação para um projeto populista, nos anos de 1930. Com isso, o poder político passou a ser ameaçado mais intensamente pela burguesia financeira e pelo capital monopolista. Como essas forças ainda não possuíam seus próprios “quadros” para controlar o poder, “cederam” aos militares. Estes desencadearam o golpe em 1964 e assumiram o poder, sobretudo, em benefício “dos setores monopolistas da burguesia, nacional ou associada ao capital multinacional”³⁹⁶.

A partir da segunda metade da década de 1950 e início da de 1960, parte do sindicalismo brasileiro procurava buscar sua independência e se libertar das amarras e tutelas impostas pelos governos populistas. Quando o sindicalismo tentava renovar sua forma de atuação, tem início o sindicalismo no campo e as Ligas Camponesas lideradas pelo advogado Francisco Julião ganham força (1955)³⁹⁷. De um lado, estavam os que apoiavam a democracia burguesa e, de outro, os que defendiam a ampliação do intervencionismo estatal, a estatização, a nacionalização das empresas estrangeiras e a realização de amplas reformas. Outros discutiam as vias para chegar ao socialismo – a via pacífica, a eleitoral e a revolucionária. Ou seja, determinados grupos começavam a defender a autogestão e acreditavam na possibilidade de deixar de ser uma *classe em si* para se tornar uma *classe para si*³⁹⁸.

Contudo, o golpe militar de 1º de abril de 1964, tramado por segmentos da burguesia juntamente com o governo estadunidense, brecou esse movimento. “A rebelião de 1964 contra a ameaça da ditadura foi obra do espírito liberal – e para percebê-lo”, diz Roque Spencer, “basta pensar que na primeira linha de conspiração estavam Júlio de Mesquita Filho e Carlos Lacerda”³⁹⁹ e grande parte da classe média (ao menos inicialmente) saudou o golpe com entusiasmo, justificando-o em nome da defesa da “fé”, da “família”, da propriedade, da “democracia” e da “liberdade”.

Roque Spencer, por exemplo, diz que

[...] estava achando intolerável aquela situação do tempo do Jango. Inclusive, já tinha mais ou menos articulado a coisa, eu ia embora para

³⁹⁶ GIANNAZI, Carlos Alberto. *A Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e o golpe militar de 1964: as dificuldades para a manutenção da liberdade de cátedra antes e depois do Ato Institucional Nº 5*. São Paulo: 1995. Dissertação de Mestrado. FE/USP. Vol. I, p. 29.

³⁹⁷ Cf. Pernambuco. Assembleia Legislativa. SANTIAGO, Verneck. *Francisco Julião: luta, Paixão e morte de um agitador*. Recife: Assembleia, 2001.

³⁹⁸ GIANNAZI, Carlos Alberto. Op. Cit. pp. 40-42.

³⁹⁹ BARROS, Roque Spencer M. de. O novo no Estado Novo. *O Estado de S. Paulo*. 17/04/84.

Costa Rica. Não aguentava mais aquilo tudo, o tipo de baderna, de agitação que afetava, inclusive, a Universidade. [...] Quando houve a derrota do governo do Jango, simplesmente aplaudi⁴⁰⁰.

Ele até chegou a escrever alguns artigos sugerindo o que deveria ser feito com a juventude, por exemplo. Todavia, com a queda do poder aquisitivo, com o aumento da proletarização, com o aumento das restrições políticas e civis, com a virulência da repressão, com a censura imposta à imprensa⁴⁰¹, Roque Spencer e parte da classe média começaram a reagir e, ao invés de continuar “aplaudindo” o golpe, passaram a se manifestar pelo retorno à normalidade. Como diz uma expressão popular, somente quando “o feitiço virou contra o feiticeiro” é que começaram a se posicionar contra.

Com o golpe militar os anseios populistas e revolucionários foram refreados e se restabeleceu a dominação de classe com os militares no poder.

A reação e a contestação ao regime militar tiveram início nos primeiros dias depois do golpe. Isto fez com que intelectuais e cientistas sociais, que lutavam por transformações profundas, alguns dos quais, inclusive, que já vinham questionando o modelo econômico antes do golpe, fossem compulsoriamente afastados de suas funções. A repressão se intensificou com a decretação do Ato Institucional nº 5, provocou aposentadorias compulsórias, exílios e mais prisões, como veremos adiante. Como diz Giannazi, os Atos Institucionais serviram para manter distantes os líderes políticos e os intelectuais proscritos, evitando que interferissem em seus planos; além disso, foram “um bom exemplo desse gênero de coerção e a recusa do governo militar em voltar atrás de seus atos punitivos muito se relacionam com as possibilidades de que se pusesse em risco o seu modelo político, social e econômico”⁴⁰².

O clima de terror que se instalou nas universidades alterou a relação dos docentes entre si e destes com os alunos, tanto em função da repressão, quanto da desconfiança provocada. Assim, os desvios em direção ao ensino profissionalizante, a centralização da FFCL, a falta de um motivo integrador que mantivesse unidos os intelectuais e as intervenções militares, acabaram comprometendo o projeto original da USP e sua filosofia norteadora.

A resistência estudantil, a rejeição do modelo político, econômico e educacional fizeram com que as intervenções militares sobre a universidade aumentassem e reforçasse a necessidade de Reforma. A Reforma Universitária já vinha sendo discutida e reclamada por muitos alunos e professores antes do golpe. Muitos debates ocorreram ainda durante a vigência do populismo, no momento de afirmação da UNE, dos Centros Populares de Cultura (CPC), do Teatro de Arena e do Movimento de Educação de Base (MEB). A legislação universitária era considerada ultrapassada, restringia a participação estudantil e não atendia às necessidades socioeconômicas do país. Além disso, os estudantes rejeitavam os acordos MEC/USAID⁴⁰³ e suas propostas de reforma para o ensino superior. Após o golpe militar a revolta estudantil aumentou. O movimento estudantil

⁴⁰⁰ Cf. BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2ª edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1997, p. 165.

⁴⁰¹ Júlio de Mesquita Filho (que, aliás, não foi o único), que era um dos quadros mais influentes do liberalismo brasileiro à época e foi um dos principais idealizadores da USP, mesmo antes do golpe militar de 1964, em 1962, já defendia a adoção de medidas duras e discricionárias para salvar o modelo econômico. Cf. GIANNAZI, Carlos Alberto. Op. Cit. Vol. II, p. 465; BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. *A UDN e o udenismo. Ambiguidades do liberalismo paulista (1945-1965)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

⁴⁰² GIANNAZI, Carlos Alberto. Op. Cit. Vol. I, p. 44.

⁴⁰³ Os acordos MEC/USAID iniciaram-se em 1963 e foram extintos em 1968.

continuou combatendo a política do governo, exigia mais verbas para a educação e mais vagas para as universidades; continuou combatendo os acordos MEC-USAID e denunciava o papel que as multinacionais exerciam no país. Isso tudo, aumentava a ira dos militares.

As discussões preliminares sobre a reforma que vinham sendo feitas durante a Campanha em Defesa da Escola Pública e que se acentuaram com a criação da UnB por Darcy Ribeiro, em 1961, tomaram outro rumo com o golpe militar. Darcy Ribeiro tinha em mente a criação de uma experiência piloto para servir de modelo para reorganizar a universidade brasileira de acordo com as orientações doutrinárias do projeto nacional-desenvolvimentista idealizado pelo ISEB⁴⁰⁴. De acordo com o Decreto de nº 1.872, de 12 de dezembro de 1962, a finalidade da UnB era “formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social”⁴⁰⁵. Porém, não fugia do modelo elitista. Álvaro Vieira Pinto, afirmava que a UnB estava “voltada para as elites que julgava aprimorar”⁴⁰⁶.

O golpe militar e as incursões realizadas nas universidades não só atropelaram o processo renovador, como aniquilaram até a democracia burguesa. O governo chamou para si a direção da Reforma Universitária com o objetivo de enquadrar o movimento estudantil e a universidade nos padrões do novo regime. Com isso, as discussões e o projeto idealizado pela UnB foram abortadas. Não é demais repetir que, em 1966, em meio ao acirramento da repressão, foi convocada uma comissão, cujos nomes dos participantes já foram mencionados anteriormente, para elaborar uma proposta de Reestruturação da Universidade de São Paulo, que finalizou seus trabalhos em 16 de junho de 1968. A seguir, o Presidente Costa e Silva criou o GTRU com a missão de “estudar a reforma da universidade brasileira”. 15 dias depois de concluídos os trabalhos, Costa e Silva decretou o AI nº 5 e em 26 de fevereiro de 1969, como desdobramento deste, promulgou o Decreto nº 477, dando amparo legal à barbárie.

Com o golpe militar aumentaram as dificuldades de participação e de manifestação da comunidade universitária sobre os rumos da universidade. A convocação de pessoas de confiança do regime militar tanto para elaborar as propostas de reforma da USP quanto da universidade brasileira, acabou por alijar das discussões a maioria da comunidade universitária, sobretudo aqueles que tinham posição crítica em relação ao regime de exceção e defendiam a necessidade de mudanças profundas na sociedade como um todo⁴⁰⁷. Assim, a Reestruturação da USP e a Reforma Universitária serviram para “corrigir desvios”, para “recolocar a universidade nos trilhos” e adequá-la ao modelo político e econômico.

A partir da instauração do AI 5 e do decreto 477 foi proibida a realização de congressos, assembleias, reuniões e manifestações públicas; as discussões foram esboroadas pelo tacão autoritário de 1968 e 1969; as reivindicações da comunidade acadêmica

⁴⁰⁴ O ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros – foi criado em 14 de julho de 1955, por decreto de Café Filho, que assumiu o governo após o suicídio de Vargas, e foi extinto em 13 de abril de 1964 por Paschoal Ranieri Mazzili, após a deposição de João Goulart. O ISEB defendia uma orientação reformista. Aceitava a realização de mudanças, porém, não admitia a transformação das relações de produção. Cf. TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: Fábrica de ideologias*. 2ª edição, São Paulo: Ática, 1978, p. 186.

⁴⁰⁵ Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade Crítica*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989, p. 171.

⁴⁰⁶ PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da Universidade*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária/UNE, 1962, p. 14.

⁴⁰⁷ Cf. GOERGEN, Pedro L. A universidade, sua estrutura e função. In: *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1984, Ano I, nº 2, p. 50.

foram apropriadas pelos agentes da ditadura, que esmagaram seus adversários e estrangularam a universidade. Com isso, devido ao estado de pânico que se criou com as delações, perseguições, prisões, torturas e mortes, os professores acabaram se preocupando mais com sua defesa e sobrevivência do que com a reforma universitária.

De acordo com a perspectiva ditatorial, a reforma do ensino se fazia necessária principalmente para adequá-la às exigências do modelo político-econômico e para aplacar e conter os protestos estudantis. Ou seja, tinha um caráter altamente autoritário e repressivo. Praticamente no mesmo momento em que se implantava a Reforma Universitária, também se intensificava a repressão.

Como afirma Luiz Antônio Cunha,

[...] à medida que se aprofundava a crise político-econômica do país e se radicalizava o movimento estudantil, os militares passaram dos seminários⁴⁰⁸, onde se trocam ideias e se fazem recomendações, para a ação direta de intervenção. Deixaram de perguntar o que a universidade podia fazer pela segurança nacional, para dizer como aquela havia se transformado num problema para esta, o qual cumpria resolver⁴⁰⁹.

