

O DISCURSO DE LOURENÇO FILHO EM DEFESA DA PEDAGOGIA DO ESTADO NOVO*

Lourenço Filho's discourse in defense of New State Pedagogy

Tatiane da Silva**

Marcus Vinicius da Cunha***

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo contribuir com a investigação relativa à continuidade ou descontinuidade da Escola Nova entre os anos de 1937 e 1945 no Brasil. Para isso, são utilizados os recursos da análise retórica fundamentada em Perelman e Olbrechts-Tyteca para examinar o discurso de três autores considerados os mentores da Pedagogia do Estado Novo. O livro *Tendências da educação brasileira* de Lourenço Filho é analisado em maior detalhe, sendo destacadas as estratégias argumentativas empregadas pelo autor para dialogar tanto com os liberais quanto com os católicos.

Palavras chaves: História da Educação Brasileira; Escola Nova; Estado Novo; Análise Retórica.

ABSTRACT

This work aims to offer contributions to investigate the continuity or discontinuity of New School between 1937 and 1945 in Brazil. It uses Perelman and Olbrechts-Tyteca's rhetorical methods to exam the discourse of three authors considered as the mentors of New State's Pedagogy. The book *Tendências da educação brasileira* [Trends of Brazilian Education] by Lourenço Filho is analyzed in great detail, focusing the argumentative strategies used by the author in order to dialogue with both Liberals and Catholics.

Keywords: History of Brazilian Education; New School; New State; Rhetorical Analyses.

O movimento de renovação de concepções e práticas educacionais conhecido como Escola Nova foi iniciado no Brasil nos anos 1920 e teve marcante desenvolvimento nos primeiros anos da década de 1930, especialmente com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Segundo a historiografia, há indícios do ideário escolanovista após 1945, mas não há consenso sobre a sua persistência durante o regime ditatorial que vigorou entre 1937 e 1945 – o Estado Novo. Dermeval Saviani (2008, p.

* As pesquisas que deram origem a este trabalho contaram com subsídios da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); uma versão resumida desse trabalho foi apresentada na II Jornada Latino-americana de Investigação em Estudos Retóricos realizada na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) em maio de 2012.

** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Araraquara. Membro do Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação na Pedagogia (USP/CNPq). Membro do Grupo de Pesquisas sobre a Ética na Educação (UFRJ/CNPq). Bolsista FAPESP. E-mail: tathisilvausp@gmail.com

*** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e livre-docente pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Atualmente é Professor Associado da Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto), onde atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua também como colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (Araraquara). É pesquisador do CNPq (Nível 1D) e coordena o Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação na Pedagogia (USP/CNPq). E-mail: mvcunha2@hotmail.com

271) caracteriza a era estadonovista como um período de “equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova”. A presença de dois escolanovistas no governo atesta esse ponto de vista: Lourenço Filho dirigiu o INEP, órgão do governo federal encarregado de planejar e executar políticas públicas para a educação, e Francisco Campos assumiu o Ministério da Justiça (idem, p. 271). Célio da Cunha (1989, p. 18), porém, considera que o Estado Novo representou uma interrupção do escolanovismo, pois o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, provocou a “marginalização dos educadores da Escola Nova” e contribuiu para “predominância do grupo católico” nos assuntos educacionais (idem, p. 168). Vargas contou com uma “pedagogia do Estado Novo”, cujas “formulações doutrinárias” divergiam do ideário da Escola Nova (idem, p. 148). O mesmo autor afirma que os princípios dessa pedagogia encontram-se nas obras *O estado autoritário e a realidade nacional* de Azevedo Amaral (1938), *Tendências da educação brasileira* de Lourenço Filho (1940) e *O estado nacional* de Francisco Campos (1941).

No intuito de contribuir para as discussões acerca da continuidade ou descontinuidade da Escola Nova durante o Estado Novo, apresentaremos neste trabalho um exame desses três livros, tomando por base os parâmetros da “nova retórica” de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Daremos destaque ao recurso argumentativo denominado “metáfora”, elemento fundamental na composição de discursos que visam à persuasão. Mazzotti (2002) e Cunha (2004) consideram *percurso* a metáfora essencial das proposições educacionais, uma vez que todas as teorizações nesse campo expressam a noção de *trajetória*, *caminho* por onde se pretende guiar o educando em direção ao conhecimento. Essa metáfora pode se apresentar em duas modalidades: *percurso determinado*, exprimindo a ideia de que os fins e os meios educacionais são predeterminados, fixos, passíveis de controle e previsão, por serem decorrentes de um impulso natural e irreversível da história, um desenvolvimento inexorável em direção ao progresso; 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.

Faremos primeiramente a apresentação do discurso contido nos livros de Azevedo Amaral e de Francisco Campos, procurando mostrar que o Estado Novo é definido nesses trabalhos como um imperativo de salvação nacional. Em seguida, buscaremos esclarecer que essa caracterização encontra respaldo em uma forma de raciocínio que pode ser descrita pela metáfora *percurso determinado*. Na sequência, analisaremos com maior detalhamento o livro de Lourenço Filho, no intuito de evidenciar que seus argumentos compartilham dessa mesma metáfora, à qual se subordinam várias estratégias discursivas, que são formas discursivas destinadas a conduzir os leitores ao encontro das teses defendidas pelo autor. Por fim, mediante o conceito de *auditório*, que remete ao contexto de enunciação do discurso, procuraremos discutir o tema da continuidade ou descontinuidade do escolanovismo durante o Estado Novo.¹

¹ Em outro trabalho (Silva; Cunha, 2012), ao analisar o supramencionado livro de Azevedo Amaral, registramos análise semelhante à que se encontra aqui desenvolvida.

