

# Análise retórica da Pedagogia do Estado Novo<sup>1</sup>

Tatiane da Silva  
tathisilva@hotmail.com - USP. Bolsista FAPESP

Marcus Vinicius da Cunha  
mvcunha@yahoo.com - USP

## Resumo

Este trabalho examina o discurso expresso nos livros *O estado autoritário e a realidade nacional* de Azevedo Amaral, *Tendências da educação brasileira* de Lourenço Filho e *O Estado Nacional* de Francisco Campos, publicados respectivamente em 1938, 1940 e 1941. Esses autores e suas obras são considerados responsáveis pela elaboração e difusão das bases teóricas da pedagogia que predominou durante o regime ditatorial implantado por Getúlio Vargas entre 1937 e 1945, o Estado Novo. A metodologia empregada para o exame dos recursos argumentativos dos autores é fundamentada no *Tratado da argumentação* de Perelman e Olbrechts-Tyteca. As conclusões do trabalho destinam-se a contribuir para a caracterização do movimento Escola Nova, bem como para a discussão acerca de sua continuidade ou descontinuidade durante o Estado Novo.

**Palavras-chaves:** Educação Brasileira. Escola Nova. Discurso Pedagógico. Análise Retórica

## Rhetorical analysis of the Pedagogy of the New State.

### Abstract

This work analyses the discourse expressed in the books *O estado autoritário e a realidade nacional* by Azevedo Amaral, *Tendências da educação brasileira* by Lourenço Filho and *O Estado Nacional* by Francisco Campos, published respectively in 1938, 1940 and 1941. These authors and their works are considered responsible for development and diffusion of the theoretical bases of the pedagogy that prevailed during the dictatorship of Getúlio Vargas implanted between 1937 and 1945, period named New State. The methodology used to analyze the argumentative resources of the authors is based on *Tratado da argumentação* by Perelman and Olbrechts-Tyteca. The conclusions of this work intend to contribute to elaborate a characterization of the New School movement, as well as the discussion about its continuity or discontinuity during the New State period.

**Keywords:** Brazilian Education. New School. Pedagogical Discourse. Rhetorical Analysis

### Introdução

A era das renovações educacionais pode ser dividida em quatro momentos, em âmbito internacional, segundo Jorge Nagle (2001, p. 309): entre 1889 e 1900 foram criadas as primeiras instituições de caráter renovador, evidenciando que o movimento não era de “pura especulação”; de 1900 a 1907 firmaram-se as diversas correntes de pensamento,

<sup>1</sup> As pesquisas que deram origem a este trabalho contaram com subsídios da FAPESP (Bolsa Mestrado) e do CNPq (Bolsa Produtividade em Pesquisa). Uma versão preliminar deste texto foi apresentada na forma de comunicação no VI Congresso Brasileiro de História da Educação, Vitória, 2011.

particularmente a de John Dewey, tido como “o pai do movimento ativista na ordem teórica”; de 1907 a 1918 deu-se a “criação e publicação dos primeiros métodos ativos”, caracterizando a “maturidade das realizações”; por fim, a partir de 1918 ocorreu a “difusão, consolidação e oficialização das ideias e dos princípios, dos métodos e das técnicas do escolanovismo”.

No caso brasileiro, Nagle (2001, p. 310) caracteriza a época que vai do final do Império à década de 1910 como preparatória da disseminação do ideário escolanovista, com a publicação de obras educacionais de conteúdo inovador, como os *Pareceres* de Rui Barbosa, em que se podem localizar indícios da doutrina liberal que fornecia as bases do movimento renovador em outros países (ver VALDEMARIN, 2000). Com o avanço do liberalismo nos anos de 1920, a Escola Nova começou finalmente a se desenvolver no país, consolidando-se em 1932 com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Alguns eventos são usualmente mencionados para situar na década de 1920 o alvorecer do escolanovismo brasileiro: as reformas do ensino em vários estados e no Distrito Federal; a fundação da Associação Brasileira de Educação, ABE, em 1924; o inquérito sobre a instrução pública coordenado por Fernando de Azevedo em 1926; a elaboração dos Testes ABC por Lourenço Filho e a proliferação de jardins de infância, escolas maternais e instituições escolares destinadas a crianças “deficientes” – como então se dizia.

Surgido na IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, o Manifesto dos Pioneiros é considerado um “divisor de águas”, possibilitando datar, a partir dali, “todos os demais acontecimentos considerados dignos de significado para a história da educação brasileira” (XAVIER, 2004, p. 35). O histórico documento dividiu os intelectuais até então reunidos sob a denominação comum de “renovadores da educação”, levando os católicos a reagirem aos princípios liberais nele inscritos, posicionando-se em defesa da “rede privada de escolas confessionais” e da “obrigatoriedade do ensino religioso em todo o sistema educacional” (BOMENY, 2003, p. 48), contrariamente ao “absolutismo pedagógico” que julgavam inerente ao “controle do ensino pelo Estado” proposto no Manifesto (XAVIER, 2004, p. 30).

Dermeval Saviani (2008, p. 300) entende que a era escolanovista atravessou os anos do pós-guerra, época em que ainda houve “predominância da pedagogia nova”, o que se comprova pelos seguintes fatos: em 1947, a comissão constituída para elaborar o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi “composta com uma maioria de membros pertencentes a essa corrente pedagógica”; na década de 1950, escolas de orientação católica foram tomadas pelo ímpeto da renovação, “sem abrir mão de seus objetivos religiosos”, evidentemente (SAVIANI, 2008, p. 301); além disso, o Movimento de Educação de Base e o

Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos articularam propostas que mantinham “muitos pontos em comum com o ideário da pedagogia nova” (idem, p. 303).

A continuidade do escolanovismo no pós-guerra pode ser demonstrada também pela presença de Anísio Teixeira na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, INEP, a partir de 1952, especialmente devido às propostas inovadoras do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e de seus congêneres regionais (ver CUNHA, 1991, e XAVIER, 1999). As atividades dos Centros, no entanto, foram gradativamente esvaziadas no decorrer da década de 1960, até a sua extinção no início do decênio seguinte, fato que, aliado a outros do mesmo teor, marcou a “crise da pedagogia nova” em âmbito nacional, coincidindo com o “esgotamento” do “clima de euforia com que o movimento pedagógico renovador contagiou a sociedade nos diferentes países ao longo da primeira metade do século XX” (SAVIANI, 2008, p. 338-339).

No largo espaço de tempo que vai do final da década de 1920 ao início dos anos de 1960, a periodização do escolanovismo encontra certa dificuldade quanto à fase entre 1937 e 1945, quando da vigência do Estado Novo. Saviani (2008, p. 271) situa esse interregno no interior do período 1932-1947, caracterizado como de “equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova”. Embora “tenso” em alguns momentos, o referido equilíbrio foi “harmonioso” em outros, o que se evidencia, entre diversos fatos, pela penetração dos métodos renovados nas “fileiras das organizações tradicionais revestindo de roupagem progressista a doutrina da educação católica”, como foi o intuito de Everardo Backheuser, por exemplo (ver CUNHA; ERRERIAS, 2000).

A presença de Lourenço Filho à frente do INEP, a partir de 1938, colaborando “estritamente com o ministro Gustavo Capanema” (SAVIANI, 2008, p. 271), é sempre lembrada como evidência da continuidade da Escola Nova na era estadonovista. Outro dado memorável diz respeito a Francisco Campos, que, após figurar entre os reformadores do ensino na década de 1920 e tornar-se o primeiro ocupante da pasta da Educação e Saúde no primeiro governo Vargas, atuou como Ministro da Justiça durante o Estado Novo, sendo responsável pela articulação da Carta de 1937, na qual figuravam definições acerca da educação nacional.

Célio da Cunha (1989, p. 18), porém, considera que o Estado Novo provocou a interrupção do movimento escolanovista, pois Capanema afastou “toda aquela plêiade de jovens educadores (Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior...), forçados durante o movimento de renovação pedagógica de inspiração escolanovista”. Teria havido,

então, a “marginalização dos educadores da Escola Nova” e a “predominância do grupo católico” (idem, p. 168), ocasionando a cessação do debate que vinha se processando desde meados de 1920 entre os dois agrupamentos. O caso de Lourenço Filho seria “uma das poucas exceções” no processo que elevou católicos como Leonel Franca e Alceu de Amoroso Lima a posições de notável influência (idem, p. 148). Cunha afirma também que Vargas contou com uma “pedagogia do Estado Novo”, cujas “formulações doutrinárias”, notadamente divergentes do ideário da Escola Nova, foram estabelecidas por Francisco Campos, Azevedo Amaral e Lourenço Filho.