Mas a ditadura criou um clima de terror e pânico que não se limitou às academias. As agressões e arbitrariedades também atingiram artistas, sindicalistas, religiosos, jornalistas, parlamentares, pessoas da classe média, elementos da burguesia e até militares. Muitos foram presos, torturados, exilados e mortos. Para que o calvário começasse bastava ser acusado de “agitador”, “subversivo” ou “comunista”, mesmo que a acusação fosse falaciosa ou que se tratasse de um desafeto pessoal. Nas universidades, os atos arbitrários, principalmente na UnB, na UFMG⁴¹⁰, na UNICAMP, na UNESP e na USP, fizeram-se sentir com muita intensidade .

No caso da UnB, nos limitamos a mencionar os episódios envolvendo Laerte Ramos de Carvalho, em 1965. Ramos de Carvalho foi professor, colega e, apesar de ter tido algumas divergências, também foi muito amigo de Roque Spencer Maciel de Barros. Lembramos que, ambos eram radicais defensores dos princípios liberais e, foi por meio de Ramos de Carvalho que Roque Spencer começou a trabalhar como docente (Assistente) na FFCL e que, mais tarde, também passou a colaborar com *O Estado de S. Paulo* e o *Jornal da Tarde*, de propriedade da família Mesquita. Ambos eram fiéis seguidores das ideias de Júlio de Mesquita Filho e fizeram da universidade e de seus jornais meios de propagar e defender os princípios do “mestre” e do “capitão”, como Roque Spencer o chamava.

Frente ao golpe militar de 1964, ambos se posicionaram favoravelmente em nome da “defesa da liberdade”. Porém, Ramos de Carvalho assume uma posição cada

⁴⁰⁸ Entre 19 de outubro e 11 de novembro de 1966, a Universidade do Estado da Guanabara e a Escola do Comando e Estado Maior do Exército, promoveram um Seminário de Educação e Segurança Nacional, no qual participaram cerca de 200 pessoas, entre professores universitários, reitores, militares e representantes do Estado-Maior das Forças Armadas e do Conselho de Segurança Nacional, para discutir, ouvir conferências e informes, fazer sugestões sobre: intercâmbio entre as faculdades e as academias militares; intercâmbios de órgãos civis e militares com o ensino secundário; visualização da contribuição das Forças Armadas na Educação para a Cidadania; exequibilidade de criação de um órgão nacional de coleta de dados e informações de natureza cultural. Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, pp. 92-93.

⁴⁰⁹ CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 94.

⁴¹⁰ Cf. PIMENTA, Aluísio. *Universidade: a destruição de uma experiência*. Petrópolis: Vozes, 1985.

vez mais radical em “defesa dos princípios revolucionários”. Diante da prisão de seus colegas e da elaboração das listas de “subversivos” na FFCL, sempre se opôs a que a Congregação⁴¹¹ da FFCL tomasse uma posição clara e conjunta contra as arbitrariedades. Também foi contrário à que ela tomasse uma posição conjunta em defesa da liberdade de cátedra e da autonomia universitária, princípios enfaticamente defendidos pelos liberais⁴¹².

A UnB foi fundada em 1961, por Darcy Ribeiro, com o objetivo de transformá-la numa experiência piloto com vistas a pensar, organizar e reestruturar a universidade brasileira. Contudo, durante o regime militar foi violentada. No dia 09 de abril de 1965 o *campus* foi invadido pelas tropas da Polícia Militar (PM) de Minas Gerais e do Exército do Mato Grosso. Depois de vasculharem todo o *campus* em busca de “subversivos”, o Instituto Central de Ciências Humanas foi ocupado e doze professores foram presos. O professor Zeferino Vaz, que participou da chamada Revolução de 1932 e da Comissão de planejamento e execução da cidade universitária da USP no início da década de 1950, que apoiou o golpe militar de 1964 e que em 1966, viria a organizar a UNICAMP, por decreto do Presidente da República e do Ministro da Educação Gama e Silva – Colega de Zeferino na USP –, foi nomeado reitor *pro tempore* da UnB em substituição a Anísio Teixeira e, em seguida, presidente da Fundação Universidade de Brasília e reitor efetivo *ad referendum* do CFE. Vaz, apesar de apoiar a proposta de Darcy Ribeiro, também era favorável ao golpe militar e demitiu treze professores sem que houvesse motivos que justificassem. Diante da situação criada com as perseguições, as demissões e o terror que se instalou na UnB, os professores chegaram a propor a demissão coletiva, mas acabou não se efetivando. Isso, somado a outros fatos, fez com que Vaz pedisse demissão.

Posteriormente, na Unicamp a situação não foi muito diferente. Ferdinando de Oliveira Figueiredo diz: “Eu me lembro que na época do Zeferino isto ainda era uma coisa como o oeste americano: a lei era uma coisa muito flexível, aqui dentro não havia regras, não havia estatutos, não havia regimentos”. Jurandir Fernando Ribeiro Fernandes também confirma isso. “A intervenção realmente foi [...] uma catástrofe tão grande [...] de um autoritarismo tão baixo [...]”⁴¹³.

Com a demissão de Vaz, em 1965, Ramos de Carvalho, que tinha afinidade com Gama e Silva e, desde a primeira hora, havia apoiado o golpe militar, por indicação de Zeferino Vaz foi nomeado reitor da UnB. O novo reitor liberal não teve complacência. No dia 08 de outubro do mesmo ano, sentindo que não havia condições para trabalhar junto com o novo reitor, os coordenadores de cursos pediram demissão coletiva. Devido a isso, no dia 09, os estudantes entraram em greve e Ramos de Carvalho requisitou as forças armadas e a ocupação do *campus* pela PM. Professores foram presos, alunos espancados, presos e submetidos a maus tratos. Mas o autoritarismo não acabou aí. No dia 18, sem que houvesse qualquer acusação, o reitor demitiu 15 professores. Um dia depois, 210 professores entregaram seus pedidos de demissão voluntária que, junto com os quinze que haviam sido demitidos no dia anterior, somavam 90% do quadro de professores da instituição, fato inédito na história da educação brasileira. Com isso, foi

⁴¹¹ De acordo com o Estatuto das Universidades Brasileiras a Congregação era constituída pelos professores catedráticos e livre-docentes. Além da participação na Congregação, aos catedráticos era reservada a ocupação da maior parte dos cargos e funções da universidade e tinham voz ativa nos organismos de deliberação e consulta da universidade.

⁴¹² Cf. as Atas das seguintes reuniões da Congregação da FFCL-USP: 22/04/64, 27/05/64, 25/06/64, 25/09/64, 04/10/68 e 06/05/69.

⁴¹³ Cf. ADUNICAMP: *Em defesa da universidade*. Campinas: Ed. Unicamp, 1991, pp. 92, 60.

instaurada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) e Ramos de Carvalho foi intimado a depor⁴¹⁴. Posteriormente, em 1967, participou da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) dos convênios MEC/USAID⁴¹⁵.

Assim, de uma “universidade necessária”, nos termos de Darcy Ribeiro, a UnB se transformou na universidade cerceada, repelida e reprimida; de modelo para as mudanças, transformou-se em referência negativa; de ponto de atração, tornou-se ponto de rejeição.

Na USP, a repressão também foi intensa. Com sua reestruturação a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) foi transformada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e a Seção de Pedagogia foi transformada na Faculdade de Educação. As cadeiras antes pertencentes à Seção de Pedagogia se transformaram no embrião dessa Faculdade. As arbitrariedades se iniciaram logo após o golpe e se intensificaram a partir de 1968, quer apoiada em professores, informantes e delatores, quer nos que preferiram as benesses do poder e se opuseram tanto à defesa de seus colegas quanto à defesa da autonomia universitária.

Além disso, a USP também forneceu “cérebros” para o regime ditatorial. Com a substituição do Marechal Castelo Branco pelo Marechal Arthur da Costa e Silva, o professor Luís Antônio da Gama e Silva da Faculdade de Direito e Reitor da USP foi nomeado Ministro da Justiça. Nessa ocasião redigiu o texto do Ato Institucional nº 5. E com o afastamento temporário de Gama e Silva, a reitoria foi assumida pelo professor Mário Guimarães Ferri⁴¹⁶ que participou da comissão que elaborou o *Memorial* para a reestruturação da USP na qualidade de presidente. Por ordem médica acabou sendo afastado da reitoria e, em seu lugar, assumiu a reitoria o professor Hélio Lourenço de Oliveira, que não compactuava com as posições de Gama e Silva e nem apoiava o regime militar.

Pouco tempo depois, Lourenço de Oliveira acabou sendo alvo da segunda lista de aposentadorias forçadas e, em seu lugar, foi nomeado o também professor de Direito Civil Alfredo Buzaid⁴¹⁷ que, posteriormente, com a substituição do Marechal Costa e Silva pelo General Emílio Garrastazu Médici, substituiu Gama e Silva no Ministério da Justiça. Em seu lugar, foi eleito reitor o professor e jurista Miguel Reale, de orientação conservadora, também oriundo da Faculdade de Direito. Tanto Gama e Silva quanto Buzaid foram nomeados Ministros da Justiça em função da afinidade que tinham com os militares que assumiram o poder, bem como pelo compromisso com o regime ditatorial.

Gama e Silva era um velho inimigo da USP, que apesar de pertencer ao seu quadro de professores e de ocupar o cargo de reitor, tinha suas origens nas antigas Faculdades que não viam com “bons olhos” a criação desta universidade e muito menos da FFCL⁴¹⁸. Uma vez reitor e Ministro da Justiça, aproveitou o regime arbitrário para perseguir seus desafetos. O mesmo aconteceu com Buzaid.

⁴¹⁴ Cf. MACHADO NETO, Antônio Luiz. “A ex-universidade de Brasília. Significado e Crise”. Rio de Janeiro: Ver. *Civilização Brasileira*, ano III, nº 14, jul. 1967, pp. 150-167; GIANNAZI, Carlos Alberto. Op. Cit. Vol. II, pp. 265-365.

⁴¹⁵ Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 182.

⁴¹⁶ Mário Guimarães Ferri era afinado a Gama e Silva e também apoiava o regime militar. Na *Ata da reunião da Congregação da FFCL do dia 25/09/64*, aparece como um dos informantes do regime que resultou num Inquérito Policial-Militar (IPM), envolvendo 53 “subversivos”.

⁴¹⁷ Em sua juventude, na década de 30, Alfredo Buzaid havia sido um ativo líder integralista no interior de São Paulo, em Jaboticabal, sua terra natal, tendo desempenhado uma atuação intolerante e violenta. Cf. GIANNAZI, Carlos A. Op. Cit. Vol. I, p. 110.

⁴¹⁸ Paulo Duarte, que por muito tempo foi redator de *O Estado de S. Paulo* e também um dos criadores da USP, diz que, em 1936, Gama e Silva, que era redator do *Correio Paulistano*, escreveu um artigo hostilizando não só a criação da USP e da FFCL, como também Júlio de Mesquita Filho, Armando de Salles Oliveira e Cristiano Altenfelder Silva, três dos fundadores dessa universidade. (Cf. GIANNAZI, Carlos Alberto. Op. Cit. Vol. p. 177.)

Dentre a infinidade de atos arbitrários impetrados na USP, destacamos alguns. Logo nos primeiros dias depois do golpe, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Nuno Fidelino de Figueiredo, Mário Schenberg, João Cruz Costa e o estudante Faud Daher Saad, pertencentes ao quadro da FFCL, foram acusados de subversão. Schenberg e Cruz Costa eram acusados de marxistas. Os três primeiros foram indiciados devido ao fato de participarem do Centro de Estudos de Sociologia Industrial e do Trabalho (CESIT). Florestan e Schenberg, além de terem sido indiciados no IPM, acabaram sendo detidos.