Estado Novo: imperativo de salvação nacional

Os argumentos contidos na obra *O estado autoritário e a realidade nacional* de Azevedo Amaral revelam o emprego da metáfora *percurso determinado* como recurso persuasivo fundamental em favor do Estado Novo.² No terreno da história, Amaral (1938, p. 9) sustenta que é preciso aproveitar as experiências bem sucedidas da vida de uma nação para projetar a imagem de um “desenvolvimento histórico” coerente com a adaptação das estruturas sociais à “realidade”. 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 (idem, p. 30) considera que até 1937 imperou a “artificialidade” de nossas instituições políticas, pois nossos colonos não estabeleceram uma organização política adequada à realidade que se apresentava; ao contrário, imitaram “arquiteturas sociológicas e políticas” de países que possuíam características bem diversas do Brasil. Esses “modelos exóticos” importados dificilmente se ajustavam à realidade do Brasil, ocasionando uma “instabilidade” que tornou “precária toda a obra realizada” (idem, p. 30). A esse problema somou-se o da mestiçagem, expressão da inferioridade de uma classe ante “elementos étnicos superiores” (idem, p. 234). Amaral (idem, p. 233) vê a mistura de raças como responsável pela criação de uma “nebulosa sociológica”, fazendo-se necessário operar um “caldeamento” da sociedade brasileira com elementos de Nações superiores, por intermédio da “imigração”, uma vez que a “questão étnica” constitui a “chave de todo o destino da nacionalidade”. É preciso conduzir a classe mestiça, para que a nação atinja seu fim “naturalmente imposto” (idem, p. 23).³

O raciocínio da condução estabelece que a nação necessita de um condutor, o que Amaral (idem, p. 110) encontra na figura de Getúlio Vargas, por ele apresentado como o herói capaz de dar sentido e significado aos anseios da população do país, por possuir “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” e colocar o país no sentido correto, rumo ao progresso (idem, p. 127).

Amaral (1938, p. 271) argumenta que a “ideologia” estadonovista “envolve a determinação de certas finalidades para onde deve se encaminhar a Nação, o que implicitamente acarreta para o Estado uma função educativa no sentido mais amplo de tal expressão”. Para isso, o Estado deve contar com “um órgão necessariamente associado ao poder público como centro de elaboração ideológica e núcleo de irradiação do pensamento nacional” (idem, p. 273), uma “elite espiritual” composta pelos “expoentes da inteligência e da cultura do país” (idem, p. 272), dotada de “maior clareza e compreensão”

² 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 *Correio da Manhã* e *O País*.

³ 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).

das “diretrizes” traçadas para a Nação. Por intermédio da educação, a tarefa dessa elite será a de orientar a formação moral da coletividade, transmitindo às massas o que nelas é ainda uma “ideia indecisa e uma aspiração mal definida” (idem, p. 273). Seu trabalho deve visar à integração do povo à nova ordem, promovendo a modelação das pessoas a uma “consciência cívica caracterizada pela identificação com a ideologia do regime” (idem, 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”. A autoridade delegada à elite realiza 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), tendo por meta sustentar o “ritmo unificador” do novo regime (idem, p. 278).

Em *O estado nacional*, Francisco Campos (1941, p. 36) enfatiza que a opinião brasileira estava convencida de que nos “velhos moldes e por meio das antiquadas fórmulas institucionais seria impossível assegurar a existência e o progresso da Nação, em face das terríveis forças contra ela desencadeadas”.⁴ A insurreição de 1930 encontrou as suas “grandes razões” nessa “consciência coletiva”, e ao movimento “meramente político” incorporou-se o “impulso profundo e irresistível das forças vitais da Pátria, a abrir caminho para a sua evolução natural”. O quadro da vida política do Brasil era de “descontinuidade e dispersão”, antes que a “grande decisão de 10 de novembro” pusesse fim a um regime cuja “condenação” podia ser “lida sem dificuldade em todos os corações” (idem, p. 47). A Revolução, porém, foi “captada pela política, que a fez abortar mediante seus processos emolientes e dilatatórios” (idem, p. 37). As experiências impostas pelo “fetichismo das teorizações obsoletas” custaram caro ao Brasil, firmando o “consenso de que, sem a reforma corajosa e salvadora, agora, felizmente, executada, mais cedo ou mais tarde teria de sucumbir a maravilhosa resistência do organismo nacional” (idem, p. 36). O Estado Novo, portanto, foi o resultado de uma “profunda e urgente necessidade de integrar as instituições no senso das realidades políticas, sociais e econômicas do Brasil”, constituindo “a força inapelável de um imperativo de salvação nacional”. Segundo Campos (idem, p. 71), o Estado Novo não “inventou um sentido nem forçou uma diretiva política ao país”; apenas “consagrou o sentido das realidades brasileiras”; “aceitou, exprimiu e fortaleceu, defendendo-o contra desvios perigosos, o rumo traçado pela evolução”.

Com base nesses argumentos, Campos (1941, p. 3) analisa que as tarefas da educação devem ser concentradas no regramento do povo: o novo governo reconhece o direito à educação, acrescentando que a sua finalidade consiste em “adaptar o homem ao ambiente espiritual do nosso tempo”; a educação confere à vida um “sentido e um fim, orientação e direção a todas as atividades sociais” (idem, p. 55-56). Cabe à União traçar as diretrizes para a “formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”, com 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

⁴ 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.

de novos cidadãos, de acordo com os verdadeiros interesses da Nação”. Campos (*idem*, p. 65-66) ressalta que a educação no Estado Novo é um “instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam”. Ao mesmo tempo, “prepara as novas gerações pelo treinamento físico, para uma vida sã”, possibilitando “prover a essa vida com as aptidões de trabalho, desenvolvidas pelo ensino profissional, a que corresponde igualmente o propósito de expansão da economia”. A educação estadonovista oferece a todos os brasileiros as “mesmas oportunidades e a todos assegura instrução adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”. Sendo assim, a “igualdade de educação não é apenas proclamada, mas garantida pelo Estado, que toma a seu cargo, como dever essencial, o ensino, em todos os graus, à infância e à juventude”, oferecendo proteção às classes menos favorecidas para a “aquisição das técnicas e o cultivo das vocações úteis e produtivas” (*idem*, p. 66).