No intuito de contribuir para elucidar a temática relativa à continuidade ou descontinuidade do escolanovismo durante o Estado Novo, apresentaremos neste trabalho um exame dos seguintes livros desses três autores, mencionados por Cunha (1989, p. 148) como “os mais expressivos representantes da orientação estadonovista”: *O estado autoritário e a realidade nacional* de Azevedo Amaral (1938), *Tendências da educação brasileira* de M. B. Lourenço Filho (1940) e *O estado nacional* de Francisco Campos (1941).

A análise seguirá os parâmetros da “nova retórica” proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e desenvolvida por outros autores, destacando o recurso argumentativo da metáfora, elemento fundamental na composição de discursos que visam à persuasão. Operando como elementos ordenadores da argumentação, as metáforas constituem estratégias discursivas que independem do tema em discussão ou da linha teórica dos autores em causa, pois o que elas retratam é o modo como um autor articula argumentos em benefício de suas teses. Elucidar as metáforas permite identificar semelhanças, como também diferenças, entre modos de raciocinar acerca de diversos assuntos, como o transcurso da história, a organização social vigente e as demandas da educação.

Mazzotti (2002) e Cunha (2004) consideram que a metáfora essencial das proposições educacionais é a metáfora *percurso*, uma vez que todas as teorizações nessa área expressam a ideia de *trajetória*, por onde, de alguma maneira, pretende-se guiar o educando em direção ao conhecimento. Essa metáfora pode se apresentar em duas modalidades: *percurso determinado*, que expressa a noção de que os fins e os meios educacionais são predeterminados, fixos, passíveis de controle e previsão, e *percurso indeterminado*, significando que as metas e os procedimentos relativos à educação não se submetem a planejamento, sendo imprevisíveis e dependentes das contingências do momento e dos sujeitos participantes.

Neste trabalho, faremos primeiramente a apresentação dos livros de Lourenço Filho e de Francisco Campos, procurando mostrar que a educação é definida, em ambos, como

instrumento disciplinador a serviço do regime político vigente. Em seguida, buscaremos esclarecer que essa definição encontra justificativa na adoção, pelos dois autores, de um mesmo raciocínio, que pode ser descrito pela metáfora *percurso determinado*. Na sequência, analisaremos especificamente o livro de Azevedo Amaral, no intuito de evidenciar que seus argumentos compartilham dessa mesma metáfora, à qual se subordinam várias estratégias discursivas. O exame mais detido do discurso de Amaral permitirá compreender de que maneira a metáfora *percurso determinado* pode se aliar a outros recursos persuasivos para situar a educação no interior de uma concepção da história e, assim, afirmar o valor de um sistema político autoritário.

### **A educação disciplinadora segundo Francisco Campos<sup>2</sup> e Lourenço Filho<sup>3</sup>**

A obra *O estado nacional* de Francisco Campos é organizada em seis capítulos derivados de conferências e entrevistas do autor produzidas entre 1935 e 1939.<sup>4</sup> O objetivo do livro é apresentar as bases de sustentação do Estado Novo, particularmente quanto ao sistema jurídico introduzido pela Constituição de 1937, no qual se situa a educação. Campos (1941, p. 5) vê a educação como marcada por um conflito entre as formas tradicionais e as “formas inéditas sob as quais os acontecimentos apresentam a sua configuração desconcertante”, o que constitui um problema devido à urgente necessidade de construir um “patrimônio espiritual”, um quadro de “valores organizados segundo um sistema mais ou menos coerente de referências em que cada um tem a sua posição definida em relação aos demais” (idem, p. 7).

Campos (1941, p. 114) busca equacionar esse problema a partir de uma análise da história que caracteriza o regime de 1891 como dotado, “em sua essência”, do “gérmen da desagregação”, uma vez que contribuiu para fragmentar o poder central. O problema só foi solucionado pela Constituição de 1937, que restituiu ao governo da União a “responsabilidade da integração das forças vivas da nacionalidade” e o poder de intervir nos estados. O Estado Novo conseguiu efetivar as propostas originais da Revolução de 1930 porque Vargas percebeu que a Carta de 1934 era “evidentemente atrasada em relação ao espírito do tempo”,

---

<sup>2</sup> O jurista Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968) foi o responsável pela reforma do ensino em Minas Gerais, em 1926; foi o primeiro ocupante do Ministério da Educação e Saúde, criado em 1932; durante o Estado Novo, foi Ministro da Justiça; redigiu a Constituição de 1937, o Ato Institucional n. 1 do regime militar de 1964 e os códigos penal e processual brasileiros.

<sup>3</sup> Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) fez a reforma do ensino Ceará em 1922; no Governo Provisório de Vargas, foi diretor de gabinete de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde; signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, foi nomeado diretor do Departamento Nacional de Educação em 1937; de 1938 a 1946, dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

<sup>4</sup> Um Apêndice traz oito discursos proferidos pelo autor entre 1936 e 1939. A presente exposição será limitada ao conteúdo dos capítulos.

embaraçando “os instrumentos eficazes de qualquer governo”, ao criar “uma carcaça imensa” que pesava “sobre os ombros do povo” (idem, p. 42).

O regime iniciado em 1937 resultou de “um imperativo de salvação nacional” (CAMPOS, 1941, p. 35), uma vez que o Brasil estava “cansado, o Brasil estava enjoado, o Brasil não acreditava, o Brasil não confiava mais na política” (idem, p. 47). Campos (idem, p. 41) considera “imprescindível reforçar a autoridade executiva”, por ser ela “a única cujos métodos de ação podem evitar o conflito” e o desinteresse que toma conta do eleitorado. As “deficiências e lacunas” do sistema educacional impossibilitam os eleitores de terem conhecimento dos problemas do país, pois, mesmo que se tenha “generalizado a instrução primária”, a educação “ainda não constitui um bem ao alcance de todos, ou da maioria”, o que ocasiona na “massa eleitoral” um “estado de ingenuidade em relação aos problemas capitais da política e do governo” (idem, p. 49).

A nova Constituição conferiu “poder supremo” ao presidente da República, cujo mandato tem “caráter eminentemente democrático e popular”, afirma Campos (1941, p. 58). O “Estado Novo é o presidente”, e por isso as leis não podem provir de outra pessoa, senão dele (idem, p. 114). Nessa perspectiva, o Estado deixa de ser “o guarda noturno” que vela “sobre o sono dos particulares, garantindo o sossego público”, para assumir funções “de criação e de controle em todos os domínios da atividade humana” (idem, p. 90). Para isso, o Estado conta com uma máquina administrativa construída em torno de uma ideia central regulada pelo mesmo método que preside a organização do governo.

Com base nesses raciocínios, Campos analisa as tarefas da educação, que, segundo ele afirma, devem ser concentradas no disciplinamento do povo. O novo governo reconhece o direito à educação, acrescentando que sua finalidade consiste em “adaptar o homem ao ambiente espiritual do nosso tempo” (CAMPOS, 1941, p. 3). A educação não deve ter um fim, em si mesma, pois constitui um “processo destinado a servir a certos valores”, e sobre alguns desses valores “a discussão não pode ser admitida” (idem, p. 64). Por isso, cabe à União traçar as diretrizes para a “formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”, em consonância com a nova Constituição, que estabelece os objetivos de disciplinamento moral e de “adestramento” da juventude (idem, p. 65). A escola deve ser integrada ao “sentido orgânico e construtivo da coletividade objetivando a formação de novos cidadãos, de acordo com os verdadeiros interesses da Nação”. O ensino deve ser “um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam”.

Essa função disciplinadora que atribui à educação a tarefa de imprimir determinada trajetória à formação do povo é acentuada na obra *Tendências da educação brasileira*, na qual se encontram quatro conferências proferidas por Lourenço Filho durante o Estado Novo.<sup>5</sup> Embora cada capítulo possua conteúdo próprio, o livro pretende incentivar “reflexões sobre a compreensão da mudança que se vem operando no espírito e nas realizações da educação brasileira” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 9). Ainda que a educação esteja “mudando em suas formas, em seus objetivos, em seus processos”, Lourenço Filho (idem, p. 7) considera que seus fins são sempre vinculados à vida da sociedade, não havendo “formas ou práticas” educativas desprovidas de um “largo conteúdo social que as explique ou lhes dê significado” (idem, p. 8).

Em consonância com essa visão, Lourenço Filho (1940, p. 14) analisa que a “vida atual” impõe à “educação e reeducação dos adultos” o dever de “renovar a coesão” social; é preciso difundir às novas gerações o “significado da existência” e as “formas de viver” que se encontram vigentes (idem, p. 13). Portanto, a ação educativa assume a forma de “difusão cultural e propaganda”, devendo o educador compreender que seu trabalho é inseparável do “contexto social, que lhe dá origem” e lhe infunde “as energias do crescimento”, bem como o seu significado (idem, p. 14).