Um caso curioso foi o de Caio Prado Jr. que, depois de ter sido diplomado pela Faculdade de Direito, foi aprovado em sua tese de livre-docência nessa faculdade, mas ainda não pertencia ao seu quadro de docentes. Mesmo assim, foi indiciado. Tratava-se de evitar que um dos primeiros intelectuais brasileiros a utilizar o materialismo histórico nas análises históricas ingressasse na universidade. Da Escola Politécnica, dentre outros, foi acusado o então estudante José Serra⁴¹⁹. Da Faculdade de Medicina, dentre os 20 nomes indiciados entre professores, alunos e funcionários, destaca-se Isaías Raw, que acabou sendo preso pelo DOPS e posteriormente afastado da universidade. Na Faculdade de Economia, dentre os perseguidos estava o professor Paul Israel Singer.

A afoiteza em perseguir era tanta que, no dia 10 de outubro de 1964, mesmo antes de extinguir a Comissão Geral de Investigação, sem que houvesse qualquer indiciamento e muito menos qualquer reconhecimento de culpa ou chance de defesa, usando as prerrogativas que o primeiro Ato Institucional (sem número, depois nº 1) lhe conferia, o então Governador Ademar de Barros, demitiu seis professores e um médico.

A partir de 1968 a barbárie se intensificou; inicia-se a perseguição em massa aos professores universitários. Em 20 de dezembro, foi apresentada a primeira lista com o nome de 43 professores a serem aposentados compulsoriamente. O decreto que era assinado pelo Marechal Costa e Silva, pelo Ministro da Justiça Gama e Silva e pelo Ministro da Educação e Cultura Tarso Dutra determinava que estavam aposentados, com vencimentos proporcionais ao tempo de serviço, “nos cargos que ocupavam nos órgãos da Administração Pública Federal [...]”. Junto ao nome de funcionários federais, constavam os nomes dos professores Florestan Fernandes, Jaime Tiomno e João Batista Villanova Artigas, que pertenciam ao Ensino Superior Paulista, isto é, da Administração Estadual.

Observe-se que o decreto se referia à Administração Pública Federal. Outro nome que também fazia parte da lista era o da professora Mirian Limoeiro Cardoso Lins. O despotismo fez com que o professor Hélio Lourenço de Oliveira, catedrático da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, então reitor da USP, protestasse veementemente contra a exoneração dos colegas. Em consequência disso teve seu nome incluído na segunda lista de aposentados. O professor Alberto da Rocha Barros não teve a mesma sorte. Ao protestar em solidariedade a seus colegas, foi espancado por estudantes direitistas da Faculdade de Direito, onde lecionava, e acabou falecendo.

Todavia as aposentadorias compulsórias não pararam aí. No dia 29 de abril de 1969 foi baixado um novo decreto assinado pelo Marechal, pelo Ministro da Justiça e pelo Ministro da Educação de plantão, já nominados acima, apresentando a segunda lista de aposentadorias forçadas, com mais 24 nomes. Dentre eles constavam os de Elza

⁴¹⁹ Posteriormente, foi eleito governador de São Paulo e senador, apoiou o golpe de 2016, que destituiu a Presidente Dilma Rousseff, foi nomeado ministro de relações exteriores do governo usurpador e, junto com sua filha Verônica, acabou acusado de corrupção por desvios de recursos de 25 milhões depositados no exterior.

Salvatori, Bento Prado Almeida Ferraz Jr., Caio Prado Jr., Emilia Viotti da Costa, Luiz Hildebrando Pereira da Silva, Fernando Henrique Cardoso, Isaías Raw, José Arthur Gianotti, Mário Schenberg, Octávio Ianni, Paulo Alpheu Monteiro Duarte, Paula Beigelman, Paul Israel Singer e o reitor Hélio Lourenço de Oliveira⁴²⁰.

Um nome que novamente chama atenção é o de Caio Prado Jr. que, apesar de possuir o título de Livre-docente, ainda não exercia nenhum cargo docente, isto é, não pertencia à Faculdade de Direito e mesmo assim foi “aposentado”. Em alguns casos a punição não se limitou apenas à demissão. No caso de Florestan Fernandes, Isaías Raw e Mário Schenberg também foram presos nas prisões do DOPS e Luiz Hildebrando Pereira da Silva, no porão do navio Raul Soares. Isso aconteceu apesar de ou em função de que “a revolução de 1964, foi feita em nome dos ideais democráticos, e para sua defesa”⁴²¹. Imagine-se o que teria acontecido se não fosse em defesa da democracia!? Tratava-se de encurralar, reprimir, controlar ou destruir as forças vivas dissonantes.

Como diz Florestan Fernandes, inicialmente

[...] várias liberdades foram mantidas, a imprensa e os estudantes, por exemplo, possuíam uma ampla margem de manifestação; os professores e as universidades foram ‘intimidados’, mas não amordaçados, e buscava-se uma saída dentro da ‘democracia tutelada’, através de eleições e de partidos ‘ajuizados’⁴²².

De acordo com Florestan Fernandes, o processo ditatorial, entre 1964 e 1969, ocorreu mais ou menos da seguinte forma: “primeiro, vieram as buscas policiais”; depois “as listas de inquérito policial militar: professores da U.S.P., autoridades do DOPS e oficiais do serviço de segurança escolhiam os nomes das ‘vítimas expiatórias’ e as listas entraram em circulação”; em seguida, “o serviço de espionagem entrou em cena – de forma pouco secreta, pois o fito era o de amedrontar – e os professores, estudantes, conferencistas passaram a ter gravadas as suas exposições, fotografadas as suas reuniões, as passeatas, etc.”⁴²³; na sequência ocorreu,

[...] a prisão pura e simples dos que possuíam um prontuário político mais rico e dos que caíram na categoria de vítimas estratégicas, que deviam ser imoladas exatamente para difundir o medo e a transigência. Conhecidos militantes políticos, líderes sindicais, intelectuais ‘comunistas’, etc., caíram, assim, nas malhas da polícia civil e militar, aumentando a população das prisões e a exposição das vítimas potenciais à onda de terror⁴²⁴;

⁴²⁰ Para ter acesso aos nomes constantes das duas listas de aposentadorias compulsórias a que nos referimos, consultar ADUSP – Associação dos Docentes da Universidade Estadual de São Paulo – *O livro negro da USP. O controle ideológico na universidade*. 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1979, pp. 40-41.

⁴²¹ CAMPOS, Lilian Mary H. de Sá. Autonomia x burocracia, um problema da universidade no Brasil. In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984, p. 153.

⁴²² FLORESTAN, Fernandes. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 95.

⁴²³ Idem. p. 97.

⁴²⁴ Idem. p. 97.

e, finalmente, apareceram “as listas de expurgos”⁴²⁵. Assim, completou-se o processo de amordaçamento, de manietagem, de sub jugo dos “rebeldes” e de produção do silêncio. Além disso, também cabe mencionar que fora da universidade, muitos foram exilados e mortos.

Roque Spencer, por sua vez, dizia que não mais suportava aquela situação de agitação, de rebeldia e que era preciso combater a “intolerância”. Como vimos na segunda parte do trabalho, “uma sociedade livre”, afirmava ele,

[...] não poderá, de forma alguma, para garantir a sua própria sobrevivência, ser tolerante em relação à intolerância. [...] Nessa situação, é claro que se reagirá à ameaça, coibindo a ação dos partidários da intolerância, restringindo a sua liberdade de movimentos e seu trabalho de proselitismo, com o objetivo inicial preciso de preservar os valores liberais que norteiam a sociedade em causa⁴²⁶.

Mas afinal, a repressão não visava fazer com que cada um simplesmente cumprisse passivamente sua função, assim como ocorre no formigueiro e na colmeia, que Roque Spencer criticava? Para onde foi a sacralidade do outro, a autonomia, o direito a individualidade e a ética? A liberdade de consciência, de expressão e de ir e vir, não se constituíam nos pilares do liberalismo? O autor não afirmava que há “uma incompatibilidade entre o autoritarismo e a concepção liberal?”⁴²⁷

Entretanto, a ditadura não admitia ver que do interior da própria universidade, que fora criada para forjar e reciclar as elites dirigentes, que deveria ser um núcleo de resistência às tendências desagregadoras, “combater as ideologias extremadas” e combater o comunismo, partissem vozes que desafiassem e resistissem ao regime e ao sistema. Daí a fúria e a impetuosidade com que tentaram “preservar os valores liberais”. Com isso, silenciaram e/ou extirparam de seu seio os “radicais” e os “intolerantes”.

Para os militares e para a burguesia, a universidade era um antro de “terroristas”, de “subversivos” e “contestadores”. Hélio Silva fala que, em um de seus depoimentos, o ministro da educação do Governo Médici, o Coronel e Senador Jarbas Passarinho, dizia que 80% dos terroristas era proveniente do meio universitário e, destes, 70% pertenciam às cadeiras de Ciências Sociais e Humanas⁴²⁸.

Apesar das aposentadorias compulsórias continuarem durante o governo do General Garrastazu Médici, já não mais apareciam as listas dos “premiados”. Mas, a partir de 1972, intensifica-se a censura sobre a imprensa e atinge até mesmo o jornal *O Estado de S. Paulo*, cujo proprietário, Mesquita Filho, não só tinha apoiado o golpe militar desde seu início, como havia sido um de seus mentores e defendido a instauração do regime de força e feito do jornal um esteio de sustentação do próprio golpe.

Assim, com os expurgos provocados pela ditadura, em “colaboração íntima de professores com oficiais do serviço de segurança e com policiais do DOPS” e, com a massificação, a USP, que, como diz Florestan Fernandes, havia sido “concebida como uma universidade das elites para as elites”⁴²⁹, começou a se afastar do velho modelo elitista.

⁴²⁵ Idem. p. 98.

⁴²⁶ BARROS, Roque S. M. de. Em torno do totalitarismo: liberdade e libertação. In: BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971, p. 346.

⁴²⁷ BARROS, Roque S. M. de. O Compromisso liberal. In: *Estudos liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1992, p. 102.

⁴²⁸ Cf. GIANNAZI, Carlos Alberto. Op. Cit. Vol. I, p. 44.

⁴²⁹ FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984, pp. 8, 51.

Foi nesse contexto e nesse ambiente que, em 1968, foram realizadas a reestruturação da USP e a reforma universitária, inspiradas num modelo tecnocrático. Elas representam o compromisso dos que as elaboraram, tanto com o modelo político e econômico, quanto com o golpe militar implantado em 1964 para dar sustentação. A comunidade universitária, por sua vez, simplesmente foi excluída de participar de ambas. Assim, como reformas tipicamente autoritárias, realizadas num período de exceção, a participação ficou restrita a uma Comissão Especial, composta por um pequeno número de pessoas, previamente selecionadas. Os alunos que reivindicavam uma participação paritária, com poderes deliberativos e não apenas consultivos, mas foram impedidos de participar das reformas, em agosto de 1968 ocuparam a Faculdade de Filosofia da Rua Maria Antonia. Do conflito com os alunos da Universidade Mackenzie, que foram apoiados pelas forças repressivas da ditadura, resultou a morte do aluno José Guimarães, no incêndio dos prédios dessa faculdade e na sua transferência, por determinação policial, para a Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira da USP⁴³⁰. Isso, juntamente com o fim do regime seriado, com a institucionalização da flexibilidade curricular, com a nova organização administrativa e pedagógica, acabou por manietar, dispersar e desmobilizar os alunos.

Nesse momento, a universidade e os estudantes haviam se transformado nos principais instrumentos de resistência e de mobilização contra o regime. Por isso, tornaram-se sua principal preocupação.