Do ponto de vista da análise retórica, os discursos de Amaral e de Campos, aqui sumariados, possuem uma característica comum: ambos são regidos pela metáfora *percurso determinado*. Em seus livros, a história é apresentada como expressão de um processo composto por realizações imperfeitas que só se resolvem adequadamente quando o Estado Novo consegue superar os entraves do passado e levar a sociedade à sua plenitude, no caminho que lhe fora previamente traçado. Assim como a nação requer um agente político que a faça encontrar a vereda do progresso material e moral, também o povo carece de instrumentos modeladores operados por quem conhece os caracteres a serem impressos na mentalidade do homem comum. Por isso, segundo esses autores, educar significa disciplinar, conduzir, ajustar os indivíduos aos requisitos impostos pela fase terminal do percurso, para que assim se cumpra o destino do país.

A metáfora percurso determinado no discurso de Lourenço Filho⁵

Em *Tendências da educação brasileira*, Lourenço Filho (1940), tal como Amaral e Campos, alinha-se à noção de *percurso determinado* para argumentar sobre as funções da educação no Estado Novo: a nação é um “resultado histórico, e mais recente até do que vulgarmente se imagina” (*idem*, p. 97), e a educação é a “base da continuidade e do desenvolvimento social” da nação (*idem*, p. 133). Sendo assim, vida social e educação representam “aspectos de uma só e mesma realidade”, cuja compreensão geral exige a “indagação dos grandes delineamentos que, a cada momento, ambas estejam apresentando”; se a vida nacional “mudou e está mudando, a educação nacional terá acompanhado e haverá de acompanhar o sentido mesmo dessas transformações”. Porém, será preciso que se “tome consciência dessas alterações, e de suas possíveis determinantes”, afim de que se possa determinar o “alcance de novas medidas a serem postas em execução”, para a obtenção de “seguros resultados” (*idem*, p. 8). Lourenço Filho (*idem*, p. 48) argumenta que uma parte da educação de um povo deve ser “intencionalmente organizada

⁵ Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) foi responsável pela reforma do ensino no 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).

pelo homem”, passando a ser “disciplinada e sistematizada por objetivos que ele crê os melhores, dentro dos quadros da vida coletiva do momento”. Nessa parte há uma “composição ideal, que não será nunca para desprezar-se”, pois quanto mais esse ideal estiver “afastado das realidades”, mais impedirá a “evolução geral dos grupos sociais, que na educação intencional deverá encontrar um processo de organização e direção, capaz de reajustá-los às transformações da vida coletiva em cada época”. Nessa “educação intencional”, o “espírito, o conteúdo e as próprias formas, de que se revista, só chegam a ter expressão realmente construtiva, quando inspiradas no sentido da vida coletiva a que devam servir”, de maneira a “interpretar-lhe as necessidades e possibilidades, para gradual e seguro desenvolvimento” (idem, p. 8).

Nesse estado de transição da nação brasileira, a escola deixou de ser “simples instrumento de transmissão de cultura, para chamar a si decisivamente, na qualidade de órgão público – órgão do Estado – função mais larga de coordenação e regularização das necessidades de vida coletiva”, diz Lourenço Filho (1940, p. 57). O autor (idem, p. 58) postula como função essencial da escola a cooperação positiva na “formação integral do homem e do cidadão”; que a educação suscite nos indivíduos “sentimento 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”. O “Estado Nacional está feito”; devemos agora fazer os “cidadãos do novo Estado” (idem, p. 109). Para esse fim, Lourenço Filho (idem, p. 98) destaca a relevância da “educação primária”, modalidade de ensino que, por ser “mais extensa, sobre todos atua, e atua diferentemente, como ilustração e como disciplina, desenvolvendo os indivíduos e dando-lhes a configuração própria do meio cultural a que pertençam”. A educação primária é essencial porque é “primeira” e porque é “de todos”, visando à “assimilação das novas gerações aos núcleos de cultura organizada a que pertençam e, ainda, a dos indivíduos das áreas marginais a esses núcleos” (idem, p. 55). Citando palavras de Capanema, Lourenço Filho (idem, p. 84) conclui que o ensino primário é o “verdadeiro instrumento de modelação do ser humano” porque “sobre ele influi enquanto ainda matéria plástica, a que é possível comunicar todas as espécies de hábitos e atitudes”.

Lourenço Filho (1940, p. 58) explica que, com o novo quadro histórico que se apresenta após a Revolução Industrial, a escola passou a exercer novas funções na vida social, mas somente pela intervenção do Estado a instituição de ensino pode assumir o “caráter de instituição de educação integral – órgão de coordenação e reforçamento da ação educativa da comunidade, dantes dividida e dispersa na ação menos disciplinada dos seus vários órgãos”. É impossível admitir a existência de “sistemas educativos sem qualquer direção, ou planificação, por parte do Estado”, pois desse modo o processo não teria “sentido social”; seria supor que esse “sentido possa ser espontaneamente encontrado, nas complexas organizações da vida coletiva de nossos dias, em que as lutas de grupos podem levar à própria destruição” (idem, p. 60). No Brasil, a participação efetiva do Estado na educação apenas se fez presente com a instituição do Estado Novo, regime que apresentou as “novas diretrizes” que deram à “educação escolar uma autêntica função social, mais diretamente planejada no sentido do desenvolvimento da economia

do país, e no da preservação dos mais altos valores espirituais da Nação” (idem, p. 47). Lourenço Filho (idem, p. 101) afirma que o regime de Vargas levou o processo educativo, até então “simples prática instintiva, difusa, não sistematizada”, a “tornar-se deliberado e consciente, com propósitos bem determinados e métodos seguros”; compreendeu-se que a educação tinha de ser posta, “antes de tudo, na direção de objetivos nacionais de ordem, de segurança, de disciplina” (idem, p. 49).