Para esclarecer a situação brasileira, o autor empreende um exame da história do Brasil e da situação educacional desde o século XVI, concluindo que nunca se processou sistematicamente uma educação direcionada a “objetivos e conteúdos nacionais”, sendo agora evidente a urgência de articular um “plano geral” que realize essa meta (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 28). Lourenço Filho defende que não se pode admitir a existência de “sistemas de educação sem qualquer direção, ou planificação” pelo Estado porque o processo educativo requer um “sentido social” que reforce os “laços de nacionalidade” (idem, p. 60). A República iniciou reformas na educação, mas na década de 1920 “o pensamento pedagógico social esmoreceu”, voltando-se os autores a “temas de caráter técnico mais especializado” (idem, p. 34).

O autor admite que o governo instituído em 1930 trouxe contribuições à vida cultural, mas só o Estado Novo conseguiu colocar as escolas em sintonia com as “tendências gerais da evolução histórico-social e econômica” do país (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 38). Só o regime de 1937 conferiu à educação escolar uma “autêntica função social mais diretamente

---

<sup>5</sup> As conferências foram proferidas, respectivamente, no Palácio Tiradentes, a convite do Departamento de Imprensa e Propaganda, em 1940; na Academia Brasileira de Letras, a convite da Liga da Defesa Nacional, em 1940; na Escola do Estado Maior do Exército, em 1939; e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1938.

planejada no sentido do desenvolvimento da economia do país, e no da preservação dos mais altos valores espirituais da Nação” (idem, p. 47). No ensino primário, cuja função é promover a “consciência comum” (idem, p. 55), o novo regime realiza a “coordenação e regularização das necessidades de vida coletiva” (idem, p. 57), fazendo com que a escola desperte “sentimentos de maior coesão social, no sentido de aumentar a disciplina interna e de garantir a continuidade histórica de cada povo, em face de outros povos” (idem, p. 58). O regime de 1937 firmou as “diretrizes nacionais da educação” previstas na Carta de 1934, o que até então era prejudicado pela “inexistência de um plano geral de organização e coordenação das escolas” (idem, p. 74). O novo governo organizou um sistema educacional baseado no “estudo das condições objetivas, nas necessidades reais e nas possibilidades do meio social, sem menosprezo pelos atributos da personalidade humana” (idem, p. 60).

Lourenço Filho (1940, p. 104) enfatiza que o que dá “substância” aos Estados é a “associação de homens reunidos sob uma comunidade de interesse”, e que, por esse motivo, educar é uma “função natural do Estado”, um “processo de vida para a coordenação e defesa da Nação que ele represente”. A educação deve ser organizada em função “da defesa e da segurança nacional, no seu mais amplo sentido”, devendo a política e as técnicas educacionais caminhar “em perfeita consonância com a política e a técnica da Segurança da Nação” (idem, p. 111). Educar é, acima de tudo, “buscar a segurança; educar é ensinar a segurança”; e a “segurança individual” deve ceder “aos interesses da coletividade, porque o indivíduo é transitório”, enquanto o grupo é “permanente” (idem, p. 100).

Antes de 1937, todas as iniciativas resumiam-se à “ação espontânea das forças naturais de agregação comunitária”, faltando um empenho voltado à “homogeneização dos novos elementos que se vinham incorporar ao nosso povo” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 108). De simples prática “instintiva, difusa, não sistematizada, o processo educativo” caminha agora “para tornar-se deliberado e consciente, com propósitos bem determinados e métodos seguros” (idem, p. 101). A Constituição de 1937 conseguiu “dar corpo às aspirações de maior unidade política, econômica e espiritual da Nação”. Citando Capanema, Lourenço Filho (idem, p. 112) afirma que a educação deve atuar “não no sentido de preparar o homem para uma ação qualquer na sociedade”, mas “para uma ação necessária e definida”, de modo a constituir “uma unidade moral, política e econômica, que integre e engrandeça a Nação”; e isto implica “adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores” condizentes com as “diretrizes morais, políticas e econômicas” que estão “sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado”.

Para exercer devidamente as suas responsabilidades, o Estado precisa “contar e avaliar os homens e as coisas”, teoriza Lourenço Filho (1940, p. 128). Como a educação “tem que ser encarada, num primeiro aspecto, pelos seus efeitos, como um rendimento ou produção”, para que cumpra a tarefa de colocar os alunos na direção correta, torna-se fundamental a adoção de meios educacionais seguros, sendo de inestimável valor os “testes para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita”. Tais instrumentos tornam possível agrupar, de maneira homogênea, “crianças que apresentem capacidade para rápida aprendizagem da leitura, ou não”, facilitando assim o controle do processo educativo (idem, p. 150).

### **A educação disciplinadora e a metáfora percurso determinado**

Tanto para Francisco Campos quanto para Lourenço Filho, a educação, até então sujeita a iniciativas equivocadas, encontra finalmente o seu destino no Estado Novo, sendo definida como instrumento disciplinador com a tarefa de efetivar o sistema político vitorioso.<sup>6</sup> Do ponto de vista da análise retórica, os discursos de Francisco Campos e de Lourenço Filho possuem uma característica comum: ambos são regidos pela metáfora *percurso determinado*. Nos livros analisados neste trabalho, a história é apresentada como expressão de um processo composto por realizações imperfeitas que culmina quando o Estado Novo consegue superar os entraves do passado e levar a sociedade à sua plenitude. O conceito que norteia os discursos dos dois autores é o de desenvolvimento como trajetória linear, progressão previamente fixada e previsível a ser cumprida pelo país e pelo povo, sob o comando de um governo centralizador.

Assim como a nação requer um agente político que a faça seguir seu caminho predestinado, também o povo carece de instrumentos modeladores operados por aqueles que conhecem os caracteres a serem impressos na mentalidade do homem comum. Por isso, educar significa disciplinar, conduzir, ajustar os indivíduos aos requisitos impostos pela etapa terminal do percurso, para que se cumpra o destino da nação.

Os termos elementares desse discurso associam-se a outros, de igual teor, seja no plano da história, da vida social ou da educação: existe uma realidade cujas diretrizes devem ser respeitadas para que se obtenha a segurança, a evolução orgânica e unitária da nação, bem como a homogeneidade do povo; uma vez que os rumos do país são previsíveis, o roteiro do

<sup>6</sup> Weber (2000, p. 33) define “disciplina” como a “probabilidade de encontrar obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem”, o que “inclui o ‘treino’ na obediência em massa, sem crítica e nem resistência”. Quando “grupos estamentais” pretendem manter “superioridade firme e pronta sobre os dominados”, podem ensinar “a obediência ‘cega’ mediante uma educação dirigida à subordinação à disciplina e a nada mais” (WEBER, 2004, p. 356).

progresso pode ser planejado, devendo as práticas educacionais converter-se em adestramento, de modo a garantir a preservação e a transmissão dos bens espirituais de nossa herança civilizatória. Tudo o que se oponha a essas concepções é adjetivado depreciativamente – como subjetivo, imperfeito, indeciso, espontâneo e antiquado – para sinalizar rotas desviantes inviabilizadoras do caminho idealizado.

Esses traços discursivos estão presentes também, e de maneira marcante, na obra *O estado autoritário e a realidade nacional* de Azevedo Amaral.<sup>7</sup> O discurso contido nesse livro revela que, a exemplo dos outros dois, a metáfora *percurso determinado* é empregada como recurso persuasivo fundamental em favor do Estado Novo. Amaral (1938, p. 9) argumenta que a história de uma Nação é feita por experiências nem sempre bem sucedidas, sendo preciso aproveitar as que deram certo e eliminar as que não se mostraram adequadas. Tal correção visa articular um “desenvolvimento histórico” coerente com a adaptação das estruturas sociais à “realidade”, pois, para que uma Nação se firme como um povo, faz-se necessário estabelecer a maior harmonia possível entre a forma de organização política e social e as configurações do real. O Brasil, como qualquer outra nação, possui caminhos “naturalmente” inclinados ao “desenvolvimento da futura nacionalidade” (idem, p. 25), mas vinha se afastando de sua trajetória “natural” (idem, p. 11). O Estado Novo não é uma “criação arbitrária” imposta à nação, pois a sua meta é recolocar a nação em seu devido caminho (idem, p. 38).