Inicialmente, como diz Florestan Fernandes, os estudantes começaram propondo a reforma universitária como uma tarefa puramente interna e imanente à reconstrução espontânea da universidade. Todavia, a resistência crônica da maioria do corpo docente, a inércia cultural da própria instituição e a apatia da sociedade brasileira diante disto, fez com que os estudantes radicalizassem e reorientassem suas lutas. Percebendo que não seria possível mudar a universidade sem transformar a sociedade, passaram a lutar numa e noutra direção, exigindo a “negação da ordem vigente”⁴³¹.

Para José Dirceu⁴³²,

[...] como nos anos 60 a sociedade civil ainda estava muito desarticulada, sem expressão nos partidos, o movimento estudantil acabou sendo o porta-voz de toda a oposição à ditadura militar. Havia muita dificuldade de articulação com outros setores sociais, daí porque o

⁴³⁰ Cf. Ata da reunião da Congregação da FFCL da USP de 04/10/68 e também SANTOS, Maria Cecília L. dos. *Maria Antonia: uma rua na contramão*. São Paulo: Ed. Nobel / Edusp, 1988. Naquele momento, apenas os cursos de Ciências, Psicologia e Letras estavam funcionando nesse local. História, Geografia, Matemática, Física, Pedagogia, Psicologia, Química e História Natural já estavam funcionando no Campus da USP e Geologia no bairro dos Campos Elísios. Segundo Luiz A. Cunha, a transferência das universidades para a cidades universitárias fora das cidades, já era uma proposta de Rudolph Atcon. Ao retornar ao país em 1964, “a proposta que fazia ou reforçava, em todas as universidades visitadas, foi a de transferência para áreas situadas fora das cidades”. CUNHA, Luiz A. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988, p. 207. Segundo Cunha, a transferência das universidades para os campis, solução inspirada nas universidades norte-americanas, implicava um duplo movimento de integração e de desintegração. Para o autor, o caso da Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira, foi o caso mais pujante de enquadramento da universidade arcaica nos moldes urbanísticos do capitalismo avançado. Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989, p. 100.

⁴³¹ Cf. FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975, p. 158.

⁴³² Formado em Direito pela PUC-SP, foi presidente da UNE e preso no congresso de Ibiúna em 1967. Em 1969 saiu do Brasil e retornou em 1979 com a anistia. Em 1986 foi eleito Deputado pelo PT e, posteriormente, assumiu a direção do partido que conduziu Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República, quando foi nomeado Ministro da Casa Civil.

movimento estudantil ganhou muita importância e, consequentemente, a Faculdade de filosofia e a rua Maria Antônia⁴³³.

Esta mesma posição é compartilhada por Frei Betto, que considera que nos anos de 1960 o polo de resistência da política brasileira e das contradições de classe, era o movimento estudantil, assim como nos anos de 1970 o polo de ressonância se transfere para o movimento operário. Para ele, a “Maria Antônia representou a expressão máxima do compromisso revolucionário dos jovens brasileiros ao longo de nossa história”⁴³⁴.

Em função disso, foi formada a Comissão Meira Matos, para elaborar propostas para a reforma universitária e conter o movimento estudantil.

Aliás, a preocupação com os estudantes era tão séria que, ao finalizar os trabalhos, o próprio *Relatório* fazia menção a eles e, ao invés de contestar ou recriminar os estudantes e seus movimentos, dizia:

‘A crise que atravessa a universidade, a contestação de que ela é objeto, fora e dentro dela mesma, e o sentimento generalizado de frustração no meio universitário, revelam o amadurecimento da consciência nacional para a implantação das reformas desde há muito reclamadas’⁴³⁵.

Quer dizer, ao invés de confrontar com o “inimigo”, procurou atraí-lo para o “próprio campo de batalhas”, atendeu parcialmente suas reivindicações e, com isso, tentou apassivar os “rebeldes” e “contestadores”. Luiz Antônio Cunha diz que

[...] pode-se ler, com clareza, que o relator estava empenhado em manter os estudantes ocupados, dentro da escola, nas atividades de ensino, de pesquisa e de administração da instituição, motivo de sua participação nos órgãos colegiados visando, em última análise, à manutenção da ordem e à promoção do desenvolvimento. Ordem e progresso ou, na versão revisada, segurança e desenvolvimento⁴³⁶.

O liberal-positivismo, com sua preocupação com a ordem e progresso ou segurança e desenvolvimento, não admitindo as contradições e os antagonismos próprios de uma sociedade de classes, lançou mão do autoritarismo para expurgar os “rebeldes”, tidos como empecilhos à “modernização” e à ascensão do país ao “nível do século”.

Assim, a universidade brasileira, que há pouco nascera, castrou a juventude com seus ideais renovadores fazendo com que envelhecesse precocemente em sua pretensa maturidade.

Adélia Bezerra de Meneses diz que, nos anos de 1960, a referência dos alunos já não era mais aquela cultura “pura”, “desinteressada” e “neutra” nem os “eminentes professores estrangeiros”, mas sim seus discípulos: Antonio Cândido, Florestan Fernandes, Cruz Costa, Gilda Mello e Souza, Paulo Emílio, Ruy Coelho, Décio de Almeida Prado, José A. Giannotti, Alfredo Bosi e outros. Creio, afirma ela,

⁴³³ OLIVEIRA E SILVA, José Dirceu. Maria Antônia: rebeldia, inconformismo e verdade. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988, p. 218.

⁴³⁴ FREI BETTO. Maria Antônia: uma trincheira de resistência à ditadura. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988, p. 139.

⁴³⁵ Cf. CUNHA, Luiz A. *A universidade reestruturada*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988, p. 247.

⁴³⁶ Idem. p. 270.

[...] que a minha foi a época de transição, das gerações intermediárias entre, de um lado, o espírito mandarinesco de alguns ‘catedráticos’ e o anti-oligarquismo dos atuais docentes, nesse processo de massificação da universidade. Dito em outras palavras, nesse momento de passagem do elitismo da ‘universidade da comunhão paulista’ para o mundo da cultura de massas⁴³⁷.

Essa posição mais crítica representava uma mudança em relação a aquilo que ocorria na universidade anteriormente. Segundo Alfredo Bosi,

[...] a Universidade cresceu, a partir de 50, em um sentido que acabou sendo (poderia deixar de ser?) paralelo ao crescimento das grandes instituições empresariais e burocráticas. A divisão do trabalho, a competição em todas as juntas da hierarquia, e um difuso racionalismo técnico, que é a boa consciência do profissional, afastaram-na, em geral, de uma empatia mais profunda com a condição oprimida. Houve um aburguesamento rápido do estilo de vida familiar, dos valores éticos, e uma inflexão teórica para o conhecimento puro ou, nos casos menos graves, para o reformismo liberal e modernizador. Mas este ledo e cego engano a Fortuna não deixa durar muito. Os conflitos inter-classes e intra-classes continuaram agindo e, um belo dia, também os grupos letRADos acabaram sofrendo na pele (1969-...). A Universidade e a Imprensa então acordam para protestar e estudar as raízes do autoritarismo que vinham sendo adubadas durante toda a escalada neo-capitalista⁴³⁸.

A mudança dos professores antioligárquicos na relação com seus alunos e suas pesquisas voltadas para a realidade nacional produzia uma nova forma de ver a realidade e provocava novas formas de inserção social e de enfrentamento. Com isso, as pressões estudantis que se desencadearam em 1968 fizeram com que o governo se apressasse em convocar o GTRU para realizar a reforma da universidade brasileira, para “corrigir” desvios, para recolocar a universidade “nos trilhos” e adaptá-la ao modelo político e econômico do momento.

Para Florestan Fernandes, o Grupo da Reforma ficou condenado à lógica e à dinâmica do pensamento e da ação conservadora. Assim, “por mais respeitáveis ou bem-intencionados que sejam os seus componentes, eles se convertem, individual e coletivamente, em delegados dos detentores do poder e em arautos de uma reforma universitária consentida”⁴³⁹.

Segundo Luiz Antônio Cunha, Roque Spencer só temia as ameaças à universidade liberal que vinham da esquerda. Não apontava as de direita. “Se visse um pouco além”, diz ele,

[...] não poderia deixar de constatar serem as ideias conservadoras, senão reacionárias, na sua própria especialidade acadêmica, as que

⁴³⁷ MENESES, Adélia Bezerra de. Maria Antônia: década de 60. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988, p. 131.

⁴³⁸ BOSI, Alfredo. Um testemunho do presente. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia e Cultura Brasileira*. 6ª edição, São Paulo: Ática, 1990, pp. xiii, xiv.

⁴³⁹ FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975, p. 202.

mais se empenhavam pela inexistência da universidade crítica, nos moldes liberais que ele defendia. [...] O Golpe mais forte na universidade liberal, cortando fundo sua capacidade crítica, não veio da esquerda, mas da direita⁴⁴⁰.

Contudo, nem a decretação do AI 5 e o Decreto 477, nem as atrocidades que se sucederam fizeram com que Roque Spencer mudasse de posição. Ao contrário, em 1971, justificava a intervenção militar na universidade como forma de proteger a própria universidade. Afirmava que

[...] aqueles que têm por missão guardar a ordem social, contestada na Universidade, se veem obrigados a intervir. Começam por penetrar na Universidade, desrespeitando-lhe a autonomia, já que ela não soube antes respeitá-la, para pedir contas do que nela se fez, do que nela se ensina, do que nela se discute⁴⁴¹.

Ao mesmo tempo que justificava a intervenção policial-militar na universidade, absolia os repressores pelas atrocidades cometidas, o que não deixava de ser uma certa forma de se justificar e se isentar de culpa pelo apoio que havia hipotecado ao regime autoritário. Tudo isso revela que o liberalismo e o autoritarismo podem andar abraçados sem qualquer constrangimento.

Alfredo Bosi diz que, “nas horas de confronto, o liberalismo se traduziu como liberdade de praticar o autoritarismo”⁴⁴². Quanto à universidade, diz Antonio Muniz Rezende, “sabemos todos que na história da universidade brasileira houve sempre uma tendência ao autoritarismo”⁴⁴³.

Somente em 1984, durante o governo do General João Batista Figueiredo, depois da Guerrilha do Araguaia ter sido destroçada; depois do surgimento do “novo sindicalismo” e das greves do ABC, no final da década de 1970; depois da distensão *lenta* e *gradual*, porém, *restrita*, ocorridas durante o governo do General Ernesto Geisel e do processo de *abertura* política; depois da reforma partidária e da anistia, ocorridas em 1979; depois da criação do Partido dos Trabalhadores (PT-1980); depois da criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT-1983) e da Campanha pelas Diretas-Já (1984), os professores que haviam sido aposentados compulsoriamente puderam retornar às suas atividades.

Todavia, se por um lado tudo isso contribuiu para a dispersão de um grande número de professores e para a desintegração de um projeto de universidade que estava sendo gestado no final do período populista, por outro, os governos militares, com seus Atos Institucionais, garantiram as condições para que os defensores do novo modelo político e econômico e os defensores do antigo modelo de universidade, criado em 1934, promovessem a Reforma de 1968 e tentassem recolocá-la novamente nos “trilhos”; permitiu que, através da Reforma Universitária, o modelo uspiano fosse utilizado como referência para as demais universidades do país, na tentativa de disseminar as

⁴⁴⁰ CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 114.

⁴⁴¹ BARROS, Roque Spencer M. de. A crise da universidade liberal. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grialbo / Edusp, 1971, p. 257.

⁴⁴² Cf. CARDOSO, Irene R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982, p. 15.

⁴⁴³ REZENDE, Antonio Muniz. *O saber e o poder na universidade: dominação ou serviço*. 5ª edição, São Paulo: Cortez, 1987, p. 10.

ideias liberais e viabilizar o projeto de nação idealizado pelo “grupo de *O ESP*”; entretanto, também serviu para revelar a verdadeira face do liberalismo, isto é, para revelá-lo como a ideologia da sociedade burguesa.