A argumentação de Lourenço Filho acerca do país e da educação revela seu alinhamento à noção de *percurso determinado*, pois, para ele, tanto o país quanto a educação são regidos por uma trajetória ideal a ser percorrida em direção ao progresso. A nação é o resultado de um desenvolvimento histórico cujo eixo se alinha a uma trajetória natural dotada de um sentido, o qual precisa ser seguido para que determinados fins sejam atingidos. A tarefa da educação é modelar e reajustar os indivíduos para que eles não se desvencilhem do caminho correto e necessário em direção ao desenvolvimento do país e do ideal previamente concebido para o povo. O Estado é a única força diretora capaz de planejar, executar e controlar o processo educacional rumo aos fins socialmente desejáveis, com o objetivo de ampliar a disciplina e garantir assim a continuidade histórica da nação.

Estratégias argumentativas coordenadas pela metáfora percurso determinado

a) O recurso às origens

O exame do tempo presente pode ser grandemente favorecido quando se vincula a atualidade a eventos passados em que se possa localizar a origem das mazelas de agora, de maneira a extrair lições que orientem o futuro. Alguns pensadores buscam “localizar o nascedouro dos problemas que se dispõe a tratar”, 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).

Lourenço Filho (1940, p. 17) emprega esse modo de argumentar, ao dizer que as “tendências de origem e organização educativa” brasileiras estão ligadas aos “fatos de nossa própria formação social e política”, marcada pelo largo tempo da colonização, pelo trabalho fundado na escravidão e no latifúndio. No século XVI, as “preocupações de educação popular não existiam, mesmo nos mais poderosos países”: saber ler e escrever não era “condição generalizada de vida social” (idem, p. 18). Na Europa, a expansão da educação popular só veio a existir com a estruturação dos Estados de “base nacional”; em Portugal, de onde recebemos “de modo mais direto os influxos da organização social e política”, o Ministério da Instrução só foi criado em 1870, “quase cinquenta anos depois de nossa independência” (idem, p. 18-19). Assim, nossos colonizadores não tiveram nenhuma “preocupação de cultura popular”, visto que em seu próprio país não haviam ainda organizado uma educação voltada para atender as necessidades de toda a população (idem, p. 19). O sistema aqui implantado carregou essa tendência, que nem o esforço dos jesuítas conseguiu atenuar, e assim se originaram os problemas enfrentados quando da instauração do Estado Novo. Outro fato marcante para a educação brasileira, cuja origem também se encontra em nossa formação colonial, é a acentuada preferência pelos

estudos acadêmicos. Citando Poincard, Lourenço Filho (*idem*, p. 21) diz que as pessoas consideram “mais digna, mais nobre, uma situação que se aproxime o mais possível das aparências da ociosidade”, fazendo-as preferir as “carreiras liberais ou administrativas, com as quais se vive com mais tom e com mais facilidade, ao passo que a indústria e o comércio são mais trabalhosas e mais plebeias”.

Nota-se Lourenço Filho recorre à estratégia do recurso às origens com o intuito de identificar o nascedouro dos problemas que persistiram ao longo de nosso desenvolvimento e que foram, finalmente, enfrentados pelo Estado Novo: a ausência de preocupação com a educação do povo, aliada ao gosto pela “qualidade do bacharel” e pelo “desprezo do homem cultivado pela ação real e o trabalho produtivo” (Lourenço Filho, 1940, p. 20). Com esses argumentos o autor justifica a ênfase dos dirigentes estadonovistas na educação popular que se identifica com o ensino técnico-profissional voltado às classes mais pobres.

b) A divisão em etapas

Sempre que um discurso antevê alguma dificuldade para fazer a passagem de um ponto inicial a um ponto final, 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 discursivo, explicando tratar-se de uma técnica que consiste em “não confrontar o interlocutor com todo o intervalo que separa” determinada situação do fim último visado pela argumentação, dividindo “esse intervalo em seções, estabelecendo pontos de referência intermediários, indicando fins parciais cuja realização não provoca uma oposição tão forte”.

Após identificar a origem dos nossos males no período colonial e mostrar que precisamos enfrentar a falta de objetivos e de conteúdos nacionais na educação, Lourenço Filho recorre à divisão em etapas com o objetivo de evidenciar que, ao longo da história brasileira, a educação permaneceu afastada da realidade nacional, não estimulando iniciativas de alcance popular, imersa em demasia nos estudos acadêmicos. Para isso, apresenta cinco etapas, cada qual reiterando os problemas que tiveram origem em nossa formação colonial e que se propagaram em direção ao presente. A intenção do autor é firmar a necessidade de um ensino mais prático, que estimule as pessoas a optarem pelo ensino técnico postulado como ideal pelo Estado Novo, em vez de ingressarem nos estudos acadêmicos, tidos como de escasso proveito para a sociedade.

A primeira etapa da argumentação de Lourenço Filho (1940, p. 21) refere-se à transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808. A vinda de D. João VI acentuou a tendência aos estudos acadêmicos, pois o monarca criou escolas superiores e “várias cadeiras de ensino de humanidades: grego, retórica e poética, línguas estrangeiras...”, provendo a “formação dos homens doutos, dos elementos necessários à vida administrativa e social do tempo”, favorecendo a nobreza. Quanto ao ensino propriamente popular, não houve “nenhuma iniciativa de verdadeira significação” (*idem*, p. 22).

A segunda etapa abrange o período que vai da Independência à instauração do Segundo Império por Pedro II. Lourenço Filho (1940, p. 22) afirma que, declarada a Independência, os constituintes empenharam-se “em dar maior desenvolvimento ao ensino do povo”, mas a ambição por um “programa avançado para o tempo” não se converteu em realidade. Na Regência, com o Ato Adicional de 1834, a regulação da instrução primária e secundária ficou a cargo das assembleias provinciais; à “tendência de estrita centralização administrativa” sucedeu a da “descentralização”, ao que se somou o fato de que o tipo de cultura já estava definido e se explicava pelo tipo de economia dominante: a “produção tinha como fundamento o braço servil”. Assim, como poderia interessar ao povo a “educação do tipo que as escolas do tempo ministravam?” (idem, p. 23).

