UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A PRESENÇA DA FILOSOFIA PLATÔNICA
NA PEDAGOGIA DO ESTADO NOVO

Tatiane da Silva

RIBEIRÃO PRETO – 2013

Tatiane da Silva

**A PRESENÇA DA FILOSOFIA PLATÔNICA
NA PEDAGOGIA DO ESTADO NOVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências: Educação.

**Linha de Pesquisa: Fundamentos Filosóficos, Científicos e Culturais da Educação
Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha**

RIBEIRÃO PRETO – 2013

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL
DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU
ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA
A FONTE.**

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Tatiane da.

A Presença da Filosofia Platônica na Pedagogia do Estado Novo
/ Tatiane da Silva; orientador Marcus Vinicius da Cunha.
Ribeirão Preto, 2013.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e
Letras de Ribeirão Preto / USP – Programa de Pós-Graduação
em Educação.

1. Análise Retórica. 2. Filosofia Platônica. 3. Estado Novo.

Dedico este trabalho a meu pai, minha mãe,
Juliana, Matheus e André, que estiveram
ao meu lado em todo o desenvolvimento deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio e financiamento que possibilitaram a efetivação deste trabalho.

Agradeço ao professor Marcus Vinicius da Cunha, que sempre me orientou, apoiou e contribui de maneira significativa para a efetivação deste trabalho.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa e de Estudos *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP/CNPq) pelas reflexões proporcionadas durante nossas reuniões, as quais foram fundamentais para elaboração do trabalho.

Agradeço aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP – USP que tiveram participação efetiva na minha vida profissional e acadêmica, especialmente professor Elmir de Almeida, professora Soraya Pacífico, José Marcelino, Teise Garcia.

Agradeço à professora Vera Valdemarin e ao professor Renato José de Oliveira pela participação na banca de defesa da dissertação e pelas valiosas contribuições oferecidas no exame de qualificação.

Agradeço às alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação pelas discussões e por compartilhar angústias e reflexões ao longo do curso.

Agradeço à Aline Sonobe, amiga especial, pelas valiosas contribuições e pela prontidão em me ajudar e apoiar.

Agradeço à Érika Andrade e Lúcia Tinós, minhas educadoras, que me ofereceram conselhos, reflexões, contribuindo para a efetivação deste trabalho.

Agradeço à minha família, que sempre me apoiou e esteve ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

Agradeço à André, sempre presente em minha vida, acompanhando todas as minhas conquistas.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

SILVA, Tatiane. *A presença da filosofia platônica na Pedagogia do Estado Novo*. Dissertação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

O pensamento ocidental foi inaugurado por Platão, que deu início a certas formas peculiares de elaborar e solucionar problemas filosóficos, constituindo marcos discursivos que se encontram em pensadores de diversas áreas de conhecimento, tanto no campo político e social quanto educacional. Em pesquisas anteriores foram analisados os livros *O estado autoritário e a realidade nacional* de Azevedo Amaral (1938), *O Estado Nacional* de Francisco Campos (1941) e *Tendências da educação brasileira* de Lourenço Filho (1940), considerados responsáveis pela elaboração e difusão das bases teóricas da pedagogia que predominou durante o Estado Novo (1937-1945), constatando-se que esses autores buscavam apoio argumentativo em Platão. O objetivo deste trabalho é apresentar um reexame desses livros por meio da análise retórica fundamentada em Chaïm Perelman, visando investigar a presença de marcos discursivos platônicos em seus argumentos. O primeiro capítulo discorre sobre o uso da metáfora como técnica argumentativa, evidenciando que os autores estabelecem diretrizes previamente determinadas na definição das iniciativas políticas e educacionais do Estado Novo. O segundo capítulo focaliza a dissociação de noções, técnica utilizada pelos autores para argumentarem sobre a o predomínio do coletivo sobre o individual no regime estadonovista. O terceiro capítulo examina a técnica que vincula ato e pessoa, com a qual os autores conferem características pessoais excepcionais ao governante, justificando assim as suas ações no comando da Nação. O quarto capítulo analisa a técnica da definição, utilizada pelos autores para desqualificar o regime democrático e enaltecer as qualidades do Estado Novo. A conclusão defende que a semelhança entre os discursos dos autores pode ser atribuída à presença de *marcos discursivos* platônicos nos argumentos que apresentam acerca das problemáticas políticas e educacionais, do que decorre seu alinhamento a uma concepção monista de Estado.

Palavras-chave: Análise Retórica; Filosofia Platônica; Estado Novo.

ABSTRACT

SILVA, Tatiane. *The Presence of Platonic Philosophy in the New State Pedagogy*. Dissertation. Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, Post Graduating Program in Education. University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

The Western thought was inaugurated over two thousand years ago by Plato, who created some peculiar forms to elaborate and solve philosophical problems, establishing discursive frameworks that are allowed by thinkers from diverse areas of knowledge, both in political and social field as well in education. Previous research analyzed the books *The authoritarian state and national reality* by Azevedo Amaral (1938), *The National State* by Francisco Campos (1941) and *Trends of Brazilian education* by Lourenço Filho (1940), which are considered as responsible for the criation and dissemination of theoretical basis of the pedagogy that prevailed during New State (1937-1945). The conclusions of that research noted that these authors sought argumentative support in Plato. The aim of this work is to review these books by means of Chaïm Perelman's rhetorical analysis, seeking to investigate the presence of Platonic discursive frameworks in the arguments of those authors. The first chapter discusses metaphor as argumentative strategy, showing that the authors established previously determined guidelines to define New State political and educational actions. The second chapter focuses dissociation of notions, which the authors use to argue about freedom in New State. The third chapter examines the link between act and person, with which the authors give exceptional personal characteristics to the ruler, thus justifying his actions in command of the Nation. The fourth chapter analyses definition, which is used by the authors to disqualify democracy and to praise New State qualities. The conclusions defend that the similarity between the discourses of the authors can be attributed to the presence of Platonic discursive frameworks in their arguments about politics and education; and that this presence is responsible by their alignment to a monistic conception of State.

Keywords: Rhetorical Analysis; Platonic Philosophy; New State.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
I - METÁFORA	27
Metáforas fundamentais.....	27
A metáfora fundamental de Platão	31
A metáfora fundamental da pedagogia platônica	38
A metáfora fundamental do discurso de Azevedo Amaral	43
A metáfora fundamental do discurso de Francisco Campos	46
A metáfora fundamental do discurso de Lourenço Filho.....	51
II – DISSOCIAÇÃO DE NOÇÕES	55
Dissociar para persuadir	55
A dissociação de noções em Platão	57
A dissociação de noções no discurso de Azevedo Amaral	62
A dissociação de noções no discurso de Francisco Campos	67
A dissociação de noções no discurso de Lourenço Filho	71
III – ATO E PESSOA.....	75
Interação entre ato e pessoa na argumentação	75
Ato e pessoa em Platão	77
Ato e pessoa no discurso de Azevedo Amaral	85
Ato e pessoa no discurso de Francisco Campos	89
IV – DEFINIÇÕES.....	93
A definição como recurso argumentativo	93
As definições na argumentação de Platão.....	94
A negação da pluralidade em Platão	100
As definições no discurso de Azevedo Amaral	105
A negação da pluralidade no discurso de Azevedo Amaral.....	109
As definições no discurso de Francisco Campos	112

A negação da pluralidade no discurso de Francisco Campos.....	114
As definições no discurso de Lourenço Filho	116
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 120
 REFERÊNCIAS	 124
 APÊNDICES	 129
Apêndice A – Francisco Campos	130
Apêndice B – Azevedo Amaral	132
Apêndice C – Lourenço Filho	134
Apêndice D – Platão.....	136

INTRODUÇÃO

O tema do presente trabalho diz respeito ao regime governamental instituído por Getúlio Vargas em 1937, denominado Estado Novo, cuja vigência estendeu-se até 1945. Para compreender aquela época, bem como as motivações que deram origem a esta dissertação, julgamos relevante apresentar inicialmente uma cronologia da história política e educacional brasileira desde a década de 1920, destacando os fatos mais importantes, segundo os registros da historiografia.