CONCLUSÃO

Roque Spencer, principal referência utilizada para o estudo da história da universidade brasileira até os anos de 1980, não foi apenas um estudioso do liberalismo, nem um “autor desinteressado”. Comprometido com a burguesia paulista e, por extensão, da burguesia brasileira, foi um liberal convicto, um “militante” que defendeu o liberalismo como sendo a única concepção de vida e de mundo compatível com a civilização, a ciência e a história. Tomou por objeto de estudo, de pesquisa e de análise a história da cultura desde a antiguidade até os nossos dias; fez uma espécie de revisão bibliográfica procurando detectar elementos que iam ao encontro de sua concepção liberal ou contra ela. Perpassou por autores, ideias e conceitos e procurou depurá-los de acordo com seu interesse e extrair deles aquilo que o auxiliava na elaboração de seu modelo de liberalismo, na construção de um liberalismo ideal e no combate àquilo que denominava de “totalitarismo”.

Ao contrário do que o autor defendia, entretanto, entendemos que o homem não é apenas resultado das escolhas individuais, mas sim produto do contexto histórico, do meio. Como diria Álvaro Vieira Pinto, o homem é um ser produzido que adquiriu a capacidade de produzir e reproduzir as condições que o produzem⁴⁴⁴. Em função disso e de sermos seres situados histórica e socialmente e de vivermos numa sociedade de classes, as representações do real, as idealizações e as teorias não são neutras, carregam as marcas dos compromissos de classes.

Os ideólogos exercem um papel importante na reprodução da sociedade burguesa. Através deles, a classe dominante reproduz e expressa as relações materiais de dominação no plano ideal. Por isso, “as ideias da classe dominante em todos as épocas, são as ideias dominantes”⁴⁴⁵. Roque Spencer, ao apresentar as mistificações e os interesses da classe burguesa como expressões dos interesses de todos, desconsidera sua própria condição de classe, como trabalhador e assalariado, e revela seu compromisso com a classe que lhe é oposta, a burguesia.

Para isso, despreza as contradições, subverte determinados termos e recorre ao idealismo. Em sua concepção, a ideologia, por exemplo, deixa de ser entendida como “falsa consciência” e expressão dos interesses da classe dominante, e adquire uma conotação totalitária, a ciência é apresentada como neutra, os termos “direita” e “esquerda” perdem seu significado e adquirem outros, que possam eliminar, na teoria, a possibilidade de contradição.

Assim, em função das idealizações, da negação das contradições e dos antagonismos de classes, o autor apresenta o liberalismo de forma a-histórica e neutra, como se tivesse igual validade para todas as pessoas e em todos os lugares; como se tivesse validade absoluta. Porém, como se trata de uma justificação ideal, sem sustentação concreta, a prática social desmistifica e nega a teoria⁴⁴⁶. Na hora da prova, os direitos se reduzem à formalidade, a individualidade se confunde com submissão, a liberdade se traduz na liberdade de praticar até mesmo o autoritarismo, a flexibilidade se transforma

⁴⁴⁴ Cf. PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 85.

⁴⁴⁵ MARX, K & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Lisboa: Edições Avante, 1981, 59.

⁴⁴⁶ Cf. ORSO, Paulino José. Lógica do poder e da dominação. In: *Revista Tempo da Ciência*. Toledo-PR: Vol. 4, nº 7, janeiro/junho, 1997, p. 91.

na justificação da ditadura, a “democracia” se revela como autocracia e a igualdade formal aparece como desigualdade de fato⁴⁴⁷.

Roque Spencer apresenta uma concepção liberal que parece ser flexível e estar acima das contingências, da economia e da história. Entretanto, quando passa dos modelos ideais à prática, nega a teoria, revela a rigidez e acaba defendendo a ditadura, o autoritarismo e a repressão aos movimentos estudantis, demonstra uma certa “simpatia” por Hitler, por Mussolini e pelas ditaduras implantadas na América Latina, como é o caso do Chile de Pinochet. É como se quisesse “fazer com que a vida se curve ao verbo”⁴⁴⁸, ou então, fazer com que a realidade se entorte e se encaixe nos modelos.

Seu apoio aos regimes de força pode ser explicado nesta perspectiva. Uma vez elaborado um modelo ideal de homem, de sociedade, de educação, de universidade, à medida que percebe que a realidade não se enquadra, desvia-se ou lhe escapa, vê como legítimo o uso da força para combater os que considera como “intolerantes” e “extirpar o mal”.

Por outro lado, apesar de criticar o positivismo, o romantismo, o cientificismo, a ideologia, a religião e os mitos, na prática, incorpora vários de seus aspectos políticos, tais como, a ideia de ordem, a defesa da saída pelo nacional, a tentação de controle de tudo e de todos, os conceitos atemporais, a mistificação do real e apresenta uma concepção de liberalismo um tanto que religiosa.

Pode-se afirmar, portanto, que Roque Spencer orienta-se tanto pelos postulados do liberalismo, do positivismo, do iluminismo, do idealismo como pelo pragmatismo e utilitarismo. Apesar das críticas periféricas, com exceção do comunismo, todos os regimes, se não são aceitos, pelo menos são tolerados.

Contudo, se isto é aparentemente contraditório, a contradição se desfaz quando se percebe que o essencial para o liberalismo não é a defesa da liberdade, mas sim da propriedade, do capital, do lucro e da sociedade de classes. Elas exigem que seus defensores sejam pragmáticos e que em cada circunstância, adotem as medidas e as posturas que forem necessárias à sua preservação. Inclusive, se necessário for, que adotem medidas arbitrárias e repressivas.

Se o liberalismo não se apresenta sempre da mesma forma, se num determinado momento defende mais e em outros menos intervenção na economia e na sociedade; se muda seu discurso e até o renega na prática, isto ocorre devido à relação com a propriedade e as condições de acúmulo ou de crise do capital. Nesta perspectiva, o combate de Roque Spencer ao marxismo e ao comunismo se explica mais pela ameaça destes à propriedade do que à “liberdade”.

Como se percebe, o liberalismo é uma doutrina “flexível”, que propicia muitos arranjos ideológicos e acolhe diferentes atitudes e posicionamentos práticos. Assim, acaba prestando-se tanto à justificação e defesa das liberdades, da igualdade, da democracia e dos direitos (formais), como para, em seu nome, defender medidas autoritárias e ditatoriais.

Assim, de um ideário que serviu de inspiração para muitas lutas contra a servidão e contra o absolutismo; que inspirou as lutas contra a escravidão, o combate ao

⁴⁴⁷ RODRIGUES, José Honório. *A conciliação e a reforma no Brasil. Um desafio histórico-cultural*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p. 13. “Uns são mais iguais e outros menos iguais”, diz José Honório Rodrigues.

⁴⁴⁸ OLIVA, Alberto. Roque Spencer Maciel de Barros. *Jornal da Tarde*. 07/06/99.

colonialismo e a libertação das colônias, o liberalismo não só se transformou na ideologia de justificação do capitalismo e da sociedade burguesa, como serviu de justificação para muitas ditaduras e para a legitimação de medidas autoritárias.

Além disso, está sendo utilizado para uniformizar todo o planeta, para eliminar as diferenças culturais e religiosas, para praticar as piores atrocidades já presenciadas na história contra povos e nações inteiras, numa palavra, para construir um mundo à imagem e semelhança do *american way of life*.

Assim, na prática, as justificações revelam-se ilusórias e o discurso sedutor aparece como tragédia. De um ideário que surge “progressista”, de um liberalismo “clásico” transformou-se no seu contrário, transformou-se num ideário retrógrado, tremendamente conservador e arcaico. Além do mais, quando temos mais da metade da humanidade vivendo na linha da pobreza, no mínimo é uma crueldade defendê-lo como sendo a melhor concepção de mundo, de homem e de sociedade. Ao invés disso, impõe-se a necessidade de superá-lo.

Se no passado, durante a Guerra Fria podia atribuir as mazelas da humanidade ao socialismo e ao comunismo, agora passados mais de 30 anos da destruição da União Soviética, não pode mais fazê-lo. A responsabilidade pela tragédia que se abate sobre a humanidade é exclusivamente sua. Aliás, já era sua no passado. Todavia, escondia-se e transferia suas responsabilidades ao comunismo. Porém, já não pode mais disfarçar e camuflar. Por isso, sempre que o capitalismo é minimamente ameaçado, os burgueses recorrem a medidas grosseiras e ao uso da força e da repressão. Ao passo que, Cuba, ao contrário, a despeito de todos os ataques, calúnias, boicotes e bloqueios, constitui-se numa espécie de exemplo e reserva moral e civilizatória para o resto do mundo.

Ao tentar camuflar a sociedade de classes e seus interesses, ao invés de considerar todos os determinantes sociais, os liberais deslocam o centro das preocupações para a educação e apresentam-na como se fosse a responsável pelo desenvolvimento socio-econômico e pela transformação da realidade que, para eles, implica na conservação e defesa do *status quo*. Para Roque Spencer, as transformações ocorrem primeiro nas ideias, depois na realidade; são elas que movem o mundo e a escola é, por excelência, a instituição que as organiza e desenvolve.

Aliás, é Rui Barbosa quem primeiro elabora uma proposta pedagógica articulada, explicitando a crença no poder da educação como motor das transformações sociais e da atualização histórica do país, bem como, apresenta a legislação como instrumento antecipador das reformas. Para ele, assim como para Roque Spencer, a educação é tida como um fator de conformismo, de estabilidade e de ordem social. Assim, instala-se uma pedagogia liberal modernizadora conservadora.

A iniciativa de se criar a universidade no Brasil sempre partiu da iniciativa de segmentos da classe dominante. Enquanto se debatiam entre si pelo seu controle, sua criação era sempre adiada. A passagem da ideia à prática, isto é, sua criação, ocorreu no momento em que ocorreu a concentração de poder numa fração da classe dominante, o segmento liberal-positivista, liderado pelo “grupo de *O ESP*”, que, mais do que construir um projeto de educação, por meio dela, pretendia construir um projeto de país e “civilizá-lo” a seu modo, procurando “harmonizar” as classes sociais e conservar a ordem.

Assim, idealizada e criada pela e para a classe dominante, sempre que pode, manteve a classe trabalhadora distante dela. E, quando esta passou a se manifestar e

exigir espaço de participação, veio a ordem “de cima” para silenciá-la e expurgá-la, garantindo que a classe dominante perpetuasse seu poder e continuasse protagonista da história.

Apesar de todo o esforço de Roque Spencer para tentar negar o materialismo, a realidade acabou por jogar por terra seus modelos ideais e por provar que, em última instância, como assevera Karl Marx, o determinante é a prática social – “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”⁴⁴⁹.

No plano teórico e abstrato se pode formular uma “bela teoria” ou concepção de mundo. Todavia, isso não é suficiente para conferir validade ao discurso – é a prática social que se constitui no critério de verdade. Diante dela, neste caso, as mistificações teóricas se desfazem e os reais interesses aparecem. Pois “a questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva – não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, do seu pensamento [...]”⁴⁵⁰.

Como Roque Spencer tem a preocupação de justificar e legitimar a propriedade privada e a sociedade de classe, permeada por contradições e antagonismos sociais, verifica-se que, entre seu pensamento e sua prática, entre as teorizações e a realidade, ocorre um distanciamento muito grande. Ou então, como diz o ditado popular, “na prática a teoria é outra”. Isto faz com que Roque Spencer não só expresse os seus interesses, mas também os do grupo a que está vinculado e, por conseguinte, da classe dominante.