O período que Pedro II à frente do governo constitui a terceira etapa na argumentação de Lourenço Filho (1940, p. 23) acerca da história da educação brasileira: o imperador não fez “executar qualquer programa educacional de larga envergadura”; não que “escasseassem ideias e planos aos estadistas do Império”, mas a economia da época era “fundada na escravidão e no latifúndio” e o tipo de cultura era o de uma “civilização agrária, a que a educação do povo não interessava diretamente”; o que interessava era a “preparação de uma elite, que mantivesse os foros da corte”; a tendência ao ensino acadêmico havia se “robustecido”; tanto o ensino primária quanto o secundário eram “insuficientes e mal orientados em relação às necessidades reais do povo” (idem, p. 24).

A República manteve a mesma tendência, marcando assim a quarta etapa da argumentação de Lourenço Filho (1940, p. 25), que afirma que a ideia de uma educação para “servir à organização e direção social não encontrava amparo no pensamento nacional”, discutindo-se por muitos anos se o “governo central poderia ou não poderia cuidar da educação primária nos Estados...”; enquanto isso, o “velho clima cultural perdurava...” (idem, p. 26). Em 1909, as iniciativas do governo central em relação ao ensino profissional não alcançaram “as novas exigências que o trabalho vinha apresentando”. Nos primeiros quarenta anos da República, o ensino superior apresentou notável crescimento, mas os seus objetivos eram ligados exclusivamente ao “preparo para as profissões liberais: direito, medicina, engenharia, odontologia e farmácia” (idem, p. 27).

Em suma, as tendências de 1889 a 1930 podem ser assim descritas: permanência da educação formal ou ensino literário; ensino profissional ainda sem plano de conjunto e sem articulação com os ramos do ensino comum; ensino primário com relativo desenvolvimento; crescimento comparativamente menor dos cursos secundários, com a finalidade exclusiva de preparar para os cursos superiores. A argumentação de Lourenço Filho (1940, p. 28) visa evidenciar que, por todo um “século de existência livre”, não se chegou a “ensaiar um plano orgânico” para a educação popular, “nem sequer a orientar as tentativas dispersas das províncias” e, mais tarde, dos Estados, mesmo com a “investigação, coordenação e divulgação dos dados de estudo necessários”; a “rigor, não se vinha processando, no plano sistemático, uma educação brasileira, de objetivos e conteúdos nacionais”. Lourenço Filho (idem, p. 49) afirma que entre os “fins da educação escolar brasileira e as necessidades reais da vida da Nação” persiste um inegável “desajustamento provindo da permanência

de velhos ideais, a que se pretendeu submeter a mudança social, mal pressentida”. Tal fato explica que a educação tenha assumido, ao longo da história, um “aspecto formal, contra o qual as energias nacionais estão agora lutando com mais perfeita consciência do problema”.

Assim, Lourenço Filho (1940, p. 46) estabelece a quinta etapa de sua argumentação, que é a instauração do Estado Novo, regime que supera todos os problemas identificados nas etapas anteriores, ao suprir a carência por uma educação de objetivos e conteúdos nacionais e atenuar nosso exagerado pendor ao ensino acadêmico por meio da “propagação do ensino técnico-profissional”. O autor considera que as reformas educacionais estadonovistas refletem as “providências de reorganização da vida social”; a Nação toma “consciência de si mesma e realiza um esforço de coesão”. Compreende-se finalmente que a educação dever “ser posta, antes de tudo, na direção de objetivos nacionais de ordem, de segurança, de disciplina”; que a educação deve ser “não só a transmissão de um ideal de vida e das novas técnicas que a esse ideal devam servir às novas gerações”, mas também, a “difusão dos centros culturais para as suas margens, desse novo significado e dessa nova técnica” (idem, p. 49).

Segundo a argumentação do autor, o novo regime procurará sempre “corrigir a tendência fundamental, que tem desviado por séculos a educação brasileira de seus fins necessários”: a de “tê-la feito um empreendimento do Estado e não um empreendimento do povo”; a de tê-la feito, desde os primórdios, uma educação de “certificados e diplomas, para a constituição de uma elite”. Para Lourenço Filho (1940, p. 47), o Estado Novo delinea “novas diretrizes” que buscam dar à educação uma “autêntica função social, mais diretamente planejada no sentido do desenvolvimento da economia do país, e no da preservação dos mais altos valores espirituais da Nação”. O exame das etapas vividas anteriormente pelo país permite ao autor afirmar que a Nação agora se empenha em “ser forte, e a sua força dependerá da sua capacidade de produção” (idem, p. 49). A educação confirma a “clara tendência de tornar-se, com os ideais nacionais, a preparação para o trabalho em novas bases”, deixando de ser um “empreendimento do Estado, no sentido formal, para ser um empreendimento sentido e desejado pelo povo, como obra necessária à direção e desenvolvimento da vida social”. O ensino nas fábricas, a instituição da Juventude Brasileira, o provimento de cargos por concurso, o ensino regimental no Exército e o serviço para o trabalho, consagrado na Constituição, revelam essas “novas e salutares tendências”.

Lourenço Filho (1940, p. 49) entende que Getúlio Vargas, por meio de “claras, incisivas e profundas palavras”, declarou que “no período em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo claro e definido” consiste em um “luxo acessível a poucos indivíduos e de escasso proveito à coletividade”, pois, “decorrido mais de meio século de trabalho livre, ainda não nos distanciamos muito dos objetivos educacionais que conformaram outra época e outra sociedade”. Para o autor, essas palavras traduzem a “condenação das velhas tendências de educação” que persistiram ao longo das várias etapas da história educacional brasileira, evidenciando que as “novas diretrizes que tomam corpo, e que, por um novo pensamento e uma nova ação pedagógica, penetrada de valor social, hão de concorrer decisivamente para a grandeza futura do país” (idem, p. 50).

c) As definições

Copi (1978, p. 105) afirma que um dos propósitos da definição é “influenciar as atitudes ou agitar as emoções, de um certo modo preciso, de quem ouve ou de quem lê” (idem, p. 109). 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), quando utilizamos definições podemos justificá-las, valorizá-las com a ajuda de argumentos, ou, então, “elas próprias são argumentos” em prol de determinada tese.