Entre 1920 e 1930, deu-se um grande número de reformas da instrução pública nos estados e no Distrito Federal, o que, segundo Nagle (2001, p. 245) constituiu “a história da penetração do ideário da Escola Nova nos seus sistemas escolares”. As principais reformas foram: em São Paulo, com Sampaio Dória, em 1920; no Ceará, com Lourenço Filho, em 1922; na Bahia, com Anísio Teixeira, em 1925; em Minas Gerais, com Francisco Campos, também em 1925; no Distrito Federal, com Fernando de Azevedo, em 1927; e no estado de Pernambuco, com Carneiro Leão, em 1928.

No ano de 1924 foi fundada no Rio de Janeiro a Associação Brasileira de Educação, ABE, composta por diversos profissionais – médicos, advogados, engenheiros, jornalistas, professores etc. – cujo ideário comum consistia em “regenerar o povo” por meio da educação e da saúde. A principal disputa política e ideológica no interior da referida agremiação ocorria entre católicos e liberais (CURY, 1988).

No ano de 1930, Getúlio Vargas promoveu um golpe de estado, instituindo um Governo Provisório e prometendo convocar em breve uma assembleia constituinte, com o intuito de revigorar o regime instaurado em 1889 (PANDOLFI, 1999, p. 9). A iniciativa de Vargas é atribuída ao descontentamento de certos grupos da elite perante o monopólio do poder exercido por São Paulo e Minas Gerais, bem como ao abalo internacional ocasionado pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York (CURY, 1988, p. 7).

Em 1931, Francisco Campos foi nomeado ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (CURY, 1988, p. 17). Uma de suas primeiras medidas foi a reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas e oficiais, em caráter facultativo (idem, p. 107). Na função de diretor de gabinete, Campos contou com a colaboração de Lourenço Filho, que havia comandado a reforma do ensino no Ceará em 1922.

Em dezembro daquele ano, ocorreu no Rio de Janeiro a IV Conferência Nacional de Educação, realizada pela ABE (XAVIER, 2004, p. 25). Na ocasião, Vargas e

Campos solicitaram que os conferencistas “colaborassem com o Governo Provisório na definição da política educacional do país”. Em resposta, Nóbrega da Cunha, que representava os jornalistas naquele evento, sugeriu que fosse delegada a Fernando de Azevedo, integrante do grupo liberal, a responsabilidade pela redação de um documento a ser apresentado na próxima Conferência, em dezembro do ano seguinte.¹

Logo no início de 1932, porém, Azevedo publicou o texto na imprensa, com o título “A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo”, assinado por vinte e seis personalidades de grande prestígio no cenário educacional e político da época, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Sampaio Dória. No final daquele mesmo ano, o documento foi publicado em livro organizado pelo próprio Azevedo, ficando conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (CUNHA, 2008).

O posicionamento do Manifesto em prol do ensino laico, da coeducação e da obrigatoriedade do Estado em garantir educação a todos é considerado o “pomo da discórdia” entre liberais e católicos no seio da ABE (BOMENY, 2003, p. 49). Em 1933, os católicos retiraram-se da Associação e criaram a Confederação Católica Brasileira de Educação, cujo objetivo era “capacitar os educadores a fazerem frente ao oficialismo pedagógico dos renovadores”, o que acirrou ainda mais o conflito com os liberais (CUNHA; COSTA, 2002, p. 124).

O movimento educacional renovador, iniciado em 1920 com a reforma dos sistemas de ensino nos estados e no Distrito Federal, teve continuidade nos primeiros anos da década de 1930, apesar das discordâncias apresentadas pelos católicos. Em São Paulo, por exemplo, Lourenço Filho deu andamento às transformações iniciadas na década anterior; no Distrito Federal, Anísio Teixeira comandou a mesma iniciativa, a partir de 1931.

No mesmo período, dois eventos marcaram o desenvolvimento do ensino superior brasileiro, envolvendo destacados representantes do movimento de renovação educacional: em 1934, Fernando de Azevedo liderou a criação da Universidade de São Paulo, enquanto Anísio Teixeira instituiu em 1935 a Universidade do Distrito Federal.

Na esfera do governo federal, fato significativo foi o ingresso de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde, em substituição a Washington Pires, que havia sucedido a Francisco Campos, que se tornou Ministro de Justiça em 1937. Capanema permaneceu no cargo de 1934 até o final do Estado Novo, sendo uma de suas

¹ O relato pormenorizado dos acontecimentos da IV Conferência encontra-se no livro de Nóbrega da Cunha (2003).

mais destacadas iniciativas a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, INEP, em 1938, cujo primeiro diretor foi Lourenço Filho.

No dia 30 de setembro de 1937, os meios de comunicação informaram a existência de um documento atribuído à Internacional Comunista, contendo uma suposta estratégia para a tomada do poder.² Esse fato motivou Getúlio Vargas a ultimar os preparativos para um golpe de estado, o qual se concretizou em 10 de novembro, quando o Senado e a Câmara dos Deputados foram fechados. Logo em seguida entrou em vigor uma nova Constituição, elaborada com o auxílio de Francisco Campos (FAUSTO, 2001, p. 29; SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 79). Assim teve início o Estado Novo.

* * *

Ao examinar o regime instituído por Vargas em 1937, Célio da Cunha (1989, p. 148) considera que as concepções educacionais estadonovistas teriam favorecido os católicos e dificultado “a participação do grupo dos pioneiros ou escolanovistas” na organização de diretrizes para a educação. O obstáculo aos renovadores teve início em 1935, quando Capanema ordenou o fechamento da Universidade do Distrito Federal, motivando o afastamento de Anísio Teixeira da vida pública. Ainda segundo Cunha (1989, p. 148), Lourenço Filho, que assumiu a direção do INEP em 1938, foi uma das “poucas exceções” no processo de alijamento dos escolanovistas.

A interpretação de Célio da Cunha (1989, p. 18) sugere que o Estado Novo, com Capanema à frente da pasta da Educação, ressentiu-se do “espírito renovador” dos pioneiros, produzindo assim a interrupção do movimento educacional renovador e demarcando uma linha divisória entre escolanovismo e estadonovismo.³ O autor afirma que, com o advento do Estado Novo, os ideais de uma “nova educação” para uma “civilização em mudança arrefeceram-se consideravelmente”. Se no “auge do movimento escolanovista” a educação chegou a “ocupar espaço nos principais jornais do país, isto já não acontecia agora com a mesma frequência nem com a mesma intensidade” (idem, p. 98).

² Anos mais tarde, foi comprovado que esse documento, conhecido como Plano Cohen, havia sido forjado com a intenção de justificar o golpe de estado (Maio, 1999, p. 243; Carneiro, 1999, p. 329).