Amaral (1938, p. 30) considera que, até 1937, imperou a “artificialidade” de nossas instituições políticas; nossos colonos não estabeleceram uma organização política adequada à realidade, apenas imitaram “arquiteturas sociológicas e políticas” de países que possuíam características bem diferentes do Brasil. Tais “modelos exóticos” importados dificilmente se ajustavam à realidade do país, ocasionando a “instabilidade” que tornou “precária toda a obra realizada”. A esse problema soma-se o da mestiçagem, que é a expressão da inferioridade de uma classe ante “elementos étnicos superiores” (idem, p. 234). Agora, é preciso conduzir a classe mestiça para que a nação atinja seu fim “naturalmente imposto” (idem, p. 23).<sup>8</sup> Amaral vê a mistura de raças como responsável pela criação de uma “nebulosa sociológica”, sendo preciso operar um “caldeamento” da sociedade brasileira com elementos de nações

---

<sup>7</sup> Antônio José do Azevedo Amaral (1881-1942) integrou o rol de ideólogos do pensamento nacionalista autoritário desde os anos de 1920; dedicou-se ao jornalismo, vivendo na Inglaterra como correspondente de diversos jornais, entre 1906 e 1916, e atuou como redator de importantes noticiários brasileiros, como o *Correio da Manhã* e *O País*. O livro aqui analisado é composto por sete capítulos, sendo os três primeiros dedicados a aspectos históricos da vida política brasileira, e os quatro últimos, ao exame do Estado Novo, com especial referência a temas educacionais.

<sup>8</sup> Esse raciocínio pode ser relacionado ao evolucionismo de Herbert Spencer, muito em voga no país na passagem do século XIX para o XX (ver Mazzotti, 2008).

superiores, por intermédio da “imigração”, uma vez que a “questão étnica” constitui a “chave de todo o destino da nacionalidade” (idem, p. 233).

Azevedo Amaral (1938, p. 20) afirma que, por não ser permitido aos colonos o desenvolvimento das “aptidões políticas” necessárias à organização do país, os dirigentes da nação sofreram de uma “deformação mental” no que tange ao processo político. Quem deveria ter assumido a “direção espiritual da colônia” era a oligarquia, possuidora de uma visão clara e precisa da realidade e de capacidades suficientes para traçar o rumo certo da nação, diz Amaral (idem, p. 19). Preocupadas com questões econômicas, as oligarquias, no entanto, foram substituídas na administração pública pelos mestiços, classe “acentuadamente inadequada ao exercício das funções políticas” (idem, p. 22). Não foi possível, portanto, dar “orientação ao pensamento político brasileiro” (idem, p. 24), o que deformou e orientou nosso espírito para “direções que de modo algum se conformaram com os rumos naturalmente indicados ao desenvolvimento da futura nacionalidade” (idem, p. 25).

Os argumentos de Amaral (1938, p. 39) visam indicar que o Estado Novo não foi imposto à Nação, uma vez que decorreu de “antecedentes registrados na história recente do país”; seu sentido é “resultante das forças indecisas e das aspirações mal formuladas, senão mesmo apenas vagamente apreendidas”, que, no seu conjunto, “formaram a onda que, em outubro de 1930, fez ruir a Primeira República”.

O raciocínio que defende a necessidade da condução estabelece que a nação necessita de um condutor, o que Amaral (1938, p. 110) encontra na figura de Getúlio Vargas, por ele apresentado como um indivíduo histórico, tal como postulado pela concepção hegeliana (ver Mazzotti, 2008), o herói capaz de dar sentido e significado aos anseios da população brasileira. Vargas emergiu da elite e conhece o caminho a ser seguido pelo país porque possui “traços psicológicos que o diferenciam da grande maioria dos brasileiros”, além de “extraordinária capacidade de análise objetiva”, competência para unificar os anseios da massa a ser “racionalmente orientada”, podendo, portanto, colocar o país no rumo do progresso (idem, p. 127).

Esse discurso implica que a educação assumia responsabilidades vinculadas à meta projetada para o país, devendo colocar-se como instrumento disciplinador, de maneira semelhante ao formulado por Francisco Campos e Lourenço Filho. Segundo Amaral (1938, p. 273), o Estado precisa contar com “um órgão necessariamente associado ao poder público como centro de elaboração ideológica e núcleo de irradiação do pensamento nacional”; é urgente que exista uma “elite espiritual” composta pelos “expoentes da inteligência e da cultura do país”, dotada de “maior clareza e compreensão” das “diretrizes” traçadas para a

nação (idem, p. 272). Por intermédio da educação, essa elite orientará a formação moral da coletividade, transmitindo às massas o que nelas é ainda uma “ideia indecisa e uma aspiração mal definida” (idem, p. 273).

Cabe a essa “elite espiritual” conduzir o povo à nova ordem, promovendo a modelação das pessoas a uma “consciência cívica caracterizada pela identificação com a ideologia do regime” (AMARAL, 1938, p. 272). O objetivo da educação é “tornar a Nação consciente das diretrizes que lhe estão sendo traçadas no prosseguimento da obra que é a razão de ser do Estado Novo”; e a elite deve realizar a “dinâmica da vontade coletiva compelindo as forças da iniciativa individual a manterem-se dentro de limites compatíveis com a segurança estrutural do sistema” (idem, p. 277), no intuito de sustentar o “ritmo unificador” do novo regime (idem, p. 278).

Vistos em conjunto, os argumentos de Amaral evidenciam a noção de “percurso determinado”, pois, para o autor, o país possui um “rumo naturalmente imposto” que é passível de previsão, e tudo o que for contrário a esse percurso, ou que se desvie do caminho traçado, constitui “anomalia” (AMARAL, 1938, p. 22). Quem deve necessariamente conduzir a massa desorientada é Getúlio Vargas, elemento emergente da elite que possui a compreensão precisa das diretrizes impostas à Nação pelo “desenvolvimento histórico”. Aliado a esse “líder esclarecido” estará a “elite espiritual” que o auxiliará na transmissão dessas diretrizes à população, servindo-se da educação para “modelar” as consciências deformadas pelas “anomalias” de nosso percurso histórico; tais consciências devem ser adaptadas ao curso que a Nação precisa seguir para que predomine o ritmo unificador do novo regime.

### **Estratégias argumentativas coordenadas pela metáfora percurso determinado**

A adoção da metáfora *percurso determinado* como recurso ordenador de um raciocínio é normalmente acompanhada de uma série de estratégias argumentativas dela decorrentes. Essas estratégias são comuns a variados discursos persuasivos, tendo sido já identificadas por diferentes autores em relação a outros contextos discursivos. Nesta seção, examinaremos a feição particular conferida a essas estratégias no livro de Azevedo Amaral.

**O recurso às origens** – Do ponto de vista retórico, o exame do momento presente pode ser grandemente favorecido quando se vinculam os dados da atualidade a eventos do passado, em que se possa localizar a origem das mazelas de agora, de maneira a extrair lições para o futuro. Assim, muitos discursos buscam identificar o “nascido” dos problemas que abordam, por entenderem que é “pelo estudo da origem de alguma coisa que se consegue

compreender os seus desdobramentos posteriores e identificar precisamente o que deve ser enfrentado” (CUNHA; SACRAMENTO, 2007, p. 281).

Para argumentar que as instituições políticas brasileiras não estavam em “harmonia” com a realidade antes do Estado Novo, Amaral (1938, p. 12) remete-se à origem dos problemas nacionais, dizendo que a “artificialidade” de nossas instituições políticas resulta da soma de dois fatores encontrados em nossa formação colonial: o fato de sermos uma “população transplantada” de outro país e a maneira pela qual fomos colonizados (idem, p. 12). Quando é “autóctone”, a população de um país “evolui sob o estímulo das suas próprias necessidades e da ação de forças ambientais”, e a “contribuição de elementos exteriores é sempre relativamente pequena”; mas “o inverso acontece quando a coletividade nacional em apreço se originou em uma formação colonial”. Essas “populações transplantadas de países já em estado de adiantado desenvolvimento” trazem um “psiquismo bem definido e no qual se acentuam as características derivadas das influências que atuaram na evolução metropolitana”, sendo, na maioria das vezes “pouco influenciadas pelos fatores mesológicos no seu habitat”. Uma colônia é “um enxerto sociológico que se fixa no ambiente”, criando raízes e “absorvendo vitalidade das forças circundantes”, mas “conservando com extraordinária tenacidade a sua autonomia psíquica”.