Lourenço Filho (1940, p. 57) recorre a definições para ressaltar a importância da interferência do Estado na educação, o que ocorre por meio de uma “nova posição em face das questões de ordem educativa”. Tal posição é de “decidida intervenção”, não “por amor a um sistema ou a uma filosofia”, mas por “necessidade de organização e, assim, de segurança”. Pede-se aos povos modernos uma “consciência comum” que só uma “educação comum” pode fornecer. Por meio da intervenção do Estado, a escola assume “seu papel primeiro”, que é o de “formar no homem a consciência da Nação” (idem, p. 59). Lourenço Filho ressalta que essa concepção não decorre de “rígido estatismo”, doutrina inflexível que preconiza a intervenção do Estado nos domínios econômico e social, porque o posicionamento por ele defendido abarca o conceito de educação *em plano*, não educação *de plano* – termos que merecem definição precisa. A educação *de plano* existe apenas nos regimes em que a “escola do Estado não deva formar apenas o homem e o cidadão”, mas se ocupe com a formação do “partidário”; seu objetivo é o de preparar, como na indústria moderna, produtos em série. A educação *em plano* possui outras características, uma vez que podemos conceber uma política que “garanta os interesses gerais de segurança, mas atenda também a verdadeira compreensão funcional da educação”. Trata-se de um sistema “cuja expansão e desenvolvimento venha a basear-se no estudo das condições objetivas, nas necessidades reais e nas possibilidades do meio social, sem menosprezo pelos atributos da personalidade humana” (idem, p. 60).

Aprofundando sua definição, Lourenço Filho (1940, p. 60-61) esclarece que uma educação *de plano*, baseada em “sistemas rigidamente concebidos para a obtenção de tipos uniformes de indivíduos, sob regime despótico”, representa uma “flagrante contradição com as conclusões das teorias pedagógicas modernas, nas quais o respeito às condições de integração social do educando é ponto incontroverso”. Porém, admitir sistemas educativos “sem qualquer direção, ou planificação, por parte do Estado, será supor que o processo não tenha sentido social”, ou então que esse sentido possa ser “espontaneamente encontrado, nas complexas organizações da vida coletiva de nossos dias, em que as lutas de grupos podem levar à própria destruição”. É “possível traçar as grandes linhas de um sistema público de ensino” e “dar-lhes funcionamento de modo a que se possa comprovar eficientemente o trabalho que realizem”; enfim, é possível “mantê-los *em plano*, isto é, em constante reajustamento, para que os resultados possam exprimir verdadeiro resultado de integração social”.

As definições fornecidas por Lourenço Filho (1940, p. 138-139) visam firmar a tese de que é possível uma “educação planejada, organizada, executada e controlada no sentido dos fins sociais”, sem que os conceitos de “planejado” e “controlado” expressem uma “compreensão excessivamente mecânica ou material”; sem que “organização, o governo e o aperfeiçoamento dos povos” seja feito “de maneira tão rígida como o de uma produção fabril”, na qual se dá uma “padronização rigorosa, uma escolha de matéria prima sempre idêntica e a aplicação de processos determinados e invariáveis”. O autor afirma que “causa horror pensar na formação de homens ‘em série’, se a eles, na verdade, pudesse caber o nome de homens...”; mas uma “educação planejada, à vista da estatística”, certamente pode ser instituída “num sentido de liberdade e de aperfeiçoamento” sem que acarretar a “negação das mais altas tendências de vida, da influência dos próprios bens da cultura, que age e reage sobre os agrupamentos humanos”. Lourenço Filho (idem, p. 139) afirma que a educação *de plano* serviu para “atender às exigências de um Estado despótico”, mas negá-la não implica rejeitar a educação *em plano*, cujo propósito é servir ao “sentido de liberdade e de aperfeiçoamento”; o que essa última pede é tão-somente que “os esforços de direção do grupo social sejam servidos por meios menos empíricos”.

A associação pejorativa entre produção fabril e educação também é alvo da estratégia de definição – na verdade, redefinição – adotada pelo autor. A referida associação, que a “tanta gente horroriza”, é um “equívoco fácil de desfazer-se”, diz Lourenço Filho (idem, p. 139-140), pois a “rígida padronização fabril”, adotada como argumento por muitas pessoas, é “mais ilusória que real”, uma vez que as fábricas não continuam produzindo “os tipos de 1890; ou de 1900, ou de 1910; e, em relação a certas utilidades, mesmo os de 1930”. O sistema fabril atual admite a “flexibilidade e a pronta adaptabilidade do aparelho que produz às exigências do consumo, criadas pelas novas necessidades e possibilidades de vida”. As grandes indústrias não apenas fabricam, mas “investigam, e analisam e readaptam constantemente a sua produção”, servindo-se dos “recursos da estatística”, que são os “únicos pelos quais podem organizar uma produção em plano”. Assim também o Estado pode desenvolver e aperfeiçoar um sistema de educação adequado “às tendências e necessidades reais do povo, numa concepção de permanente reconstrução”.

Pode-se notar que a argumentação de Lourenço Filho é fundamentalmente pautada na definição desses dois conceitos, a educação *em plano* e a educação *de plano*. Para defini-los, o autor recorre às chamadas “definições descritivas”, que servem para indicar o “sentido conferido a uma palavra em certo meio, num certo momento” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 239). Por se tratar de termos novos, o autor esclarece o seu sentido e significado, direcionando a compreensão de quem lê, atingindo assim um fim persuasivo que visa afastar uma possível vinculação com a noção de “estatismo”, o que levaria à identificação do regime estadonovista com os Estados Totalitários em voga na Europa. Além disso, ao definir e defender uma educação *em plano*, Lourenço Filho pretende impedir que seus argumentos em favor do planejamento e controle da educação sejam associados a concepções em prol das técnicas empregadas na “organização do espaço fabril”, o que poderia contrariar alguns escolanovistas.

d) A dissociação de noções

A técnica chamada “dissociação de noções” visa favorecer a persuasão utilizando “pares conceituais antitéticos”, nos quais o segundo termo é o inverso do primeiro (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 469, 479). No decorrer do discurso, esses pares dão origem a “pares filosóficos”, em que um dos termos é, em geral, “desqualificado como factício ou artificial”, em oposição ao outro termo, caracterizado como o que é “autêntico ou natural” (idem, p. 500).