³ Embora este não seja um tema a ser discutido no presente estudo, cabe registrar que alguns autores – Saviani (2008, p. 271), por exemplo – consideram ter havido continuidade do escolanovismo durante o Estado Novo. Para uma discussão deste assunto, ver os trabalhos de Silva (2010), Silva e Cunha (2011) e Silva e Cunha (2012).

Cunha (1989, p. 159) ressalta que currículos definidos aprioristicamente, aliados a “instruções metodológicas baixadas pelo Ministério da Educação, rigidez nos exames e na avaliação da aprendizagem”, dentre outros componentes da educação estadonovista, identificavam-se com o tipo de pedagogia que era “amplamente criticada pelos construtores de uma Escola Nova, aqui e no exterior”. Sendo assim, ao articular um sistema educacional “orgânico e centralizador”, o governo federal assumiu uma doutrina muito diferente da que era almejada pelo movimento renovador até então em desenvolvimento (idem, p. 164).

Cunha (1989, p. 148) considera que o regime instituído por Vargas em 1937 contou com uma “pedagogia do Estado Novo”, cujas “formulações doutrinárias” podem ser localizadas em obras de Francisco Campos, Azevedo Amaral e, em certo sentido, de Lourenço Filho, autores que teriam delineado os “fins previstos para a educação, em sintonia com a filosofia do regime”.

Campos é incluído nesse rol de autores por ser o “principal teórico do Estado Novo”, um dos “mais ardorosos defensores da nova ordem social”, defendendo que o “futuro da democracia dependia do futuro da autoridade” e que era necessário “reprimir os excessos da democracia pelo desenvolvimento da autoridade”. A grande oportunidade de concretizar suas ideias surgiu com a tarefa de elaborar a Constituição de 1937, a convite de Vargas. Alguns anos depois, em 1941, ele publicou *O estado nacional*, livro em que procura “justificar o Estado Novo e esclarecer suas bases teóricas” (CUNHA, 1989, p. 99).⁴

Cunha (1989, p. 148) destaca que Campos almejava uma educação que servisse a “certos valores sobre os quais não deveria haver discussão”. Em conferência sobre a escola ativa proferida em 1927, Campos (apud CUNHA, 1989, p. 102) afirmou que “a alfabetização não é instrumento de civilização e de cultura”, pois “mais vale o analfabeto de inteligência íntegra e viva do que o alfabetizado a que a escola adormeceu a inteligência e apagou esse fogo interior do interesse intelectual, mãe da atividade e da indústria humana”.

Naquela época, Campos era um “entusiasta dos métodos ativos”, provavelmente por influência de Mario Casassanta, segundo Cunha (1989, p. 102). Mais tarde, já Ministro da Educação e Saúde Pública, ao participar da IV Conferência Nacional de Educação, ele disse que “o valor e o futuro do regime democrático” dependem do

⁴ No Apêndice A deste trabalho são apresentados alguns dados biográficos de Francisco Campos.

“assentimento livre e refletido da opinião pública”, mas que tal assentimento “supõe iniciativa, espírito crítico e independência de juízo, capacidade de duvidar e de inquirir, todas as nobres qualidades que tornam o homem verdadeiramente livre” (CAMPOS apud CUNHA, 1989, p. 102).

Na condição de Ministro da Justiça do Estado Novo, Campos (apud CUNHA, 1989, p. 102-103) passou a defender que a educação “não tem um fim em si mesma”, pois se trata de “um processo destinado a servir a certos valores”, pressupondo, portanto, “a existência de valores sobre alguns dos quais a discussão não pode ser admitida”. Segundo ele, a Constituição “prescreve a obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico e de trabalhos manuais”, e ainda “atribui ao Estado, como seu primeiro dever em matéria educativa, o ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas”, cabendo-lhe também “promover a disciplina moral e o adestramento da juventude, de maneira a prepará-la ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da Nação”.

Célio da Cunha (1989, p. 103) avalia que Francisco Campos teria sofrido uma transformação: no início, era um “entusiasta e defensor de ideias liberais, adepto da Escola Nova”, mas, com o tempo, tornou-se um defensor de “conceitos que se enquadravam perfeitamente na nova ordem social estabelecida”, o Estado Novo.

As eventuais mudanças no pensamento político e educacional de Campos não serão discutidas no presente trabalho. Contaremos com o fato de que, em 1941, seus posicionamentos eram inequivocamente favoráveis ao regime de Vargas, conforme será possível mostrar por meio da análise de seu livro *O estado nacional*, que é um dos objetos da presente investigação. Embora os temas abordados na referida obra sejam predominantemente relativos à estrutura política do Estado Novo, pretendemos evidenciar que nela se encontram direcionamentos básicos para a educação sob o regime de Vargas.

Além de Campos, Célio da Cunha (1989, p. 103) sugere que Azevedo Amaral foi outro “estrênuo defensor do Estado Novo, que para ele era o que mais se aproximava da realidade nacional”.⁵ Arrolado como um dos principais ideólogos do pensamento nacionalista autoritário, Amaral foi um “expressivo representante do pensamento autoritário concretizado pela Carta de 37” (idem, p. 145), um autêntico “intérprete das vicissitudes ideológicas” daquele regime (idem, p. 146).

⁵ No Apêndice B deste trabalho são apresentados alguns dados biográficos de Azevedo Amaral.

A inclusão de Amaral no rol dos intelectuais mencionados por Cunha como responsáveis pela articulação das doutrinas que deram sustentação à “pedagogia do Estado Novo” deve-se, em grande medida, à sua intensa atuação na imprensa, o que lhe conferiu grande poder de influência sobre a opinião pública. Um de seus artigos, intitulado *O Estado e a educação*, publicado em *O Jornal* em março de 1932, foi reproduzido integralmente na obra que Fernando de Azevedo organizou naquele mesmo ano para divulgar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

No referido artigo, Amaral (1932, p. 107) parabeniza a iniciativa dos signatários do Manifesto, documento que, segundo ele, continha o “esboço de uma política educativa”, abrindo uma “nova fase de ação construtora no domínio das ideias”. Amaral dizia que, se o exemplo do Manifesto for “imitado pelos responsáveis por outros setores da vida nacional, o país poderá sair do hiato em que se acha encurralado entre um regime destruído e um futuro obscuro e perturbador”.

No mesmo texto, Amaral esboça alguns conceitos do pensamento nacionalista, reafirmados mais tarde, em 1938, em sua obra *O Estado autoritário e a realidade nacional*. Um desses conceitos diz respeito à intervenção do Estado na educação, tal qual havia sido preconizado pelo Manifesto. Amaral (1932, p. 108) ressalta que “não podemos nos deter no século XVIII, se quisermos encontrar os pioneiros da verdade pedagógica que acaba de ser reafirmada pelos signatários do manifesto”; o “pergaminho dessa doutrina remonta à antiguidade clássica e o seu mais autorizado expoente foi pessoa de não menos importância que o maior dos discípulos de Sócrates”.