A despeito disso, reconhecemos que Roque Spencer Maciel de Barros foi um importante pesquisador e teórico do liberalismo e da educação brasileira. Concordando com ele ou não, a realidade nos apresenta um intelectual que dedicou sua vida ao estudo, à pesquisa e à defesa do liberalismo; um intelectual que deu uma importante contribuição para compreender o surgimento da universidade brasileira, da USP; que participou da Campanha em Defesa da Escola Pública no final dos anos de 1950, da reestruturação da USP, da reforma universitária e da criação da Faculdade de Educação dessa universidade. Portanto, trata-se de um intelectual que deixou sua marca tanto na história da USP como na História da Educação Brasileira.

Entretanto, se no passado, até mesmo os liberais, a despeito do interesse de colocá-la a seu serviço, manifestavam um forte apreço pela educação e depositavam nela grandes esperanças, como se pode observar pela voz de Roque Spencer, que acreditava que por meio dela era possível

[...] fazer a esperança triunfar sobre o desespero, a individualidade sobre o anonimato, a pessoa moral singular e concreta sobre a multidão solitária, a liberdade sobre o aniquilamento da consciência, a alegria artística da vida sobre a náusea, em tudo isto consiste a tarefa de uma educação inspirada pela filosofia liberal a que devemos nossa civilização, nossa técnica, nossa possibilidade de construir uma sociedade abundante e livre⁴⁵¹.

⁴⁴⁹ MARX, K & ENGELS, F. *Ideologia Alemã*. Lisboa: Avante, 1981, p. 30.

⁴⁵⁰ MARX, K. Tese 2 sobre Feuerbach. In: MARX, K & ENGELS, F. *Ideologia Alemã*. Lisboa: Avante, 1981, p. 103.

⁴⁵¹ BARROS, Roque Spencer M. de. Massificação e educação. In: BARROS, Roque Spencer M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grialbo / Edusp, 1971, p. 181.

A partir do golpe que destituiu a Presidente Dilma Rousseff, em 2016, e entronizou os governos autoritários e ultraliberais de Michel Temer e Jair Bolsonaro, os “liberais” protagonizaram uma fase de profunda decadência civilizatória, moral e humanária. Em muitos casos, as leis objetivas passaram a ser sinônimo da vontade e interpretação dos “donos do poder”, e se transmutou no “vale tudo”, na lei do mais forte.

Nesse contexto, a educação foi eleita pelos golpistas, como a maior inimiga, no maior empecilho ao projeto destrutivo burguês. Por isso, imediatamente após o golpe, transformaram a educação no principal alvo de ataques.

Enfim, analisando-se a história, percebe-se que, seja a escola ou especificamente a universidade brasileira, que foram criadas numa sociedade de classes, pela e para servir à classe dominante, sempre que, os trabalhadores conseguem romper as correntes e barreiras, e adentram nelas, a classe dominante reage e se utiliza de todos os recursos possíveis para fazê-las retroceder e servir exclusivamente a classe que as criou.

Não resta dúvida, portanto, de que a universidade se constitui num objeto de lutas e disputas. Contudo, resta a esperança de que, como a história se move por contradições, aquilo que está levando à destruição, também produza o seu contrário, desperte um movimento que coloque a educação realmente em favor da socialização dos conhecimentos produzidos historicamente, a serviço da civilização e da humanização do homem, a serviço de uma nova humanidade.

REFERÊNCIAS

OBRAS DE ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS

- BARROS, Roque S. M. de. *A Ilustração brasileira e a ideia de Universidade*. São Paulo: *Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP*, nº 241, 1959. Reeditado em 1986, Convivio-Edusp. Apres. Antonio Paim.
- BARROS, Roque S. M. de. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional (organização e colaboração)*. São Paulo: Pioneira, 1960.
- BARROS, Roque S. M. de. *Meditações sobre Rousseau*. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. São Paulo: s/e, 1963.
- BARROS, Roque S. M. de. *Evolução do Pensamento de Pereira Barreto*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1967.
- BARROS, Roque S. M. de. *Ensaios sobre Educação*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1970.
- BARROS, Roque S. M. de. *Introdução à Filosofia Liberal*. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971.
- BARROS, Roque S. M. de. *A Significação Educativa do Romantismo Brasileiro*: Gonçalves de Magalhães. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1973.
- BARROS, Roque S. M. de. *Obras Filosóficas de Luís Pereira Barreto*. (Tomo I). São Paulo: Grijalbo – Edusp, 1976.
- BARROS, Roque S. M. de. *Gorbachevismo – Hipóteses e Conjecturas*. São Paulo: Convivio, 1988.
- BARROS, Roque S. M. de. *O Fenômeno Totalitário*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1990.
- BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1992.
- BARROS, Roque S. M. de. *Razão e Racionalidade*: Ensaios de Filosofia. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993.
- BARROS, Roque S. M. de. *O Significado do Liberalismo Atual*: Uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.
- BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*: Temas e Autores. Londrina: Editora UEL, 1997.

ARTIGOS PUBLICADOS EM LIVRO

A Ilustração Brasileira Revisitada. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *História da Educação Brasileira: Formação do Campo*. Ijuí: Unijuí, 1998.

Fundamentos da Educação. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras*. 2ª edição, São Paulo: Pioneira, 2001.

BARROS, Roque Spencer M. de. *Discurso do Licenciado Roque Spencer Maciel de Barros, orador da turma de 1949*. In: ANUÁRIO DE 1939-49, Vol. I.

APRESENTAÇÃO DE LIVRO PARA EDIÇÃO BRASILEIRA

SCHARTZ, Laurent. *Para salvar a universidade*. São Paulo: T. A. Queiroz/Edusp, 1984.

STAL, Isabelle & THOM, Françoise. *A escola dos bárbaros*. São Paulo: T. A. Queiroz/Edusp, 1985.

ARTIGOS PUBLICADOS EM REVISTAS

1. Liberdade de ensino. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Nº 79, julho-setembro de 1960, pp. 16-33.
2. Algumas considerações sobre as diretrizes e bases da educação nacional. In: *Revista de Engenharia*. nº 222, maio de 1961, pp. 584-590.
3. Diretrizes e Bases da Educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XXXVI, julho – setembro, nº 83, 1961.
4. Em torno de Comenius. In: *Pesquisa e Planejamento*. nº 5. junho de 1962, pp. 137-152.

ARTIGOS PUBLICADOS NO JORNAL *O ESTADO DE S. PAULO*

1. Discurso de orador de turma. 29/12/49.
2. O germanismo nos fins do Império I. 12/01/58.
3. O germanismo nos fins do Império II. 19/01/58.
4. As Faculdades do Império e a Renovação Intelectual. 09/02/58.
5. Universidade e Autonomia. 02/03/58.
6. Universidades Livres. 09/03/58.
7. Positivismo e educação. 25/10//59.
8. Condilac e a Pedagogia. 14/11/59.
9. O Estado Educador. 10/01/59.
10. Ainda a liberdade de ensino. 11/01/59.
11. Ainda a universidade “livre”. 20/01/59.
12. A ideia de universidade. 15/02/59.
13. Nova reforma ou nova política de educação. 21/06/59.
14. O projeto de Diretrizes e Bases da Educação. 07/11/59.
15. Da escola pública e da particular. 14/02/60.

16. Pedagogia Antiga e Pedagogia Moderna. 21/02/60.
17. Religião e educação. 05/06/60.
18. Grau profissional e grau científico. 12/07/1960.
19. Porque é preciso dizer **não** ao projeto de Diretrizes e Bases. 12/06/60.
20. Liberdade de ensino I. 26/06/60.
21. Liberdade de ensino II. 03/07/60
22. Liberdade de ensino III. 17/07/60.
23. Professor, o esquecido. 24/07/60.
24. Escola e ideologia. 31/07/60.
25. O direito da família. 07/08/60.
26. O positivismo e a antiga escola militar. 22/04/61.
27. As emendas do senador Mem de Sá. 18/06//61.
28. Agora, só o veto. 13/08/61.
29. Ciência e Política. 19/12/65.
30. Impacto dos vestibulandos. 15/05/66.
31. A redescoberta do indivíduo e a educação. 03/01/84.
32. Liberalismo e liberalismo católico I. 10/01/84.
33. Liberalismo e liberalismo católico II. 17/01/84.
34. Júlio de Mesquita Filho e a Universidade. 29/01/84.
35. O novo no Estado Novo. 17/04/84.
36. Descaminhos da universidade. 02/10/84.
37. Para salvar a universidade. 12/03/85.
38. Laerte Ramos de Carvalho I. 11/08/87.
39. Laerte Ramos de Carvalho II. 18/08/87.
40. Julho de Mesquita Filho e o pensamento liberal. 15/11/92.
41. Do ensino religioso. 17/07/97.
42. Ainda o ensino da religião. 31/07/97.
43. Religião e ideologia. 08/09/97.
44. Religião e ensino estatal. 28/11/97.
45. "Esqueçam tudo o que escrevi". 09/04/98.
46. A previdência e a Universidade. 23/04/98.
47. O computador na escola. 28/01/99.
48. Reforma universitária. 02/05/66.
49. Ensino superior gratuito. 02/05/66.

50. Ainda o ensino gratuito I. 11/05/66.
51. Ainda o ensino gratuito II. 12/05/66.
52. Rebeldia de moço e educação. 18/05/66.
53. O lugar da escola primária. 08/07/66.
54. Massificação e educação. 14/07/66.
55. Filosofia da escola média. 15/07/66.
56. Estado e educação. 16/08/66.
57. O estado educador liberal. 22/08/66.
58. Ideologia dos intelectuais. 28/10/66.
59. Rui e a universidade. 28/11/66.
60. A Carta e a educação. 13/12/66.
61. O ginásio da Utopia I. 18/05/67.
62. O ginásio da Utopia II. 19/05/67.
63. O ginásio da Utopia III. 22/05/67.
64. O ginásio da Utopia IV. 23/05/67.
65. O ginásio da Utopia V. 24/05/67.
66. O DASP e a Universidade I. 01/06/67.
67. O DASP e a Universidade II. 02/06/67.
68. Televisão e educação. 19/06/67.
69. A Nova Universidade I. 28/08/67.
70. A Nova Universidade II. 29/08/67.
71. A Nova Universidade III. 30/08/67.
72. A Nova Universidade IV. 31/08/67.
73. Um problema de educação. 31/10/67.
74. O problema é que Educação nunca foi prioridade. 31/03/94.

ENTREVISTAS

Roque Spencer e a História das ideias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

Entrevista realizada por alunos do Curso de Pedagogia da FEU/SP com Roque Spencer, após sua aposentadoria.

ARTIGOS PUBLICADOS SOBRE ROQUE SPENCER NO *O ESTADO DE SÃO PAULO* E NO *JORNAL DA TARDE*

- BARROS, Benedicto Ferri. *Roque Spencer e a História das Ideias no Brasil*. 11/04/87.
- BRITO, Paulo. *O professor que conseguiu unir todas as tendências da USP*. 13/04/80.
- Como superar a crise da Universidade, segundo o professor Roque*. 19/01/78. (sem autor declarado).
- Debate sobre o conceito de ilustração brasileira e a ideia de Universidade*. 26/11/59. (sem autor declarado).
- Depoimento: entrevista com Roque Spencer*. 17/01/75.
- Educação tem novo diretor*. 12/02/76. (sem autor declarado).
- MARTINS, Wilson. *Ideário democrático*. 01/07/61.
- M.L.C. *Pedagogia*. 26/01/57.
- Professor titular*. 13/04/73. (sem autor declarado).
- RODRIGUES, Geraldo Pinto. *Romantismo e Educação*. 19/03/74.
- Roque Spencer analisa a função da Universidade*. 22/01/78. (sem autor declarado).