Uma população autóctone, por sua vez, procede, em suas “experiências políticas e sociológicas, de acordo com o que se poderia chamar de harmonia pré-estabelecida” com o meio físico em que está inserida e os “problemas especiais por ele apresentados”. Já os povos de formação colonial tendem “invariavelmente a se organizar, seguindo preponderantemente e não raro exclusivamente” as “diretrizes decorrentes das tradições trazidas da pátria metropolitana” (AMARAL, 1938, p. 13). Nesse contexto, as populações de formação colonial invertem a “marcha do desenvolvimento nacional” quanto à “influência respectiva dos fatores surgidos da própria sociedade” e dos “elementos de origem externa” (idem, p. 12). Esse traço da “formação e progresso dos núcleos coloniais” exerce “efeitos profundos, que diferenciam inconfundivelmente a evolução institucional dos povos de origem colonial das nações que surgiram no próprio solo nativo”. Trata-se de um processo que provoca “reações psíquicas de defesa da mentalidade histórica do grupo colonial”, que então se “entrincheira nos traços do seu psiquismo, recusando-se subconscientemente às adaptações que as condições exigiriam e o próprio bom senso aconselhava”.

Amaral (1938, p. 14) acredita haver um “aspecto peculiar da nação brasileira”, pois as colônias em outros países foram estabelecidas com o “objetivo de ocupação permanente”, o que não se observou na “colonização portuguesa durante sua fase inicial”. O interesse

português pelo Brasil não possuiu, primeiramente, outra finalidade que não a econômica, o que determinou a ausência de vínculos permanentes entre a metrópole e a terra ocupada, agravando ainda mais o alheamento dos colonos à realidade do país.

Com essa narrativa, Amaral (1938, p. 16) pretende mostrar que as “origens da nossa formação colonial foram de molde a não permitir o desenvolvimento precoce de aptidões políticas” que ajudassem os colonos a “promover experiências frutíferas e de métodos de governo em harmonia com a realidade do ambiente” no qual foi “surgindo a estrutura embrionária da futura nacionalidade brasileira”. Trata-se de um discurso que busca extrair seu poder persuasivo do raciocínio que identifica no embrião os males do organismo adulto; se na “origem foi assim”, é “também na origem que podem ser identificados os traços da crise atual”, a qual “precisa ser então enfrentada”, uma vez que “não foi resolvida em seu nascedouro” (CUNHA; SACRAMENTO, 2007, p. 281).

**A divisão em etapas e a ladeira escorregadia** – Do ponto de vista retórico, sempre que se antevê alguma dificuldade para fazer a passagem do ponto inicial ao ponto final de uma argumentação, pode-se dividir esse percurso em etapas, de modo a facilitar a aceitação pelo auditório da tese defendida. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 321) dão o nome de “procedimento das etapas” a esse recurso, cujo objetivo é “não confrontar o interlocutor” com o intervalo inteiro que separa a situação imediata de seu fim último; divide-se então o intervalo em “seções”, firmando “pontos de referência intermediários” e “indicando fins parciais cuja realização não provoca uma oposição tão forte”.

Ao elaborar o percurso da história brasileira, a intenção de Amaral é mostrar que seu fim é o Estado Novo, regime que se impôs devido ao nosso fracasso em nos organizarmos como Nação. Essa narrativa é organizada pelo autor em cinco etapas, cada qual devidamente examinada ante o objetivo de colocar o Brasil em sua trajetória natural de progresso. A primeira etapa é a da Monarquia, quando adotamos ideais de revoluções estrangeiras que não estavam em harmonia com a nossa realidade (AMARAL, 1938, p. 24); esses “maus auspícios” tornaram inevitável a ruína de nossas instituições (idem, p. 30), que já não estavam em harmonia com a nossa realidade nacional. A segunda é a que sucedeu à Constituição de 1891, período em houve desenvolvimento administrativo e progresso econômico, mas também sérios agravantes, como o sufrágio direto, que não obteve êxito devido às “condições reais de cultura da enorme maioria da nossa população” (idem, p. 52); o fracasso desse sistema revelou que o poder “promana de quem governa”, sendo inadmissível atribuir sua origem “à vontade dos que são governados” (idem, p. 57). A terceira etapa é o Governo Provisório de Vargas, iniciado por uma revolução conduzida por “pioneiros inconscientes”

que não possuíam um programa bem definido (idem, p. 76); a revolução ficou à mercê de uma “concepção meramente subjetiva dos problemas brasileiros”, sustentada por uma noção “vaga e imperfeita” da realidade nacional (idem, p. 80). Assim que o movimento revolucionário se consolidou, seus integrantes começaram a obra de reestruturação do país, mas “as tendências, as aspirações e talvez mesmo as ambições eram tantas e tão incoerentes que a revolução vencedora ficou parada”, sem “encontrar a sua finalidade” (idem, p. 103). Por algum tempo, Vargas conduziu o país, dando um sentido à obra reconstrutora porque possuía extraordinária capacidade de análise e ausência de preocupação com “efeitos dramáticos imediatos”, avalia Amaral (idem, p. 110). Na quarta etapa, a Constituinte de 1934 tentou acomodar doutrinas contraditórias, não produzindo “um estatuto orgânico, mas uma espécie de tratado que abrangia na sua órbita enorme todas as coisas divinas e humanas” (idem, p. 119). Enquanto os Integralistas inventavam “perigos imaginários”, alarmando as classes capitalistas e a pequena burguesia, e o Poder Legislativo não cumpria suas atribuições, praticando uma “política de suicídio” (idem, p. 125), a democracia liberal não conseguia defender a Nação dos perigos que a ameaçavam.

Perante as sucessivas frustrações anteriores, Amaral (1938, p. 127) pode então afirmar que a única solução era um golpe de Estado, a melhor maneira de “precipitar, com a urgência que o caso exigia, a mutação política que se tornara não apenas imperiosamente necessária mas inevitável”. A Constituição de 1937 foi elaborada “sob a influência da análise objetiva de nossas realidades”, visto que as anteriores não passaram de “cópias de modelos exóticos” (idem, p. 129-130). Amaral (idem, p. 138) avalia que o novo estatuto conseguiu articular a nova ordem política com a corrente das tradições brasileiras, conferindo harmonia entre as instituições e a realidade do país. Ao recorrer à divisão da trajetória brasileira em etapas, todas elas indicando a reiteração do mesmo problema, a intenção de Amaral é amenizar eventuais resistências à defesa de um regime ditatorial. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 321), é comum dividir o assunto para facilitar a admissão de “certa solução, que parece, à primeira vista, desagradável”.

O procedimento das etapas alia-se ao “argumento da direção”, o qual se presta a indicar que, uma vez tomado determinado caminho, torna-se difícil, se não impossível, afastar-se dele. Essa forma de argumentar, também denominada “ladeira escorregadia”, consiste em agrupar situações de maneira a insinuar que, uma vez adotado certo caminho, “não somos donos de nosso comportamento posterior”, e que, persistindo na trajetória incorreta, não conseguiremos nos deter a tempo (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 324). Amaral adota esse raciocínio, defendendo que o país caminhava

inexoravelmente para a anarquia, fruto dos primórdios de sua própria história, sendo o Estado Novo a única forma de governo capaz de deter essa catástrofe anunciada.

Uma das formas do argumento da direção é o da “propagação”, que alerta “contra certos fenômenos que, por intermédio de mecanismos naturais ou sociais, tenderiam a se transmitir cada vez mais, a se multiplicar e a se tornar, dado esse mesmo crescimento, nocivos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 326). No discurso de Amaral, a “artificialidade” de nossas instituições políticas, cujo nascedouro encontra-se em nossa formação colonial, foi se propagando ao longo do “desenvolvimento histórico” brasileiro, ocasionando a cada etapa de nossa evolução um resultado prejudicial ao estabelecimento de instituições políticas adequadas à realidade do país. É preciso deter o efeito propagador desse mal original que afetou cada uma das etapas da vida brasileira; a persistir no Brasil a ausência de uma “orientação” capaz de dar rumo às “aspirações” da população brasileira, a nação inevitavelmente encontraria a “anarquia” e o esfacelamento da unidade nacional (AMARAL, 1938, p. 127).

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 323), o procedimento das etapas visa tornar “um argumento positivo em prol de uma medida considerada capital numa direção que se deseja”. No discurso de Amaral (1938, p. 127), o Estado Novo é a medida “imperiosa”, “necessária” e “inevitável” para deter a marcha errática que desenvolvemos desde a era colonial.

**A desqualificação dos críticos** – Todo orador “pensa, de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 22). Uma característica do “bom orador” consiste em detectar, com a maior precisão possível, “as disposições do auditório”, antevendo os “raciocínios que podem ser apresentados em contraposição à tese que pretende defender” (SIRCILLI, 2008, p. 55). Em sua defesa do Estado Novo, Amaral (1938, p. 104) tem em mente que, durante o governo de Washington Luís, os chefes da Aliança Liberal conclamaram “os descontentes de todo o país para a investida contra o velho regime” por meio do “combate ao personalismo”, criticando o presidente da época por “suas tendências a imprimir um cunho personalista a todos os atos de seu governo”. O atual governo adota o mesmo “caráter personalista”, e Amaral, concordando com essa atitude, busca defender-se das críticas que a Aliança Liberal pode fazer à nova administração.