Mas, caracterizando o Estado como o “único órgão capaz de realizar o trabalho educativo em condições de tornar o indivíduo uma unidade na coletividade social”, Amaral (1932, p. 108) expressa uma discordância com o Manifesto. O documento teria cometido o equívoco de atribuir à família a “capacidade de cooperar eficazmente na obra educativa”. Ocorre que “a razão de ser do monopólio do Estado na esfera educativa consiste no reconhecimento de que, nas condições atuais da civilização”, qualquer finalidade pedagógica “converge para a formação de homens e mulheres capazes de desempenhar as funções que as circunstâncias lhes destinam em uma organização social”, amparada no “conceito da associação e da cooperação dos indivíduos em esforços destinados a promoverem o bem coletivo” (idem, p. 109).

Sendo assim, não se pode aceitar que um indivíduo seja útil à sociedade se não agir “no setor que lhe compete, em obediência ao ritmo imposto pela consciência comum da coletividade”. Deve-se, portanto, prescindir da colaboração da família, uma

vez que o Estado é a “única instituição capaz de plasmar as novas gerações de acordo com as tendências promanadas da orientação ideológica da sociedade e dos objetivos visados pelas atividades desta” (AMARAL, 1932, p. 110).

Amaral (1932, p. 110) diz compreender os “motivos táticos” que levaram o Manifesto a “tolerar uma aliança paradoxal entre o reduto mais forte do individualismo e a nova cidadela que os homens estão procurando construir para se abrigarem à sombra de formas mais amplas e mais generosas de associação humana”. É provável que a família e o Estado subsistam como “expressões de uma permanente polaridade entre a célula e o organismo, entre a unidade e o todo”, mas é inconcebível que haja “cooperação entre essas duas expressões da realidade social na esfera educativa”, enquanto durar a “fase de luta entre o individualismo que tem seu principal baluarte na família e as novas tendências socializantes das quais o Estado é o órgão característico” (idem, p. 111).

O livro *O estado autoritário e a realidade nacional*, publicado por Amaral em 1938, é uma das fontes de investigação do presente estudo, juntamente com a obra de Francisco Campos já mencionada. Conforme procuraremos mostrar adiante, trata-se de um texto de temática predominantemente política, cujo objetivo é esclarecer os posicionamentos favoráveis do autor perante o Estado Novo. Procuraremos mostrar que, ao historiar apologeticamente as condições que justificavam o regime de 1937, Amaral, segundo a avaliação de Célio da Cunha (1989, p. 149), oferecia sustentação a um “amplo trabalho educativo, como estratégia de integração do povo aos fins visados pelo estado autoritário”.

Outro autor citado por Cunha (1989, p. 149) como responsável pelas diretrizes do Estado Novo é Lourenço Filho, que, diferentemente de Campos e Amaral, envolveu-se de maneira direta com a educação durante o regime de 1937, firmando concepções educacionais que buscavam assegurar “a identidade entre Nação e estado”.⁶ Enquanto Campos e Amaral forneciam as “bases doutrinárias” da nova ordem, estabelecendo os fundamentos teóricos do Estado Novo, Lourenço Filho delineava as “tendências do pensamento educacional” (idem, p. 99). Na visão de Cunha (idem, p. 146), Lourenço Filho tornou-se um legítimo representante da “orientação estadonovista” na educação, ao atuar em colaboração estreita com o ministro Capanema.

⁶ No Apêndice C deste trabalho são apresentados alguns dados biográficos de Lourenço Filho.

A obra de Lourenço Filho *Tendências da educação brasileira*, publicada em 1940, é mencionada por Cunha ao lado dos livros de Campos e de Amaral, constituindo então o terceiro trabalho a ser examinado na presente investigação. Trata-se de uma coletânea que reúne conferências proferidas pelo autor durante a vigência do Estado Novo, e a razão de sua escolha como objeto de pesquisa deve-se ao fato de ser o único livro de Lourenço Filho escrito durante o regime de 1937, embora ele tenha anunciado, por diversas vezes, o lançamento de outros títulos, o que não se concretizou.⁷

Carlos Monarcha (2010, p. 89) diz que o “tempo e lugar de elaboração de um livro talvez possam explicar muito de seu conteúdo ideológico”. Mesclando “tom sério e arrebatado, erudição e didatismo”, Lourenço Filho apresentou ideias e propostas de ação enquanto ocupava posições de poder e prestígio. Assim que proferia conferências, ele as publicava, “ora no formato de folhetos impressos em gráfica federal, ora no formato de artigos e separatas de publicações periódicas”, tomando a iniciativa de reuni-las mais tarde no livro *Tendências da educação brasileira*.

Em uma das conferências editadas no referido livro, Lourenço Filho (apud MONARCHA, 2010, p. 90) diz que o “Estado Nacional está feito. Façamos agora os cidadãos do novo Estado” – buscando assim indicar que a “instauração de nova ordem de coisas estaria a exigir como desenvolvimento indispensável, uma larga e profunda obra de educação”. Monarcha (2010, p. 90) avalia que, embora o “espírito fosse de aspiração de reconstrução social e de renovação do ensino” e o autor falasse como eminente representante do “ideário da Escola Nova”, a obra não faz referências às teses do ideário escolanovista. Célio da Cunha (1989, p. 107) concorda com essa avaliação, dizendo que, na referida coletânea, Lourenço Filho praticamente “ignorou” todo o “movimento de renovação pedagógica das décadas de 20 e 30, dos quais foi ativo participante”.

Para Monarcha (2010, p. 90-91), talvez se possa explicar a ausência do ideário escolanovista em *Tendências da educação brasileira* pelo fato de a “inquietação desse movimento de ideias e realizações práticas, com seus ideais societários pautados na perspectiva de reconstrução da experiência”, não ser realmente adequada ao regime estadonovista, então às voltas com a “propagação de valores e atitudes próprios das ideologias de autoafirmação nacionalista”.

⁷ Monarcha (2010, p. 58) lista os seguintes títulos como parte das intenções não realizadas de Lourenço Filho: *Lições de pedagogia*; *O sistema Decroly*; *Terras dos Verdes Mares*; *Iniciação ao estudo da psicologia*; *Uma experiência de ensino ativo*; *Lições de psicologia geral*; *Psicologia da aprendizagem*; *Revisão paulista da Escala Binet-Simon*; e *Princípios gerais de educação*.

* * *

Para que o leitor deste trabalho tenha uma visão mais ampla dos três livros que serão analisados na presente dissertação, apresentaremos a seguir uma breve explanação do conteúdo de cada um deles.

O estado nacional. A obra de Francisco Campos foi publicada em 1941 pela Editora José Olympio, no Rio de Janeiro, com 257 páginas, sendo organizada em seis capítulos.

O primeiro capítulo, A Política e o Nosso Tempo, decorre de uma conferência proferida pelo autor em 1935, sendo a única parte do livro elaborada antes da instituição do Estado Novo. O autor afirma que a educação deve ter por função adaptar os indivíduos ao ambiente do seu tempo, e que os indivíduos pertencem de corpo e alma ao Estado, sendo livres somente aqueles que adotarem como seus o interesse do todo.

O segundo capítulo, Diretrizes do Estado Nacional, é oriundo de entrevista concedida à imprensa em novembro de 1937. Campos afirma que o Estado Novo foi um imperativo de salvação nacional e que Getúlio Vargas, o fundador do regime, é o guia da nacionalidade. O autor traça algumas considerações a respeito da educação, afirmando que o fim do processo educacional é servir a certos valores, e que há valores sobre os quais a discussão não pode ser admitida. Cabe ao Estado o dever de traçar as diretrizes para a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.