Lourenço Filho (1940, p. 105) utiliza “pares filosóficos” ao analisar a educação como recurso a serviço da “socialização’ da criança”, tal como postulado por Durkheim; ou, como diz Fichte, um processo que visa à “implantação da cidadania”; ou, ainda, segundo Dewey, um meio que se presta à “revisão da experiência social”. Citando expressões desses pensadores, Lourenço Filho argumenta que o que se pretende não é “o despotismo do Estado, nem a abolição das mais altas prerrogativas humanas, a se exprimirem numa personalidade livre e consciente”. O “exercício dessa personalidade”, porém, exige o “equilíbrio das tendências e aspirações do indivíduo” com as do grupo social organizado, de onde advêm “a cultura e a segurança, os valores morais e os instrumentos de trabalho, a força da tradição e os elementos com que possa cooperar no progresso”. Nessa argumentação, nota-se a presença de dois termos, *indivíduo* e *sociedade*, que, embora potencialmente antitéticos, são situados pelo autor em posição de igual valor. Esse raciocínio é enfatizado quando Lourenço Filho (idem, p. 105-106), transcrevendo Dewey, afirma que a educação deve levar em conta os “ideais individuais e sociais”, pois é “acertadamente individual” ao reconhecer que a “formação do caráter é a única base legítima de uma vida digna”; e é social ao admitir que esse “caráter reto não se forma tão só por preceitos ou exortações, mas sim pela influência da vida coletiva sobre o indivíduo”.

A manutenção do equilíbrio entre os termos *indivíduo* e *sociedade* persiste no discurso de Lourenço Filho (1940, p. 133) mediante a consideração de que o problema da educação pode ser equacionado em dois “planos”, o social e o individual, sendo que o “caráter dominante lhe advém do primeiro”; a educação é, antes de tudo, “um fato de ação coletiva, pois resulta da influência da comunidade sobre as novas gerações”; mesmo que os efeitos da educação sejam apreciados “num só e determinado indivíduo”, seu “caráter social” nunca desaparece, pois a sua efetividade só alcança “verdadeiro significado quando comparada, nos seus efeitos, às influências sociais mais amplas”. Inegavelmente, segundo Lourenço Filho (idem, p. 134), a educação, quando “objetivamente considerada”, revela-se uma “ação coletiva, enquanto considerada na integridade de seus meios e fins”; mas jamais deixa de ser, ao mesmo tempo, uma “ação individual, no que toca à aplicação particularizada de métodos ou processos, dos meios intencionais que o homem experimenta, ou adota, para o desenvolvimento, adaptação e aperfeiçoamento do indivíduo”.

Assim, Lourenço Filho parece aderir integralmente aos pressupostos filosóficos de Dewey, uma vez que situa a educação no interior do necessário equilíbrio entre as aspirações e as características da sociedade, de um lado, e as do indivíduo que nela atua, de outro. Ao levar adiante seus argumentos, no entanto, nota-se que o autor acaba por

privilegiar o termo *sociedade*, ao afirmar que o principal objetivo da educação no Estado Novo é “homogeneizar a população” (Lourenço Filho, 1940, p. 117), devendo tornar-se – segundo palavras de Capanema – um “verdadeiro instrumento de modelação do ser humano” (idem, p. 84). A educação assume então o dever de atuar sobre todos os indivíduos como “ilustração e como disciplina”, dando-lhes a “configuração própria do meio cultural a que pertençam” (idem, p. 98). Lourenço Filho (idem, p. 57) afirma ainda que a educação no novo regime deve assumir as tarefas de “coordenação e regularização das necessidades de vida coletiva”, sendo posta, acima de tudo, na “direção de objetivos nacionais de ordem, de segurança, de disciplina” (idem, p. 49). Só a educação pode criar entre os homens uma “robusta consciência comum” que a “todos identifique”, transcendendo assim os “limitados interesses de cada qual” (idem, p. 53-54). Nessas condições, colocada a serviço dos ideais da nação, a educação no Estado Novo deve ter como produto final os “cidadãos do novo Estado” (idem, p. 109).

Ao contrapormos as afirmações feitas por Lourenço Filho sobre a função da educação no Estado Novo com as que o próprio autor apresenta em defesa do equilíbrio entre *indivíduo* e *sociedade*, percebemos que grande parte do que foi argumentado em prol do referido equilíbrio é desconsiderado no discurso que traça os objetivos da educação estadonovista. Ao defender a criação de uma “consciência comum” que ultrapasse os interesses de cada indivíduo, o autor releva a plano secundário o que ele mesmo vinha defendendo, ou seja, a prioridade para uma “personalidade livre e consciente”; o que é agora postulado como meta da educação é a “homogeneização dos indivíduos” e sua modelação segundo os objetivos estabelecidos pela ordem social vigente, o regime ditatorial de Vargas. Nesse contexto, não há respeito às aspirações e características individuais, pois não se busca formar a pessoa para atuar livremente; o que se pretende é modelá-la e reajustá-la para que se enquadre no papel de “cidadão do novo Estado”. Pode-se afirmar, portanto, que a educação no Estado Novo não almeja garantir o equilíbrio entre aqueles termos antitéticos, que são por fim hierarquizados na argumentação de Lourenço Filho, sobrepondo as demandas sociais do novo Estado às aspirações individuais e fazendo prevalecer a compressão do termo *indivíduo* pelo termo *sociedade*.