Amaral (1938, p. 104-105) afirma que a “teoria” da “campanha presidencial” promovida pela Aliança Liberal era “sustentada em frases elegantes por oradores cultos e reduzida aos termos simplistas de um ‘slogan’ de publicidade na prosa rebarbativa dos

articulistas de meia força”, os quais afirmavam ser “necessário abdicar a personalidade por parte de quem fosse investido de autoridade pública”.

No entanto, prossegue Amaral (1938, p. 98), após a tomada do poder, “os dirigentes do movimento de Outubro” ficaram em “situação de manifesta incapacidade para converter a vitória em ponto de partida de uma reconstrução nacional”. Além disso, os revolucionários de 1930 não tomaram nenhuma “ação bélica”, empreendendo esforços “meramente simbólicos”, consistindo a “vitória revolucionária” apenas em “ocupar o terreno que os seus antigos detentores não souberam, ou não puderam defender” (idem, p. 99). As “energias da revolução” permaneceram “quase intactas”, e o movimento ficou “entrincheirado” pelas dificuldades impostas pela realidade nacional (idem, p. 100).

A dificuldade em estabelecer os rumos da reconstrução nacional foi uma “consequência inevitável da complexidade das causas determinantes da insurreição e da heterogeneidade quase macabra dos elementos que se haviam incorporado às hostes beligerantes da Aliança Liberal”, compondo um “mosaico de descontentamentos que formava a legião dos vencedores de Outubro” (AMARAL, 1938, p. 101). A Revolução de 1930, “longe de sofrer os efeitos da falta de homens e da pobreza de ideias, foi imediatamente prejudicada” pela “superlotação dos quadros revolucionários e pela verdadeira congestão de ideias irreconciliáveis”. Nesse “conjunto caótico de aspirações divergentes”, era impossível ao “mais arguto conhecedor dos segredos da mecânica social traçar a resultante que exprimisse o sentido global da obra revolucionária” (idem, p. 103).

O novo regime, que tinha por princípio “o combate ao personalismo, caracterizou-se logo pela concentração da política nacional na pessoa do ditador civil, investido de ilimitado poder discricionário” (AMARAL, 1938, p. 105). Para Amaral (idem, p. 106), isso foi necessário porque ficou evidente que a “obra revolucionária” dependia “exclusivamente de um fator que sobrepujava todos os outros: a ação pessoal do chefe do governo provisório”. A ausência da ação pessoal de Vargas na condução do governo poderia ocasionar o “perigo do após-revolução vir a tornar-se o ponto de partida de uma confusão perturbadora e capaz de envolver verdadeiro caos com as mais graves consequências para a segurança da sociedade e para a unidade nacional” (idem, p. 107).

O que podemos depreender dessa argumentação é que Amaral, conhecendo o auditório a que se dirige, caracteriza a Aliança Liberal como um partido composto por atitudes contraditórias e ideias heterogêneas defendidas por “articulistas de meia força”. Por intermédio desses termos depreciativos, pretende sugerir que tal partido é incapaz de traçar os rumos da nação, desqualificando assim os argumentos que seus membros poderiam interpor à

concentração do poder por Vargas, cuja “ação pessoal”, segundo defende Amaral (1938, p. 102), é decisiva para livrar a Nação desses “arquitetos babélicos” que compõem a Aliança Liberal.

**O argumento da superestimação** – Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 341), a ideia que fazemos de uma pessoa é utilizada, muitas vezes, como “o ponto de partida da argumentação”, servindo para “prever certos atos desconhecidos”, para “interpretar de certo modo os atos conhecidos”, ou ainda para “transferir para os atos o juízo formulado sobre o agente”. Em determinados casos, “o que sabemos da pessoa não somente nos permite apreciar o ato, mas constitui o único critério para qualificá-lo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 342).

Segundo Amaral (1938, p. 109), “de tudo o que os observadores colocados à distância podem depreender da atividade política do Presidente Getúlio Vargas, há três pontos de capital relevância na interpretação da sua obra de renovação nacional”, todos eles decorrentes da personalidade do governante. Amaral (idem, p. 109) emprega, então, a estratégia discursiva que consiste em fazer a interação entre Vargas e seus atos, afirmando que os “traços peculiares” da personalidade do presidente “explicam os resultados da ação pessoal por ele desenvolvida durante os últimos sete anos e notadamente na fase crítica do após revolução”.

O primeiro ponto é que Vargas possui “a extraordinária capacidade de análise objetiva dos acontecimentos e dos homens”, parecendo “realmente dotado de um poder excepcionalmente desenvolvido para apreciar nos fatos e na psicologia das pessoas o que há de essencial e permanente” (AMARAL, 1938, p. 109). É o “exercício dessa faculdade” o que “tem permitido ao Presidente Getúlio Vargas resolver problemas e enfrentar situações, que pareciam extremamente difíceis e perigosas, com resultados surpreendentemente felizes”, pois “onde a maioria dos observadores se deixava empolgar por um conjunto de aspectos superficiais, que justificavam as mais diversas previsões”, ele “parece ter conseguido quase invariavelmente dissociar a realidade dessas aparências ilusórias e determinar a significação real dos acontecimentos e o valor e as possibilidades exatas dos homens com que lidava” (idem, p. 109-110).

O segundo traço de personalidade, que deu ao chefe do governo “a possibilidade de realizar como orientador da revolução o que pareceria superior ao engenho de um estadista”, é a “ausência da preocupação de obter efeitos dramáticos imediatos”. Acima disso, encontra-se a “imunidade” de Vargas “contra as influências da sedução da vaidade e da despreocupação daí resultante das glórias do sucesso imediatista e efêmero”, o que lhe confere “elementos de força pessoal para atingir os objetivos por ele visados” (AMARAL, 1938, p. 110).

A terceira característica pessoal de Vargas é a de “não ser acessível à ação de sentimentos de ódio e de desejos de vingança”, o que concorreu “decisivamente para libertar o Presidente de obstáculos, que cerceassem a plenitude dos seus movimentos no sentido de dar as soluções que desejava aos problemas com que entrava em contato” (AMARAL, 1938, p. 110-111). Para Amaral (idem, p. 111) “essa benignidade de temperamento, revelada até em casos que se poderiam considerar como as mais árduas provas em tal terreno”, tornou mais simples o “exercício do poder pessoal” do Presidente Getúlio Vargas.

Amaral (1938, p. 110) afirma que são esses “traços psicológicos” que diferenciam Vargas da “grande maioria dos brasileiros”. O autor confere ao presidente um prestígio que “está intimamente ligado à relação de superioridade entre um indivíduo e outro, entre um grupo e outro” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 345), conferindo aos atos de Vargas uma superioridade que emana de sua pessoa. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 343) consideram que, no uso dessa estratégia, a intenção da pessoa que pratica o ato é sempre “vinculada ao agente, é a emanação dele, resulta de sua vontade, daquilo que o caracteriza intimamente”; o “mesmo ato, efetuado por qualquer outro, será considerado diferente e apreciado diferentemente, porque o julgarão efetuado com uma intenção diferente”.

**As definições** – Segundo Copi (1978, p. 109), utiliza-se a definição de um termo com o intuito de incitar as atitudes de outrem, pois “define-se frequentemente um termo, tendo em mente a finalidade de influenciar as atitudes ou agitar as emoções, de um certo modo preciso, de quem ouve ou de quem lê”. Tecnicamente, a definição emprega dois termos: o *definiendum*, que é “o símbolo que se deve definir”, e o *definiens*, que consiste no “símbolo ou grupo de símbolos usados para explicar o significado do *definiendum*” (idem, p. 113). Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 241), as definições podem ser justificadas ou valorizadas com a ajuda de argumentos, ou, então, “elas próprias são argumentos”.

Amaral despende parte considerável de seu livro à definição dos termos *Estado Totalitário* e *Estado Autoritário*, o que se faz necessário devido à proximidade de Vargas com os Integralistas, atitude que vinha levando à identificação de seu governo com o fascismo. Amaral (1938, p. 147-148) acrescenta que os rumores dessa ligação foram veiculados em países estrangeiros, mencionando supostas “ligações internacionais do fascismo brasileiro com partidos análogos de outros países”. Para o autor, “o desconhecimento generalizado entre nós das correntes políticas contemporâneas facilitou em certos meios uma confusão”, sem fundamento, “entre o caráter autoritário da nossa nova ordem política e o estilo das instituições do fascismo”.