O terceiro capítulo, Os Problemas do Brasil e Soluções do Regime, também decorre de entrevista concedida em janeiro de 1938. Campos defende a Constituição de 1937, afirmando que seu objetivo era integrar as instituições no senso das realidades políticas, sociais e econômicas do Brasil, e que, ao realizar tal intento, a nova Carta promove a salvação nacional, uma vez que consagra o sentido das realidades brasileiras.

A entrevista transcrita no quarto capítulo, Síntese da Reorganização Nacional, foi concedida à imprensa em abril de 1939. Campos ressalta alguns pontos que considera importantes do novo regime e da nova Constituição, além de descrever Vargas como um administrador esclarecido e progressista, sendo o novo Estado um reflexo do presidente.

No quinto capítulo, A Consolidação Jurídica do Regime, decorrente de entrevista realizada em julho de 1939, Campos afirma que as relações entre indivíduo e Estado estão nitidamente definidas em um conjunto de direitos e deveres, e que o

governo de Vargas reconhece a iniciativa individual, propiciando-lhe um clima de expansão, tornando-a mais viva do que antes. O autor descreve as principais mudanças ocorridas nos códigos civil, penal e comercial com a nova Constituição do país.

O sexto capítulo, *Exposição de Motivos do Projeto do Código de Processo Civil*, decorre de uma conferência cuja data não é indicada pelo autor. Campos apresenta os motivos da instituição do novo código civil, afirmando que a sua intenção consiste em restituir ao público a confiança na justiça e restaurar um dos valores primordiais da ordem jurídica, que é a segurança nas relações sociais reguladas pela lei.

Em apêndice, o livro traz a transcrição de oito discursos proferidos pelo autor entre 1936 e 1939, referentes a datas comemorativas.

O estado autoritário e a realidade nacional. A obra de Azevedo Amaral foi publicada pela Editora José Olympio, no Rio de Janeiro, em 1938, contendo 279 páginas distribuídas em sete capítulos.

Na Apresentação, o autor argumenta que, com o advento do Estado Novo, Nação e Estado estão agora identificados, possibilitando assim que qualquer cidadão possa formar juízo a respeito dos problemas nacionais, fato impensado antes da revolução de 1930.

Nas Considerações Preliminares, o autor percorre a história brasileira no intuito de buscar os motivos e as origens da mentalidade política da sua época e de agregar elementos para solidificar seu principal argumento, de que o Estado Novo não é uma “criação arbitrária” imposta violentamente à Nação, mas um regime necessário para a salvação do país, pois está de acordo com a realidade nacional.

No primeiro capítulo, *Antecedentes do Estado Novo*, Amaral percorre a história brasileira destacando fatos importantes na política do país. O intuito do autor é demonstrar que as revoluções brasileiras saem vitoriosas não pela violência com que se impõem, mas pelo grande poder de dissolução das forças que detêm o poder.

O segundo capítulo, *Fase de Transição*, aborda a época que vai da vitória do movimento de 1930 até o golpe de estado de 1937, com o objetivo de mostrar que o Estado Novo constitui a única solução para a Nação brasileira.

No terceiro capítulo, *A Primeira Constituição Brasileira*, o autor ressalta a importância da Constituição criada pelo Estado Novo, defendendo que o novo estatuto possui a intenção de articular a nova ordem política com a corrente histórica das tradições brasileiras, observando um pensamento de fidelidade a essas tradições.

O quarto capítulo, O Estilo do Regime, é dedicado a evidenciar que não existe qualquer semelhança entre o Regime Fascista e o Estado Novo. Para atenuar essa diferença, Amaral sugere uma nova definição do termo *autoritário* e delinea uma distinção entre os Estados Autoritários e os Estados Totalitários, enquadrando o regime de Vargas na primeira acepção.

No quinto capítulo, A Nação e o Estado, o autor tenta justificar a dissolução dos partidos por Vargas, afirmando que as agremiações políticas são dispensáveis no regime do Estado Novo, uma vez que este atribui aos indivíduos uma órbita muito ampla de liberdade de iniciativa.

No sexto capítulo, Organização Econômica, Amaral explica como o Estado Novo deve agir na economia nacional. Para o autor, no Estado Autoritário a intervenção estatal se restringe ao objetivo de coordenar os interesses privados e colocá-los em um sistema equilibrado, para que nenhuma das correntes se justaponha no jogo do dinamismo social.

O sétimo capítulo, Autoridade e Liberdade, trata do controle da liberdade pela autoridade estatal. Amaral ressalta que o Estado Novo é ao mesmo tempo individualista e coletivista, uma vez que o indivíduo é considerado elemento irreduzível na organização social, a qual reconhece a supremacia do coletivo sobre os componentes individuais. Ainda nesse capítulo, o autor afirma que a educação no Estado Novo deve ficar a cargo de uma elite espiritual, cuja tarefa é integrar a população à ordem imposta pelo novo regime.

Tendências da educação brasileira. A obra de Lourenço Filho foi publicada em 1940 pela Editora Melhoramentos, na cidade de São Paulo, contendo 162 páginas, reunindo quatro conferências proferidas pelo autor durante o Estado Novo, registradas em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, Tendências da Educação Brasileira, decorre de conferência pronunciada no Palácio Tiradentes, a convite do Departamento de Imprensa e Propaganda, em maio de 1940, na qual Lourenço Filho ressalta a necessidade de serem criadas novas diretrizes que visem dar à educação uma autêntica função social, diretamente planejada em consonância com o desenvolvimento da economia do país e com o objetivo de conservação dos valores nacionais. A educação tem que ser colocada, antes de tudo, em sintonia com as metas nacionais de ordem, segurança, disciplina.

O segundo capítulo, Alguns Aspectos da Educação Primária, é oriundo de conferência proferida na Academia Brasileira de Letras, a convite da Liga da Defesa

Nacional, em agosto de 1940. Lourenço Filho afirma que a educação cria entre os homens uma consciência comum, sendo um eficaz instrumento de modelação. É esperado que a escola coopere na formação integral do homem e do cidadão e que suscite sentimentos de maior coesão social, objetivando aumentar a disciplina interna e garantir a continuidade histórica de cada povo.

O terceiro capítulo, Educação e Segurança Nacional, decorre de conferência pronunciada por Lourenço Filho na Escola do Estado Maior do Exército, em outubro de 1939. O autor afirma que a finalidade da educação é formar cidadãos úteis para servir aos destinos da Nação e da humanidade e que a educação estadonovista deve formar os cidadãos do novo Estado. Lourenço Filho ressalta que a educação há de estar em função da defesa e da segurança da Nação.

O quarto capítulo, Estatística e Educação, é o registro de uma conferência realizada pelo autor no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em julho de 1938. Lourenço Filho destaca a importância da estatística para a educação, como instrumento capaz de fornecer meios de diagnóstico e normas para classificação dos indivíduos que a escola recebe. Para o autor, a educação só apresenta os seus verdadeiros delineamentos, a sua marcha de execução e os seus resultados, por intermédio da estatística.

* * *

Em pesquisas anteriores, investigamos essas três obras utilizando a *análise retórica*, metodologia adotada pelo Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP/CNPq), em consonância com o proposto por Chaïm Perelman (1982; 2004), cujas orientações práticas encontram-se no *Tratado da argumentação* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996). O exame efetuado revelou que os discursos de Francisco Campos, Azevedo Amaral e Lourenço Filho possuem uma característica comum: todos são regidos pela metáfora *percurso determinado*, uma vez que o argumento central de suas proposições estabelece que a história é a “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”; tais argumentos são articulados pelo conceito 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” (SILVA; CUNHA, 2012, p. 8).