OUTRAS BIBLIOGRAFIAS UTILIZADAS

- ADUNICAMP. *Em defesa da universidade*. Campinas: Ed. Unicamp, 1991.
- ADUSP – Associação dos Docentes da Universidade Estadual de São Paulo – *O livro negro da USP. O controle ideológico na universidade*. 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.
- ARAÚJO, Elizabeth de Melo Bonfim. Reforma Universitária: suas causas e consequências. In: TUBINO, Manoel José Gomes. (Org.) *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984
- Ata da reunião da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 22 de abril de 1964.
- Ata da reunião da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 17 de maio de 1964.
- Ata da reunião da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 25 de junho de 1964.
- Ata da reunião da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 25 de setembro de 1964.
- Ata da reunião da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 04 de outubro de 1964.
- AZANHA, José Mário Pires. Roque Spencer Maciel de Barros: defensor da escola pública. In: *Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação e Pesquisa*. São Paulo: V. 25, nº 1, jan./jun. 1999.
- AZEVEDO, Fernando de. *A educação e seus problemas*. 3ª edição, São Paulo: Melhoramentos, 1953.

- AZEVEDO, Fernando de. *A educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Anos: 1939-1949, Vols. I e II.
- ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ano. 1951.
- ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ano. 1952.
- ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ano. 1953.
- ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ano. 1959.
- ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ano. 1960.
- ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ano. 1962.
- ARAÚJO, Elizabeth de Melo Bonfim. Reforma Universitária: suas causas e consequências. In: TUBINO, Manoel José Gomes. (Org.) *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- ARRUDA, José Jobson de A. *História Moderna e Contemporânea*. 20ª edição, São Paulo: Ática, 1987.
- AZEVEDO, Fernando. Discurso de encerramento da 5ª Conferência Nacional de Educação. In: *A educação e seus problemas*. 3ª edição, São Paulo: Melhoramentos, 1953.
- BARROS, Ademar. Discurso de paraninfo de formatura da turma de 1940 da FFCL da USP. In: ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. São Paulo: 1953.
- BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. *A UDN e o udenismo. Ambiguidades do liberalismo paulista*. (1945-1965). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- BONTEMPI Jr., Bruno. *A Cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. 2001 Tese (Doutorado em Educação) PUC/SP, São Paulo, 2001.
- BOSI, Alfredo. Um testemunho do presente. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)*. 6ª edição, São Paulo Ática, 1990.
- BRITO, Paulo. O professor que conseguiu unir todas as tendências da USP. *Jornal da Tarde*. 03/03/80.
- BREJON, Moysés. O projeto e o ensino técnico. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Dirigentes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.
- BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2ª edição, São Paulo: Cortez. 1997.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- CAMPOS, Ernesto de Souza. *História da Universidade de São Paulo*. São Paulo: 1954.

- CAMPOS, Lilian Mary H. de Sá. Autonomia x burocracia, um problema da universidade no Brasil. In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- CANTONI, Wilson. Manifesto. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.
- CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. *O bravo matutino. Imprensa e ideologia*: o jornal O Estado de S. Paulo. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.
- CARDOSO, Fernando Henrique. Memórias da Maria Antônia. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988.
- AZEVEDO, Fernando de.. Educação para o desenvolvimento. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.
- CARDOSO, Irene R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. Diretrizes e Bases: breve histórico. In: BARROS, Roque Spencer Maciel. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. Da liberdade de ensino. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. O projeto e a organização das universidades. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.
- CARVALHO, Anna M. P. & COLTRI, Maria Inês P (Orgs.). *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: catálogo institucional*. São Paulo: 1997.
- COSTA, João Cruz. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma de 1949, da FFCL da USP. In: ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporânea*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: ensino superior na República Populista*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- Declaração de Princípios. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma Tese*. São Paulo: Ed. Perspectiva S.A., 1995.
- ENGELS, F. A ‘Contribuição à Crítica da Economia Política’ de Karl Marx. In: KARL, M. & ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade e Poder. Análise crítica / fundamentos históricos: 1930-1945*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

FERNANDES, Florestan. Análise Crítica do Projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

FERNANDES, Florestan. A democratização do ensino. In: BARROS, Roque S. M. de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.

FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERNANDES, Florestan. *A Contestação Necessária: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários*. São Paulo: Ática, 1985.

FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. Faculdade de Educação, antecedentes e origem. In: *Revista Estudos Avançados*. Vol. 8 – nº 22, setembro / dezembro, 1994.

FREI BETTO. Maria Antônia: uma trincheira de resistência à ditadura. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1986.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

GIANNAZI, Carlos Alberto. *A Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e o golpe militar de 1964: as dificuldades para a manutenção da liberdade de cátedra antes e depois do Ato Institucional Nº 5*. 1995, Dissertação (Mestrado em Educação). FE/USP, São Paulo, 1995. Volumes I e II.

GIANNOTTI, José Arthur. Maria Antônia: uma certa geração da Faculdade de Filosofia. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988.

GOERGEN, Pedro L. A universidade, sua estrutura e função. In: *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1984, Ano I, nº 2.

GUIAS da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ano. 1965.

GUIAS da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ano. 1966.

GUSDORF, Georges. A filosofia e a universidade. In: *A Filosofia e o ensino de Filosofia*. São Paulo: Convívio, 1979.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.

IANNI, Octávio. *O ciclo da revolução burguesa*. Petrópolis: Vozes, 1985.

- JÚNIOR, Bruno Bontempi. *A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa.*, 2001, Tese (Doutorado em Educação) PUC/SP, São Paulo, 2001.
- LEBRUN, Gérard. A Maria Antônia e a formação filosófica em São Paulo. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Ed. Anhembí, 1957.
- MACHADO NETO, Antônio Luiz. "A ex-universidade de Brasília. Significado e Crise". Rio de Janeiro: Ver. *Civilização Brasileira*, ano III, nº 14, jul. 1967, pp. 150-158.
- MARTINS, Wilson. Ideário democrático. *O Estado de S. Paulo*. 01/06/61.
- MARX, K. Para a Crítica da Economia Política. In. *Os Pensadores*. 5ª edição, São Paulo: Nova Cultural, 1991. Trad. José Carlos Bruni ... [et al.].
- MARX, K. Prefácio à 'Contribuição à Crítica da Economia Política'. In: KARL, M. & ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.
- MARX, K. *Ideologia Alemã*. Lisboa: Avante, 1981
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Lisboa: Edições Avante, 1981.
- MASCARO, Carlos Correa. O projeto e a administração e o financiamento do ensino. In: In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.
- MENESES, Adélia Bezerra de. Maria Antônia: década de 60. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988.
- MENEZES, João Gualberto de Carvalho. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras*. 2ª edição, São Paulo: Pioneira, 2001.
- MESQUITA FILHO, Júlio. *A crise nacional*. São Paulo: seção de obras d' "O Estado de São Paulo", 1925.
- MESQUITA FILHO, Júlio. Discurso de paraninfo da turma de 1951 da FFCL da USP. In: ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. São Paulo: 1937.
- MESQUITA FILHO, Júlio. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1945, da FFCL da USP. In: ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. II, 1939-1949.
- MESQUITA FILHO, Júlio. Pronunciamento realizado na abertura da sessão solene da I Convenção em Defesa da Escola Pública. *O Estado de S. Paulo*. 06/05/60.
- MESQUITA FILHO, Júlio. *Política e cultura*. São Paulo: Martins, 1969.
- MONARCHA, Carlos (Org.). *História da Educação Brasileira: Formação do Campo*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- MORAES, Flávio Fava de. A palavra do reitor. In: *Revista de Estudos Avançados*. Vol. 8, nº 22, set/dez, 1994.
- MOTA, Carlos Guilherme & CAPELATO, Maria Helena. *História da Folha de São Paulo: 1921-1981*. São Paulo: IMPRES, 1981.

- MOTA, Carlos Guilherme & CAPELATO, Maria Helena. *Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)*. 6ª edição, São Paulo Ática, 1990.
- NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do. *Pedagogia Liberal Modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- NAGLE, Jorge. A trajetória da pesquisa em História da Educação no Brasil. In: MONAR-CHA, Carlos (Org.). *História da educação brasileira: formação do campo*. Col. Fronteiras da Educação, 1999.
- O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo*. In: GHIRALDELLI, Paulo Jr. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- OLIVA, Alberto. Roque Spencer Maciel de Barros. 07/06/99.
- OLIVEIRA E SILVA, José Dirceu. Maria Antônia: rebeldia, inconformismo e verdade. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988.
- ORSO, Paulino José. *A concepção de poder em Michel Foucault e as relações de poder na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) FE-Unicamp, 1996.
- ORSO, Paulino José. Lógica do poder e da dominação. In: *Revista Tempo da Ciência*. Toledo-PR: Vol. 4, nº 7, janeiro/junho, 1997.
- PACHECO E SILVA, A. C. Armando de Salles Oliveira. São Paulo: Livraria Editora Martins S. A, 1966.
- PAIM, Antônio. Apresentação. In: BARROS, Roque S. M. de. *A Ilustração brasileira e a Ideia de Universidade*. São Paulo: Convivio: Editora da USP, 1986.
- PAIM, Antônio. *História das Ideias Filosóficas no Brasil*. 3ª edição, São Paulo: Convivio, 1984.
- PAULA, Eurípedes Simões de. Discurso de paraninfo da turma de 1951 da FFCL da USP. In: ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. São Paulo: 1953.
- PILAGALLO, Oscar. *O Brasil em sobressaltos: 80 anos de história contados pela Folha*. São Paulo: Publifolha, 2002.
- PIMENTA, Aluísio. *Universidade: a destruição de uma experiência*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da Universidade*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária/UNE, 1962.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PINTO, Diana Couto. Evolução do Ensino superior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- PROTA, Leonardo. *Um novo modelo de Universidade*. Apresentação de Antonio Paim. São Paulo: Convívio, 1987.

- Reforma do Ensino Superior.* Diário Oficial de 15/04/31. Exposição de Motivos. In: FÁ-VERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade & Poder: Análise crítica/ fundamentos históricos: 1930-45.* Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- REIS Filho, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista.* Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- REZENDE, Antonio Muniz. *O saber e o poder na universidade: dominação ou serviço.* 5ª edição, São Paulo: Cortez, 1987.
- Revista de Estudos Avançados* da Universidade de São Paulo. *60 anos da USP: Ciências Básicas e Humanidades, Origens e linhas de pesquisa, Perfis de mestres.* Vol. 8 – nº 22, setembro/dezembro, 1994.
- Revista de Estudos Avançados* da Universidade de São Paulo. *DOSSIÊ Florestan Fernandes.* nº 1, março/maio, 1996.
- RIBEIRO, Maria Luísa S. *História da educação brasileira.* 5ª edição, São Paulo: Ed. Mo-raes, 1984.
- RODRIGUES, Geraldo Pinto. Romantismo e Educação. *Jornal da Tarde.* 19/03/74.
- RODRIGUES, José Honório. *A conciliação e a reforma no Brasil. Um desafio histórico-cultural.* 2ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- Roque Spencer analisa a função da Universidade. *O Estado de S. Paulo.* 22/01/78.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil.* 8ª edição, Petrópolis: Vozes, 1986.
- SANTOS, Maria Cecília L. dos. *Maria Antonia: uma rua na contramão.* São Paulo: Ed. Nobel / Edusp, 1988.
- SAVIANI, Demeval. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do Ensino.* 3ª edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SILVEIRA, Maria José. A evolução da concepção de universidade no Brasil. In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje.* São Paulo: Ibrasa, 1984.
- SOARES, Mozart Pereira. *O Positivismo no Brasil: 200 anos de Augusto Comte.* Porto Alegre: AGE: Editora da Universidade, 1998.
- SOLA, Lourdes. O golpe de 37 e o Estado Novo. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Brasil em Perspectiva.* 16ª edição, São Paulo: Bertrand Brasil S.A., 1967.
- TANURI, Leonor Maria. História da Educação brasileira: uma contribuição para o seu estudo na década anterior à da instalação dos cursos de pós-graduação. In: MONAR-CHA, Carlos (Org.). *História da educação brasileira: formação do campo.* Col. Fronteiras da Educação, 1999.
- TEIXEIRA, Lívio. Discurso do paraninfo na Colação de Grau da turma da de 1948, da FFCL da USP. In: *ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras.* Vol. II, 1939-1949.

- TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: Fábrica de ideologias*. 2ª edição, São Paulo: Ática, 1978.
- TUBINO, Manoel José Gomes. (Org.) *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- TUBINO, Manoel José Gomes. Reflexões sobre a Reforma Universitária dos anos 60. In: TUBINO, Manoel José Gomes. (Org.) *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- TUBINO, Manoel José Gomes. Universidade brasileira Alienada? In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- VILLALOBOS, João Eduardo R. O projeto e o ensino secundário. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.
- VILLALOBOS, João Eduardo R. A luta pela Escola Pública e seu significado histórico. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.
- VILLALOBOS, João Eduardo R. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ensino e liberdade*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil*: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas – SP: Papirus, 1990.
- WEREBE, Maria José Garcia. O projeto e o ensino primário. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

SITES NA INTERNET

- <http://jbonline.terra.com.br/jseculo/1937.html>
- <http://www.estado.estadão.com.br>
- <http://www.estado.estadão.com.br/editorias/2002/08/11/cad034.html>

DOCUMENTÁRIOS

A Guerra dos Paulistas (Sobre a Revolução Constitucionalista de 1932)

SOBRE O AUTOR

Paulino José Orso, possui graduação em Filosofia pela Universidade La Salle – Santa Rosa – RS (1989), mestrado (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003), pós-doutorado em educação pela UERJ. É professor associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história e filosofia da educação; formação de professores; história da universidade brasileira; marxismo e educação; liberalismo e educação; pedagogia histórico-crítica. É docente dos cursos de Pedagogia, do Mestrado e Doutorado em educação da Unioeste e líder do grupo de pesquisa HISTEDOPR. Dentre outras produções acadêmico-científicas, é autor do livro: “Um espectro ronda a educação e a escola pública”, publicado em 2020, pela editora Navegando, com livre acesso.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- A ilustração brasileira e a idéia de universidade* · 18
adaptação definitiva da democracia ao Brasil · 38
alma mater · 16
Alma Mater · 46
alta cultura · 34, 46, 48, 53, 54, 58, 59, 68, 115, 133, 151, 152, 163, 167, 168
american way of life · 186
Anuários · 76
ao nível do século · 25, 37, 38, 66, 70, 79, 112, 130, 168
aristocrática espiritual · 147
Ato Adicional · 24, 30
-

B

- boa sociedade · 83, 85, 134
burguesia brasileira · 13, 14, 184
-

C

- Cadeira de História e Filosofia da Educação · 48, 56, 58, 71, 74, 75, 76, 194
Campanha em defesa da Escola Pública · 14
CAPES · 13, 156
católicos ortodoxos, · 30
CDEP · 14, 15, 93, 95, 96, 102, 115, 124, 129, 130, 132
Central Única dos Trabalhadores · 182
centralização · 17, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 35, 36, 37, 47, 49, 52, 57, 69, 73, 78, 88, 89,
90, 94, 99, 114, 168, 171
Centros Populares de Cultura · 171
cientificismo · 36, 37, 41, 136, 145, 185
cientismo · 19, 36
cientismo naturalista · 19
cintificismo · 37
Coimbrã · 22
Colégio de Utopia · 141, 143
Comissão de Educação e Cultura · 87, 91
Comissão de Reestruturação · 73, 151, 152, 153, 155
Constituição de 1934 · 72, 80, 86, 124
Constituição Outorgada · 24, 139
criação da Escola Paulista de Medicina · 45
cultura livre · 45, 54

D

- defesa da democracia · 16, 77, 115, 123, 131, 177
defesa da liberdade · 23, 33, 34, 38, 95, 116, 173, 185
democracia totalitária · 137
Departamento de Educação · 72
descentralização · 23, 27, 52, 78, 86, 89, 90, 94, 99, 132
desoficialização · 29, 34, 35, 41
desoficialização do ensino · 29, 34
Direito Canônico · 126
Diretas-Já · 182
Diretrizes e Bases da Educação Nacional · 15, 34, 36, 54, 78, 81, 86, 88, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 120, 122, 124, 125, 127, 131, 147, 160, 169, 189, 194, 195, 196, 197, 198, 200
ditadura militar · 15, 131, 158, 179
DOPS · 176, 177, 178
-

E

- elite espiritual · 147, 148
elites dirigentes · 46, 92, 178
eminentes mestres estrangeiros · 15, 62
eminentes professores estrangeiros · 60, 144, 154, 180
ensino livre · 17, 19, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 37, 124
Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo · 45
Escola Pública · 15, 17, 18, 33, 54, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 120, 121, 122, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 156, 169, 170, 172, 187, 197, 200
Estado de São Paulo · 13, 45, 46, 47, 58, 76, 78, 95, 101, 148, 149, 167, 197
Estado Novo · 40, 42, 71, 80, 88, 120, 144, 159, 168, 169, 170, 191, 199
estudos desinteressados · 46, 53, 59, 60, 66, 144, 161, 167
evitar a revolução · 130
-

F

- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo · 14, 71, 195
Faculdade de Educação da USP · 187
Faculdade de Filosofia *Sedes Sapientiae* · 45
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras · 14, 17, 36, 44, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 67, 68, 72, 75, 76, 86, 112, 146, 175, 189, 193, 196
Faculdade de Medicina da Bahia · 20
faculdades de direito de São Paulo · 30
FFCL · 14, 15, 17, 46, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 81, 94, 99, 113, 143, 146, 147, 150, 153, 167, 168, 169, 171, 173, 174, 175, 176, 179, 194, 195, 197, 198, 199

Folha da Tarde · 13
formação das classes dirigentes · 45
formação do cidadão · 14, 56, 58, 133, 138, 141, 168

G

germanismo · 21, 22, 25, 26, 27, 190
Ginásio de Utopia · 140, 141
golpe militar de 1964 · 84, 87, 170, 173, 174, 196
governos militares · 182
grupo de *O ESP* · 46, 70, 165, 183, 186
grupo de *O Estado* · 46, 60, 164
Grupo de Trabalhos para a Reforma Universitária · 14
GTRU · 14, 155, 156, 157, 158, 172, 181
Guerrilha do Araguaia · 182
Guias · 76, 77

H

história da universidade brasileira · 13, 182
humboldtiano · 48, 52

I

Igreja Católica · 23, 111, 118, 119, 120, 124, 126, 127
ilustração brasileira · 18, 20, 21, 23, 25, 26, 31, 32, 36, 37, 39, 75, 79, 80, 139, 193
Ilustração brasileira · 19, 31, 189
Império · 9, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 40, 41, 47, 57, 75, 120, 124, 126, 127, 128, 145, 190, 196
implantar definitivamente a democracia no Brasil · 106, 130
inquérito policial militar · 177
Instituto de Educação Caetano de Campos · 56
intervenção militar · 182
interventoria · 46, 47, 63, 165
ISEB · 43, 172, 200

L

laissez-faire · 33, 43, 164
LDBEN · 15, 94, 95, 101, 109
Lei de Segurança Nacional · 169
liberalismo · 13, 14, 19, 29, 32, 35, 36, 37, 39, 50, 70, 80, 83, 85, 95, 100, 102, 114, 115, 116, 122, 128, 129, 130, 131, 137, 163, 164, 167, 169, 171, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 194, 200

Liberalismo · 13, 76, 189, 191
liberdade de cátedra · 24, 26, 73, 84, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 170, 174, 196
liberdade de ensino · 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 38, 41, 53, 57,
78, 91, 95, 97, 102, 107, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 127, 132,
190, 195
Ligas Camponesas · 170
livre-concorrência · 114, 115, 116, 122

M

mais talentosos · 142
Manifesto dos Pioneiros da Educação · 44, 45, 65, 66, 68, 93, 94, 198
MEC-USAID · 156, 172
Memorial · 145, 146, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 175
modelo germânico · 21, 26, 29, 52
monopólio de Estado · 119
monopólio do ensino · 97, 108, 117, 119, 120, 121
Movimento de Educação de Base · 171

N

nacionalismo · 41, 131
naturalismo científico · 19, 36
naturalismo científico · 19
neoliberalismo · 13
nível do século · 70, 79, 159, 160, 180
no nível do século · 18, 26, 31, 37

P

Partido dos Trabalhadores · 182
período colonial · 17, 165
período Colonial · 13
pôr ordem no caos · 130
positivistas · 23, 25, 27, 28, 30, 35, 36, 79
privat docentes · 22
Proclamação da República · 17, 35, 43, 56, 102, 107, 124, 128, 164, 165

Q

questão religiosa · 27, 28, 30, 33, 114
Questão Religiosa · 31, 33, 36, 124, 128

R

- recolocá-la nos trilhos · 13, 17
reestruturação da USP · 155, 175, 187
Reestruturação da USP · 14, 15, 73, 132, 151, 158, 172
reforma universitária · 14, 146, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 168, 173, 179, 180, 181, 187
Reforma Universitária · 15, 56, 70, 72, 73, 74, 132, 133, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 171, 172, 173, 182, 193, 194, 200
Relatório Meira Mattos · 157, 158
Revolução Constitucionalista de 1932 · 49, 164, 165, 166, 200
Revolução de 1930 · 45, 165, 166
revolução gloriosa · 49
romantismo · 18, 36, 37, 79, 82, 185
-

S

- salvar o Brasil da anarquia · 42
Seção de Educação · 58, 71, 73
Sedes Sapientiae · 59, 80
-

T

- tradição liberal · 41, 47, 95, 145, 150
-

U

- ultramontanos · 28, 32, 119
Universidade de Coimbra · 20, 23, 24, 61
Universidade de São Paulo · 15, 17, 38, 40, 42, 43, 44, 46, 49, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 84, 100, 133, 145, 146, 147, 150, 151, 153, 155, 167, 170, 172, 193, 194, 196, 199
Universidade de Utopia · 139, 140, 143, 150, 152
Universidade do Brasil · 20, 160
Universidade do Distrito Federal · 45, 70, 71, 167
Universidade do Paraná · 43
Universidade do Rio de Janeiro · 43, 58
universidade napoleônica · 22, 23, 24, 27, 35
universitária de São Paulo · 131
USP · 14, 15, 17, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 86, 94, 99, 112, 113, 133, 143, 144, 146, 148, 151, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 187, 189, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199

V

Vencidos pelas armas · 48, 167

Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

1^a Edição Agosto de 2021

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Apesar de ter como principal objeto de análise a história da universidade brasileira, esta obra não se destina apenas às pessoas que pesquisam sobre a história da universidade. Destina-se também a todos quantos tiverem interesse de compreender melhor a história da educação brasileira. Não obstante, ao se ocupar da história passada, contribui imensamente para pensar e compreender os atuais desafios a que a educação e a universidade brasileira se encontram submetidas no atual momento.