O erro em que muitos incidiram, “no primeiro momento, e no qual ainda persistem talvez alguns cuja atividade cerebral é mais lenta”, decorre da “confusão que se tem feito entre o conceito do Estado Autoritário e a ideologia fascista”, explica Amaral (1938, p. 14). O termo *Autoritarismo* faz parte da “própria essência da organização estatal e não pode ser divorciado do exercício do governo”, aparecendo em “todas as formas de organização política normais como condição imprescindível à ação eficiente do Estado no desempenho das funções que são a razão de ser da sua própria existência” (idem, p. 150-151).<sup>9</sup> O *Autoritarismo*, porém, “não é um elemento caracteristicamente peculiar” do fascismo, ocupando “posição relativamente secundária em relação a outros aspectos, que muito mais individualizam o sistema fascista” (idem, p. 154). Podemos “acertadamente atribuir o caráter fascista a uma forma de governo” quando o Autoritarismo é relegado a posição secundária, sendo possível então qualificar o regime como Totalitário (idem, p. 155).

Segundo Amaral (1938, p. 145), o *Estado Totalitário* é “expressão inequívoca da compressão das iniciativas e da liberdade do indivíduo pela força coercitiva de uma organização estatal absorvente e que se torna a única razão de ser da própria nacionalidade”. O que “define o Totalitarismo, no sentido peculiar” conferido pelo fascismo, não é a “extensão do poder estatal”, mas a “natureza compressiva, absorvente, aniquiladora da personalidade humana, que imprime às instituições fascistas um aspecto repelente, tornando-as tão incompatíveis com todos que prezam a dignidade do espírito” (idem, p. 155). Esse tipo de regime “encara os indivíduos como meras unidades a serem utilizadas na organização estatal como elementos destituídos de iniciativa e liberdade”, reduzindo a coletividade a “uma massa de escravos”. No governo *Autoritário* instituído por Vargas em 1937, porém, não existe esse “aniquilamento da personalidade humana”, sendo a sua base a “demarcação nítida entre aquilo que a coletividade social tem o direito de impor ao indivíduo” e “a esfera intangível de prerrogativas inalienáveis de cada ser humano”. O Estado Autoritário “obriga apenas o cidadão a entregar-se à coletividade no que deve e não pode deixar de pertencer a ela”, deixando-lhe “intacta a órbita em que impera soberana a sua consciência pessoal e na qual se concentram os interesses especiais que só a ele dizem respeito”; sendo assim, “não há compressão do indivíduo ou cerceamento das suas iniciativas e atividades”, nem submissão da

---

<sup>9</sup> Para Weber (2004, p. 189), a dominação exercida em virtude da autoridade tem por base um “dever de obediência, sem mais, que é considerado sem atenção a quaisquer motivos e interesses”. Uma “vontade manifesta (‘mandado’) do ‘dominador’ ou dos ‘dominadores’ quer influenciar as ações de outras pessoas (do ‘dominado’ ou dos ‘dominados’)”, de tal modo que “estas ações, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominados tivessem feito do próprio conteúdo do mandado a máxima de suas ações (‘obediência’)” (idem, p. 191).

“coletividade nacional à ação arbitrária do poder público”, como se fosse um “regime de escravidão” (idem, p. 157).

O critério da intervenção do Estado no regime Autoritário é promover “o bem público, mas sem comprimir ou reduzir as iniciativas e liberdades individuais além do ponto em que elas entrem em conflito com o interesse coletivo” (AMARAL, 1938, p. 157); as “garantias asseguradas ao indivíduo em matéria de independência intelectual e de livre expansão das suas tendências culturais são amplas”, excluindo a possibilidade da autoridade estatal tornar-se “um instrumento de compressão do espírito e um obstáculo às manifestações espontâneas de todas as expressões de cultura”, como ocorre no regime Totalitário (idem, p. 157-158).

A distinção feita por Amaral entre *Autoritário* e *Totalitário* constitui uma definição do tipo “aclaradora”, pois pretende reduzir o caráter “vago” de um termo; uma expressão é vaga quando “dá origem a casos limítrofes” que tornam “impossível determinar se o termo lhe deve ser ou não aplicado” (COPI, 1978, p. 116-117). Utiliza-se a definição aclaradora para “transcender o uso corrente” de uma palavra, reduzindo assim “a vagueza do *definiendum*”. Além de superar o uso corrente da palavra *Autoritário*, a argumentação de Amaral também almeja retirar a carga negativa que esse termo carrega. Tal definição cumpre a função persuasiva de afastar o Estado Novo dos caracteres definidores do fascismo.

**A dissociação de noções** – A técnica discursiva chamada “dissociação de noções” tem por base “pares conceituais antitéticos”, nos quais um dos termos é o inverso do outro (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 469, 479). Esses termos opostos dão origem a “pares filosóficos”, hierarquizações em que um dos termos é “desqualificado como factício ou artificial”, em oposição ao outro, que é considerado “autêntico ou natural” (idem, p. 500).<sup>10</sup>

Os termos antitéticos *indivíduo* e *sociedade* podem ser identificados na análise feita por Amaral acerca da liberdade, tema discutido tanto nas organizações Totalitárias como nas Democracias Liberais e no regime estadonovista. Segundo o autor, em uma organização Totalitária o equilíbrio político e a ordem social “dependem implicitamente da subalternização completa dos componentes individuais da sociedade ao ritmo ditado pelo interesse coletivo e cuja manutenção invariável constitui a suprema finalidade do aparelho estatal” (AMARAL, 1938, p. 248). Esse discurso em que *indivíduo* é submetido a *sociedade*, devendo o primeiro guiar suas ações pelos parâmetros do bem coletivo inerentes ao segundo, expressa o seguinte par filosófico:

---

<sup>10</sup> O termo hierarquicamente superior ocupa a parte inferior na disposição gráfica, conforme veremos a seguir.

Indivíduo

Sociedade

Esse par, assim ordenado, significa que no Estado Totalitário a liberdade “cessa de existir para o indivíduo, como consequência lógica da sua incorporação a um sistema político em que do supremo órgão do Estado procedem exclusivamente as deliberações e os atos de vontade executiva”, os quais “orientam o dinamismo nacional e aplicam as suas energias para as finalidades coletivas, julgadas convenientes pelo único árbitro da Nação” (AMARAL, 1938, p. 249-250). Esse árbitro é a “personificação do organismo estatal” e tem “virtualmente o monopólio da liberdade (idem, p. 249). As relações estabelecidas entre os elementos individuais e o Estado que representa as “injunções de uma consciência coletiva” são estabilizadas pela “supressão de toda liberdade pessoal”, em prol do bem coletivo (idem, p. 248).

Amaral (1938, p. 250) afirma que o conceito de indivíduo é postulado como “realidade essencial” do Estado Liberal, em cuja ideologia a sociedade é “apenas a fórmula de expressão necessária da soma dos valores individuais”. Na Democracia Liberal, portanto, é *indivíduo* que se sobrepõe a *sociedade*, o que configura o seguinte par filosófico:

Sociedade

Indivíduo

Segundo Amaral (1938, p. 251), a democracia liberal é fundada na “extensão indefinida da liberdade pessoal, a que só se admitem as restrições impostas pela necessidade de assegurar a mesma liberdade às outras unidades componentes do corpo social”.

No tocante à liberdade, o Estado Totalitário e o regime democrático atuam de formas diferentes: enquanto o primeiro relega a um “plano de ínfima subalternidade as relações entre os indivíduos, só admitindo como relevantes as que se processam entre eles e a coletividade, cuja expressão concreta é sempre o Estado”, o segundo “tem de considerar tanto o jogo das relações individuais no seio da sociedade como a interdependência desta com seus elementos componentes” (AMARAL, 1938, p. 251).

O Estado Novo diferencia-se de ambos, segundo Amaral. Por um lado, diverge do Estado Totalitário pelo “acatamento que consagra à posição do indivíduo como elemento irredutível na organização social” (AMARAL, 1938, p. 253), afirmação que exprime o par filosófico em que *indivíduo* ocupa posição predominante, tal qual no Liberalismo. Por outro,

diverge do Estado Liberal pelo “reconhecimento da supremacia do interesse coletivo sobre as conveniências dos componentes individuais da Nação”, enunciado que configura o par filosófico em que *sociedade* assume posição privilegiada.