No discurso dos três autores encontra-se a afirmação de que, 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”. Sendo assim, educar torna-se uma prática destinada a “disciplinar, conduzir, ajustar os indivíduos aos requisitos impostos pela etapa terminal do percurso, para que se cumpra o destino da Nação” (SILVA; CUNHA, 2011, p. 9).

A ideia de trajetória determinada associa-se a outros termos, no discurso dos autores, 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”; como os rumos do país são previsíveis, o “roteiro do 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”; e tudo o que se opõe a esse caminho predefinido é “adjetivado depreciativamente – como subjetivo, imperfeito, indeciso, espontâneo e antiquado – para sinalizar rotas desviantes inviabilizadoras do caminho idealizado” (SILVA; CUNHA, 2011 p. 9-10).

Dentre outras semelhanças encontradas nos três livros, notamos que tanto Campos quanto Amaral e Lourenço Filho buscam apoio em Platão para defender suas ideias. Apesar de suas manifestações acerca do filósofo apresentarem contornos nem sempre idênticos – o que se explica pela especificidade de suas formações intelectuais e pelos temas a que se dedicam –, a filosofia platônica é presença constante nos discursos que elaboram em favor da educação instituída pelo Estado Novo.

A presente investigação teve seu ponto de partida nessas pesquisas aqui sumariadas, bem como nas análises de Mazzotti (2002; 2008) e Cunha (2004) que sugerem que a metáfora percurso determinado é originária de Platão. No discurso platônico, essa metáfora serve para indicar que a vida social é passível de regulação, tal qual “um organismo vivo – ou o que se supõe ser um organismo vivo”, seguindo a analogia de que o Estado deve funcionar como um corpo cujas partes se articulam sob o comando de um órgão central (MAZZOTTI, 2002, p. 130).

Tendo em vista essas reflexões, a presente dissertação dispõe-se a apresentar um reexame dos livros de Francisco Campos, Azevedo Amaral e Lourenço Filho, utilizando a mesma metodologia de nossas pesquisas anteriores, a análise retórica fundamentada

em Perelman. Procuraremos investigar nesses autores a presença do que denominamos *marcos discursivos* característicos de Platão.

A noção de *marco discursivo* tem por pressuposto que certos pensadores, devido a seu pioneirismo, respondem pela criação de determinadas formas típicas de elaborar e solucionar problemas filosóficos, o que se expressa em formas argumentativas peculiares. Platão pode ser considerado o fundador de um modo específico de ver o homem e o mundo cuja base é a distinção entre o inteligível e o sensível, com predominância do que é apreendido por meio do intelecto sobre o que advém dos sentidos. O mesmo pode ser dito quanto à mencionada analogia entre a vida social e o funcionamento dos organismos vivos, formulada originariamente pelo pensador de Atenas.

Traços típicos do pensamento platônico podem ser localizados em diversos pensadores que o sucederam, inclusive em suas proposições relativas à educação. Por exemplo, a filosofia política de Platão estabelece que a tarefa de comandar é responsabilidade dos filósofos, únicos conhecedores da verdade eterna e imutável e dos caminhos a serem seguidos para a realização do bem da coletividade. Os autores que se alinham a esse modo de pensar acreditam que a organicidade do processo educativo só pode ser obtida e mantida pelas instituições escolares e pelos saberes especializados, elementos que, por analogia com o filósofo-rei, materializam o percurso ideal que leva à efetivação do processo educativo.

* * *

Para identificar os marcos discursivos platônicos, utilizaremos como texto básico *A República* (PLATÃO, 2006), cuja análise será acompanhada do exame das obras *Sofista* (PLATÃO, 2007), *Político* (PLATÃO, 2009) e *As Leis* (PLATÃO, 2010). Com o intuito de orientar o leitor a respeito desses textos, faremos a seguir uma breve descrição de seus conteúdos e de seu posicionamento no conjunto da produção do filósofo.

A ordem dos diálogos de Platão, estabelecida por Trásilo mas iniciada antes dele, baseia-se no conteúdo dos escritos, que somam trinta e seis e foram subdivididos em nove tetralogias, situando-se *A República* na penúltima. A partir de fins do século passado, em parte pela utilização do “critério estilométrico”, que consiste no “estudo científico das características estilísticas das diversas obras”, foi possível estabelecer que

A *República* pertence à fase central da produção platônica, precedida pelo *Fédon* e pelo *Banquete*, e seguida pelo *Fedro* (REALE; ANTISERI, 2007, p. 134).⁸

A *República* é o segundo diálogo mais longo de Platão, sendo a sua obra mais traduzida, difundida, estudada e influente, consagrando-se como “um dos mais expressivos textos de filosofia de todos os tempos”. Nele, o filósofo apresenta vários temas “determinados pela questão inicial, fundamental e central e a ela subordinados: o que é a justiça?” – ou seja, qual é a “natureza” da justiça e do que ela é constituída. Nesse diálogo, Platão expõe a sua concepção de um Estado em que “a ideia de justiça seria aplicável e realizável” (BINI, 2006, p. 14).

Sofista e *Político* situam-se na segunda tetralogia, sendo consideradas obras do último período dos escritos platônicos. Em *Sofista*, a interlocução entre Sócrates, Teeteto e um filósofo proveniente de Eléia, entre outros, focaliza os conceitos de sofista, homem político e filósofo. A “investigação inicial os conduz à questão do não-ser, circunscrevendo o diálogo a essa questão ontológica fundamental, que constitui precisamente o objeto essencial da filosofia do pré-socrático Parmênides”. A obra é uma continuação de *Teeteto*, embora possua um teor mais próximo de *Parmênides* (BINI, 2006, p. 17). No diálogo *Político*, tido como continuação do *Sofista*, Platão procura traçar o “perfil do homem político e indicar o conhecimento que tal indivíduo deveria possuir para exercer o bom e justo governo da pólis no interesse dos cidadãos” (idem, p. 19).

As *Leis* situa-se na nona tetralogia, sendo considerada por muitos estudiosos um “diálogo inacabado” e o último de autoria incontestável de Platão. A crítica do século passado empenhou-se de forma “incrivelmente meticulosa” na questão da autenticidade, chegando a “extremismos hipercríticos verdadeiramente surpreendentes”; duvidou-se da autenticidade de quase todos os diálogos, inclusive de *As Leis*. Posteriormente, o problema perdeu relevância, sendo que hoje a tendência é considerar autênticos “quase todos os diálogos ou até mesmo todos”. Tomando como ponto de partida *As Leis*, e submetendo seu estilo a acurado exame, procurou-se identificar outros escritos com características semelhantes, concluindo-se que, provavelmente, os textos do último período são, pela ordem, *Teeteto*, *Parmênides*, *Sofista*, *Político*, *Filebo*, *Timeu*, *Crítias* e *As Leis* (REALE; ANTISERI, 2007, p. 134).

⁸ Ver também Reale (2002, p. 9).