Considerações Finais

A metodologia de análise de discursos impressos proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 22) consiste em caracterizar o autor do texto como *orador*, aquele que, na situação retórica, tem por objetivo persuadir determinada audiência; os leitores visados pelo texto, por sua vez, constituem o *auditório*, que é o “conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação”. É “condição prévia” de qualquer “argumentação eficaz” ter o “conhecimento daqueles que se pretende conquistar” (idem, p. 23), uma vez que “não se concebe o conhecimento do auditório independentemente do conhecimento dos meios suscetíveis de influenciá-lo” (idem, p. 26). Para se fazer persuasivo, o discurso deve se “adaptar ao auditório que quer persuadir, pois ele só pode se desenvolver a partir do que é admitido por este último” (Perelman, 2011, p. 20). Adaptar-se ao auditório é,

em grande medida, tomar como ponto de partida as teses admitidas pela audiência, certos “objetos de acordo” que dizem respeito “tanto ao real quanto ao preferível” (Lemgruber; Oliveira, 2011, p. 43).

Para a devida compreensão dos recursos argumentativos de um discurso, devemos, portanto, compreender o auditório a que se dirige o orador, o que significa delinear o contexto em que se inscreve a formulação e a publicação do texto em exame. No caso de Lourenço Filho, é preciso lembrar que se trata de um homem público com relevante atuação no cenário educacional desde a década de 1920, quando participou do movimento de reforma dos sistemas estaduais de ensino; em 1932, foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que continha as aspirações comuns dos liberais escolanovistas; durante o Estado Novo, foi ativo colaborador de Vargas, tornando-se diretor do Departamento de Educação, integrando, portanto, um governo caracterizado pela “predominância do grupo católico” e pela “marginalização dos educadores da Escola Nova”, segundo Cunha (1989, p. 168). Essa trajetória o coloca na condição ímpar de dialogar com os dois agrupamentos que disputavam o poder no campo da educação, os liberais e os católicos, devendo adaptar seu discurso a audiências que possuíam inclinações políticas e filosóficas eram inconciliáveis.

O auditório constituído pelos liberais defendia o “princípio da vinculação da escola com o meio social, sendo o seu ideal necessariamente condicionado pela vida social atual”, como se encontra formulado no Manifesto dos Pioneiros; essa audiência almejava uma educação nova que respeitasse “as aptidões naturais” dos indivíduos, “independentemente dos condicionantes de ordem econômica e social”. O auditório composto pelos católicos era contrário à “crença liberal de que a sociedade se constrói pelo resultado do contrato estabelecido por indivíduos livres e autônomos”, denunciando que uma “sociedade marcada pelo individualismo se torna vulnerável à desagregação” (Bomeny, 2003, p. 50). Para os católicos, a crise da sociedade era “diretamente proporcional ao afastamento do homem em relação à sua própria natureza e ao seu criador” (Cury, 1988, p. 28), pois os “costumes cristãos foram decaindo e as paixões humanas ficaram soltas” (idem, p. 31). Para esse grupo, o educando é “um ideal relativo” que “deve ser orientado de acordo com sua finalidade absoluta e última que é a elevação espiritual da personalidade para uma união com Deus” (idem, p. 56).

É nesse contexto que se compreende a manifestação de Lourenço Filho em prol do respeito à personalidade livre e consciente dos indivíduos, conforme vimos neste trabalho, o que pode ser entendido, nos termos da análise retórica, como uma adequação do discurso aos ideais liberais, cujas formulações se associavam à metáfora *percurso indeterminado*. Sua inclinação mais forte, no entanto, vai ao encontro da metáfora oposta, *percurso determinado*, característica do pensamento católico que, na época, inclinava-se claramente na direção do conservadorismo político. O discurso de Lourenço Filho, então, ao mesmo tempo em que procura preservar a noção de respeito ao indivíduo, privilegia a tese que posiciona os interesses de cada pessoa sob a égide do interesse comum, o que, segundo o autor, significa a homogeneização do povo em benefício de um molde previamente definido pelos dirigentes do Estado Novo, em associação com o agrupamento católico participante do poder.

No que diz respeito ao tema da continuidade ou descontinuidade do escolanovismo durante o período estadonovista, todo o problema reside na complexidade da expressão Escola Nova. O movimento escolanovista brasileiro foi composto por forte tensão entre o ideal de submissão do indivíduo às ordenações sociais, o que se caracteriza pela metáfora *percurso determinado*, e a tendência oposta, que posiciona os desejos individuais acima das exigências da sociedade, embora sem rejeitar essa relevante influência; nessa linha, que se identifica com a metáfora *percurso indeterminado*, preconiza-se a manutenção do equilíbrio entre “os dois polos potencialmente antinômicos da renovação educacional”, as necessidades e características individuais, de um lado, e, de outro, os condicionantes da nova ordem social que se almejava construir (Cunha, 1999, p. 252). Sendo assim, entendemos que não é possível afirmar categoricamente que entre 1937 e 1945 tenha havido uma interrupção do escolanovismo; o que se pode dizer, segundo a análise desenvolvida neste trabalho, é que durante o Estado Novo deu-se a continuidade de uma das vertentes da Escola Nova, caracterizada por um discurso permeado pela noção de história como trajetória previamente determinada e pela ideia 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. edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CAMPOS, Francisco. *O estado nacional*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1941.
- COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. 2. edição. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1978.
- CUNHA, Célio. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. 2. edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- CUNHA, Marcus Vinicius. 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.
- CUNHA, Marcus Vinicius. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 25, p. 116-126, jan./abr. 2004.
- CUNHA, Marcus Vinicius; 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.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 2. edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- LEMGRUBER, Márcio Silveira. OLIVEIRA, Renato José. Argumentação e educação: da

ágora às nuvens. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira. OLIVEIRA, Renato José. *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

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. (Orgs.) *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva, 2002.

MAZZOTTI, T. *Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poësis, 2008.

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

PERELMAN, Chaïm. A filosofia do pluralismo e a nova retórica. Tradução de Renato José de Oliveira. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira. OLIVEIRA, Renato José (orgs.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

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

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. A Pedagogia do Estado Novo e a metáfora percurso determinado. ENCONTRO NORTE-NORDESTE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2012, Aracaju. Anais História da Educação: Imprensa, Impressos e Práticas Educativas. Aracaju: ENNHE, 2012.

Recebido em maio de 2012
Aprovado em agosto de 2012