Em suma, ao afirmar que o “Estado brasileiro é, ao mesmo tempo, individualista e coletivista”, a intenção Amaral (1938, p. 253) é caracterizar o regime de 1937 como fundamentado na conciliação entre *indivíduo* e *sociedade*, o que, no âmbito da retórica, significa superar a oposição entre os dois pares filosóficos mencionados, decorrentes do Totalitarismo e do Liberalismo. Para superar tal oposição, o autor afirma caber ao indivíduo, no regime estadonovista, uma “função primacial na ordem social, na organização econômica e no conjunto das atividades espirituais do corpo coletivo”. Porém, a esse “sentido individualista” do regime acrescenta-se, “moderando e restringindo as suas consequências, o princípio da preponderância do bem público”. Dessa combinação harmoniosa de dois pares filosóficos, a partir da “aceitação dos postulados individualistas e do reconhecimento da ideia coletivista da ascendência necessária do interesse social”, compreende-se que, no Estado Novo, a liberdade deve levar em conta dois termos tendencialmente opostos, em busca do equilíbrio (idem, p. 254).

O discurso do autor revela, no entanto, constante tensão entre esses termos, caminhando gradualmente em direção ao rompimento do aludido equilíbrio. Amaral acaba por admitir que a autonomia individual é sobrepujada pelo “bem coletivo, diante do qual nenhuma liberdade e nenhum direito podem subsistir”; a “esfera de liberdade” garantida ao indivíduo é “delimitada pela ação igualmente livre dos outros cidadãos” (idem, p. 254-255).

A Constituição de 1937 pressupõe a “precariedade” das “liberdades individuais”, colocadas na “dependência das reações que possam vir a ter sobre o interesse comum da sociedade”, mas isso, para Amaral (1938, p. 255), não é problema, pois se trata de uma precariedade “ilusória”; o Estado Autoritário “apenas adapta o exercício das atividades de todo gênero de cada indivíduo ao círculo naturalmente traçado pela capacidade que cada um tem de atuar espontaneamente sem comprometer o funcionamento eficiente da organização nacional”. O regime estadonovista preserva a plenitude das “prerrogativas da personalidade humana”, ao mesmo tempo em que, política e socialmente, põe o indivíduo como “elemento integrante da coletividade nacional coexistente com o Estado” (idem, p. 256).

A dificuldade para manter o equilíbrio entre *indivíduo* e *sociedade* fica evidente quando Amaral (1938, p. 265) examina a liberdade no “plano espiritual”, a qual consiste no “direito de pensar e de apreciar todos os aspectos do mundo exterior” independentemente “de qualquer limitação traçada por uma autoridade alheia a sua consciência”. Nessa análise,

Amaral (idem, p. 269) revela não abrir mão da prerrogativa do Estado para “exercer vigilância sobre as expressões do pensamento”, no intuito de prevenir eventuais “perigos para o Estado e para a sociedade”. Seu “postulado fundamental” é que o “exercício da liberdade de exprimir o pensamento” deve ser “diretamente proporcional à elevação intelectual e ao grau de apuro cultural da forma dada ao pensamento expresso”. A liberdade de pensamento, portanto, “não pode ser igual para todos”, devendo ser “maior ou menor, conforme a capacidade mental e cultural de cada um”. A elite intelectual e cultural não pode ter as suas “prerrogativas espirituais” sujeitas a restrições (idem, p. 275), mas os indivíduos de pouca “capacidade mental e cultural” devem se sujeitar à compressão total de sua liberdade de expressão.

Amaral (1938, p. 277) confirma a primazia do termo *sociedade* sobre o termo *indivíduo* ao enfatizar que *autoridade* é “expressão dinâmica da vontade coletiva compelindo as forças da iniciativa individual a manterem-se dentro de limites compatíveis com a segurança estrutural do sistema”. Em contrapartida, *liberdade* é “energia contraditória que se manifesta na ação do indivíduo resistindo ao poder compressivo da autoridade”. No “perpétuo conflito entre essas duas correntes”, a solução está no “predomínio do ritmo unificador da vontade social sobre a multiplicidade de energias promanadas de cada componente do corpo coletivo”, pois há muito mais “perigo de desorganização do todo pela rebeldia das partes do que da compressão excessiva destas partes por um poder desmedido da coletividade” (idem, p. 277). No discurso de Amaral, portanto, predomina o par filosófico

### Indivíduo

### Sociedade

Esse par é o que melhor exprime a metáfora *percurso determinado*, quando o termo *sociedade* e as noções a ele vinculadas – história, nação e povo – são concebidos do modo como Amaral os apresenta em seu livro.

### **Considerações Finais**

A questão acerca da continuidade ou descontinuidade do escolanovismo durante o Estado Novo reside na complexidade da expressão *Escola Nova*, pois o movimento educacional renovador foi constituído por diversos agrupamentos de intelectuais, cada qual orientado por uma visão política própria. Uma das vertentes renovadoras identificou-se com uma educação destinada à “submissão do indivíduo às ordenações do social”, em sintonia com o ímpeto da vida moderna e do desenvolvimento da indústria, com ênfase no

“regramento moral e físico” dos educandos. Assim, o campo educacional deveria ser regido pelas técnicas utilizadas na “organização do espaço fabril”, sendo a educação um processo em que “a individualidade nada mais representa do que a adaptação cega a noções como ‘progresso’, ‘desenvolvimento’ e ‘modernização’ do país” (CUNHA, 1999, p. 251-252).

Outra vertente da Escola Nova, porém, desenvolveu-se concomitantemente, representada pelos ideais democráticos de John Dewey e outros pensadores, expressos por vários intelectuais, com destaque para Anísio Teixeira. Nessa linha, articulou-se uma tendência que visava “manter em equilíbrio os dois polos potencialmente antinômicos da renovação educacional”, as necessidades e características individuais e os condicionantes da nova ordem social que se almejava construir (CUNHA, 1999, p. 252).<sup>11</sup>

No plano discursivo, o espírito da primeira vertente pode ser descrito pela metáfora “percurso determinado”, ao passo que o ideário da segunda pode ser compreendido pela metáfora “percurso indeterminado” (ver CUNHA, 2004), ambas representando proposições teóricas e meios práticos para viabilizar o objetivo precípua da educação, que é conduzir educandos de um estado de menor conhecimento a um patamar de maior sabedoria. O exame desenvolvido neste trabalho permite perceber que, do ponto de vista da análise retórica, as argumentações de Azevedo Amaral, Lourenço Filho e Francisco Campos durante o Estado Novo contêm um padrão discursivo comum, cujas marcas são identificáveis em conteúdos que se apresentam de maneira recorrente nos três autores, revelando seu alinhamento à noção de “percurso determinado”.

Tomando por base essas reflexões, o estudo aqui apresentado não permite afirmar categoricamente que entre 1937 e 1945 tenha havido uma interrupção do escolanovismo. Até que novas investigações sejam realizadas, o mais cauteloso é dizer que a Pedagogia do Estado Novo, conforme articulada por Azevedo Amaral, Lourenço Filho e Francisco Campos, significou a continuidade de uma das vertentes da Escola Nova, precisamente aquela cujo discurso expressa uma noção de história como trajetória previamente determinada e uma concepção de educação como instrumento disciplinador dos indivíduos, sob um modelo político em que o Estado atua como o único agente educador.

## Referências

AMARAL, Azevedo. *O estado autoritário e a realidade nacional*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

---

<sup>11</sup> Para uma discussão mais ampla desse tema, ver os trabalhos de Carvalho (1997; 1998).

CARVALHO, Marta M. Chagas. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CAMPOS, Francisco. *O estado nacional*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1941.

COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. 2. ed. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

CUNHA, Célio. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. 2. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

CUNHA, Marcus Vinicius. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 171, p. 175-195, maio/ago. 1991.

\_\_\_\_\_. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: Ghiraldelli Júnior, Paulo (Org.). *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 25, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_; ERRERIAS, Cláudio A. Christante. Everardo Backheuser, engenheiro-educador. In: CUNHA, M. V (Org.). *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_; SACRAMENTO, Leonardo Freitas. Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 35, p. 278-289, mai./ago. 2007.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1940.

MAZZOTTI, Tarso. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: VALE, José M. Ferreira et al. (Org.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva, 2002.

\_\_\_\_\_. *Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poësis, 2008.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PERELMAN, Chaïm.; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SIRCILLI, Fabíola. *Arthur Ramos, psicanálise e educação*. Marília: Poësis, 2008.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

XAVIER, Libânia Nassif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

\_\_\_\_\_. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2000, vol. 1.

\_\_\_\_\_. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4. ed. São Paulo/Brasília: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Universidade de Brasília, 2004, vol. 2.

Apresentado ao Conselho Editorial em 15/07/2011, aprovado em 30/09/2011