O conteúdo de *As Leis* cobre diversos temas, revisitando *A República* e apresentando uma “nova concepção do Estado”. Sócrates já não está presente nessa obra, e o personagem central não possui sequer um nome, sendo chamado simplesmente de “O Ateniense”; seus interlocutores (Clínias de Creta e Megilo de Lacedemônia) são “com grande probabilidade figuras fictícias, o que se coaduna, a propósito, com a inexpressiva contribuição filosófica que emprestam ao diálogo”, atuando raramente, muitas vezes somente para contestar o Ateniense (BINI, 2006, p. 15).

O fecho da obra compõe um “elenco de admoestações ou advertências para a conduta dos cidadãos e, principalmente, a extensa promulgação de leis a serem aplicadas no seio da pólis”. Como o conceito de leis para os gregos era bem mais lato que o nosso, a discussão desencadeada pelo Ateniense “adentra as áreas da psicologia, da gnosiologia, da ética, da política, da ontologia e até das disciplinas tidas por nós como não-filosóficas, como a astronomia e as matemáticas”. O diálogo se “impõe pelo seu vigor filosófico e por ser a expressão cumulativa e acabada do pensamento maximamente amadurecido do velho Platão” (BINI, 2006, p. 15).⁹

* * *

Todo discurso pretensamente persuasivo faz uso de estratégias argumentativas, cuja finalidade é tornar efetiva a relação do autor com seus ouvintes ou leitores – o que, em retórica, denominamos *auditório*. Na investigação do discurso platônico, identificamos quatro recursos de maior relevância, por meio dos quais é possível caracterizar os traços próprios do pensamento do filósofo: a metáfora; a dissociação de noções; a interação entre ato e pessoa; e o uso de definições. O presente trabalho é organizado em quatro capítulos, cada qual dedicado a um desses recursos de persuasão.

Cada capítulo será iniciado pela exposição das concepções de Platão. As transcrições de trechos das obras do filósofo serão articuladas segundo critérios de semelhança e complementaridade temática, de modo a compor um discurso logicamente ordenado que mantenha fidelidade ao pensamento platônico, em consonância com a avaliação de seus mais abalizados comentadores. Em seguida, será feita a exposição das formulações dos autores brasileiros, em seus respectivos livros, de maneira

⁹ O conteúdo das obras platônicas pode ser compreendido à luz dos fatos que marcaram a vida do filósofo, em particular o seu envolvimento com Sócrates e com os acontecimentos políticos de sua época. Como não adentraremos nesse tema no presente trabalho, organizamos no Apêndice D algumas informações biográficas sobre Platão.

individualizada. Cabe ressaltar que não pretendemos abranger a totalidade das ideias de nenhum dos pensadores aqui trabalhados, a não ser nas obras citadas e somente com o único intuito de identificar os seus marcos discursivos.

Antes de iniciar a apresentação dos resultados desta investigação, cabe destacar que a divergência de interpretações é inerente ao universo retórico; por esse motivo, a metodologia proposta por Perelman, na qual se inspira este trabalho, não tem por objetivo oferecer soluções definitivas para os inúmeros debates que compõem os campos filosófico e educacional. Procuraremos seguir esse princípio, com a esperança de que nossas reflexões sirvam para abrir, não para fechar o debate acerca do tema aqui examinado. Procedendo dessa maneira, esperamos que esta dissertação ofereça contribuições aos pesquisadores que discutem o movimento escolanovista no Brasil, bem como aos que se dedicam à investigação da retórica como ferramenta útil à análise de discursos pedagógicos.

I – METÁFORA

Metáforas fundamentais

Quando não estamos diante de “provas irrefutáveis” sobre a “verdade” ou a “falsidade” de uma afirmação, a tarefa de julgar, escolher e decidir é desempenhada “com base no caráter mais ou menos verossímil deste ou daquele argumento”. Os indivíduos a quem se dirige a argumentação tornam-se os “avaliadores da força” dos argumentos, participando desse processo três elementos: “a respeitabilidade e a confiança depositadas em quem fala (*ethos*), a construção argumentativa feita pelo falante (*logos*) e as disposições ou inclinações dos ouvintes (*pathos*)”. Tais são os “três pilares da retórica”, dimensões conhecidas respectivamente como relativas ao orador, ao discurso e ao auditório (OLIVEIRA, 2011, p. 18).

Para que a argumentação retórica se desenvolva, é preciso que o orador “dê valor à adesão alheia” e obtenha “a atenção daqueles a quem se dirige” (PERELMAN, 2004, p. 70). Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 21) consideram que o contato entre o orador e seu auditório não diz respeito somente às “condições prévias da argumentação”, constituindo também o elemento essencial para todo o desenvolvimento dela. Assumindo que a argumentação visa obter a “adesão daqueles a quem se dirige”, compreendemos que o discurso é inteiramente relativo ao “auditório que procura influenciar”.

Por *auditório* entende-se o “conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 22). Na situação retórica, “o orador coloca em cena determinadas teses perante um auditório que irá julgá-las, fazendo-se então imprescindível considerar os fatores cognitivos e racionais que compõem essa audiência” (CUNHA, 2007, p. 54). A “argumentação efetiva tem de conceber o auditório presumido tão próximo quanto possível da realidade”, sendo necessário ter “conhecimento daqueles que se pretende conquistar” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 22-23). De acordo com Oliveira (2011, p. 19), os auditórios “variam muito em composição e extensão”: podemos ter “auditórios particulares” (professores, médicos, católicos, socialistas etc.); “auditórios de elite”, que buscam se colocar como “modelos para outros auditórios”; e também o “auditório universal”, que encarna a visão do orador acerca do conjunto dos homens razoáveis.

Um dos recursos argumentativos mais eficientes e mais utilizados perante qualquer auditório é a *metáfora*, que se define como uma “analogia condensada,

resultante da fusão de um elemento do foro com um elemento do tema” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 453). Dá-se o nome de *tema* ao elemento que se pretende “expressar ou conhecer”, denominando-se *foro* ao que se toma por “objeto de comparação”, do qual são extraídos os significados transportados para o tema – aliás, como explica Mazzotti (2008, p. 2), a palavra “metáfora”, em grego, tem o significado de “transporte”. Em suma, a metáfora expressa uma “comparação entre o conhecido e o que se quer conhecer, sendo ambos diversos em gênero ou espécie” (idem, p. 1).¹⁰

Quando nos propomos a analisar metáforas no âmbito da argumentação, devemos levar em conta que o que está “em causa é a sua efetividade perante o auditório em que são pronunciadas”; uma metáfora será tanto mais efetiva quanto mais os ouvintes possuírem “disposições favoráveis a ela” (CUNHA, 2004, p. 117). Podemos então afirmar que a “força argumentativa” de uma metáfora – como de todo discurso – não se encontra exclusivamente em sua forma, mas “depende exclusivamente do auditório, dos que são chamados a participar do debate e tomar posição” (MAZZOTTI, 2002, p. 130).

Na teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca, em que o uso de metáforas é examinado não na “perspectiva da poética, mas na da retórica”, considera-se o grau em que a expressão metafórica contribui para orientar o pensamento da audiência (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 49). Para Perelman (apud LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 49-50), é nesse contexto que podemos falar de “metáforas fundamentais”, as chamadas “*root metaphors*”, cujo objetivo é “impor como verdadeira uma ontologia, uma visão de mundo”. Os raciocínios filosóficos ou teológicos buscam sempre “apresentar as razões que vão justificar a preferência conferida, em última análise, a determinada analogia em detrimento de outra”. Sendo assim, uma “verdade metafórica” é aquela que “exprime o real de maneira mais adequada”, segundo quem a emprega.

Considerando a existência de “metáforas fundamentais” no discurso filosófico, pode-se examinar a história da filosofia não por meio da “estrutura dos sistemas”, mas por intermédio das “analogias que os fundamentam”, focalizando “a maneira como cada filósofo delas faz uso, adaptando-as ao seu ponto de vista” (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 50).

¹⁰ Tecnicamente, a metáfora decorre de uma analogia cuja forma é “A está para B, assim como C está para D”. Para elucidar o tema A-B, utiliza-se o foro C-D, o que resulta em “A é C de B”. Por exemplo, da analogia “A velhice está para a vida, assim como a noite está para o dia” constitui-se a metáfora “A velhice é a noite da vida”.

Mazzotti (2002; 2008) e Cunha (2004) defendem que, tal como nas doutrinas filosóficas, toda teoria pedagógica contém metáforas fundamentais, sendo a principal delas a metáfora *percurso*, uma vez que “o próprio da atividade educativa é conduzir o educando de um estado de ‘menor educação’, para outro”, no qual se considera o aprendiz “mais educado”, ou simplesmente “educado” (MAZZOTTI, 2002, p. 128). O exame das metáforas contidas nos discursos educacionais permite “desvendar os valores e os meios pelos quais são formalizadas as proposições” que se destinam a “preservar ou alterar práticas pedagógicas vigentes, o que, conseqüentemente, permite a crítica de suas intenções” (CUNHA, 2004, p. 117). As palavras *curso*, *currículo* e outras semelhantes são “subsumidas na metáfora percurso ou jornada”, estabelecendo os sentidos atribuídos à condução do educando (MAZZOTTI, 2008, p. 3).¹¹

A metáfora *percurso* contém dois sentidos “concorrentes e antagônicos”: no primeiro, “o percurso é perfeitamente determinado e determinável”; no outro, por haver muitas “incertezas no processo”, o caminho não é “determinado e nem determinável”, só podendo ser exposto “depois de realizado” (MAZZOTTI, 2002, p. 127-128). Nesse último caso, autonomiza-se o sentido metafórico de “percurso indeterminado e indeterminável”, o que, no processo educacional, significa dizer que o curso do educando “não se submete a planejamento, justamente por ser imprevisível, incerto”, dando-se a conhecer apenas no momento em que ocorre (CUNHA, 2004, p. 118). Nesta acepção, o percurso é regido pelas contingências do caminhar, podendo-se dizer, em suma, que “o caminho faz-se no caminhar” (MAZZOTTI, 2008, p. 5).

A metáfora *percurso indeterminado* exprime a ideia de uma “dinâmica guiada pela liberdade dos agentes pedagógicos, submetidos apenas às contingências do processo” (CUNHA, 2004, p. 118). Tal indeterminação encontra apoio nas concepções filosóficas de Aristóteles, para quem o bem comum e a “vida social harmônica” resultam da busca de cada pessoa por seus interesses, o que se identifica com a metáfora “piquenique”, por analogia com uma “atividade social não regulamentada previamente”, cujas regras são firmadas pelo fazer e no fazer (MAZZOTTI, 2002, p. 130).

O outro sentido assumido pela metáfora *percurso* é o de “percurso determinado e determinável”, significando que o caminho é “passível de ser previamente estabelecido e submetido a controles à medida que se realiza” (CUNHA, 2004, p. 118).

¹¹ A metáfora *percurso* decorre da analogia “A educação está para a formação do indivíduo, assim como o percurso está para a atividade de caminhar”, do que se conclui que “A educação é o percurso da formação do indivíduo”.

Tal metáfora representa o pensamento da “significativa comunidade de ouvintes” que adere “à ideia de que o futuro da educação pode e deve ser planejado e controlado para que determinados fins sejam atingidos” (CUNHA, 2004, p. 124). Mazzotti (2002, p. 128) analisa que os defensores da “perfeita determinação de um dado percurso tomam para si as experiências nas quais é factível aquela determinação”, acreditando na possibilidade de “afastar os elementos contrários”, que passam a ser vistos, então, como “ruídos, interveniências espúrias, acidentes experimentais”.

Quando empregada no campo das relações políticas e sociais, essa metáfora contribui para firmar a crença de que há um caminho previamente definido para a realização de um povo, cujo fundamento é a sua “condição biológica”, firmando a expectativa por um “sistema” que realize o “desejável e o necessário: uma política cultural conduzida pelo Estado” (MAZZOTTI, 2008, p. 68). A noção de *percurso determinado* pressupõe que o condutor detenha o conhecimento prévio do caminho, pois, caso contrário, ficaria impedido de efetivar as tarefas que impôs a si mesmo (MAZZOTTI, 2002, p. 128).

As doutrinas políticas, sociais e educacionais que se justificam por intermédio da metáfora *percurso determinado* postulam a existência de uma trajetória ideal delineada por um governante ou educador esclarecido, a quem todos devem seguir e obedecer, por ser ele o único a possuir esclarecimento quanto ao melhor caminho a ser trilhado. Há que se observar, no entanto, que são muitas as dificuldades para efetivar o exame de qualquer doutrina, sendo uma delas, talvez a mais importante, a fluidez de discursos cujas intenções não são apreensíveis à primeira vista.

Caso exemplar é o *Emílio* de Rousseau. Embora muitas interpretações caracterizem essa obra como proponente de uma educação norteada exclusivamente pela espontaneidade da criança, não pela reflexão racional do preceptor, Starobinski (2011, p. 140) a vê como defensora de um processo em que o “homem da razão impõe artificialmente sua vontade, e disfarça a violência que exerce”, deixando ao aluno o “sentimento de agir livremente, voluntariamente”. O condutor, que é preceptor de Emílio, permanece então oculto sob o “véu do prazer e do interesse”; o aluno, por sua vez, pensa “querer tudo” e tudo obter, quando é, na verdade conduzido, pelos “artifícios do preceptor onipresente e onisciente”.

A metáfora fundamental de Platão

Embora a metáfora *percurso determinado* seja um recurso argumentativo comum a muitos pensadores, Mazzotti (2002; 2008) e Cunha (2004) sugerem que o primeiro a utilizá-lo foi Platão, tanto para explicitar a noção de Estado quanto para definir as funções da educação. Assim, o filósofo de Atenas seria responsável pela fundação de uma visão do mundo, no âmbito da história da filosofia. A ideia de *percurso determinado* advém de uma metáfora fundamental, *organismo*, a qual sugere haver similitude entre a vida social e “um *organismo vivo* – ou o que se supõe ser um organismo vivo” (MAZZOTTI, 2002, p. 130).¹²

Compreende-se o alinhamento das teorizações de Platão à metáfora *organismo* quando o filósofo argumenta n’*A República* (V, 462d) que o Estado é semelhante a um indivíduo: quando alguém fere um dedo, o “organismo inteiro que une corpo e alma num sistema único” percebe o fato “graças ao elemento de controle dentro dele”; conseqüentemente, “o todo experimenta a dor”. O mesmo pode ser afirmado em relação a “qualquer parte de um ser humano”, seja relativamente à dor, seja relativamente ao alívio experimentado. Algo semelhante ocorre com o Estado ideal, pois “sempre que algo bom ou mau sucede a um de seus cidadãos, tal Estado – mais do que qualquer outro – declarará que a parte afetada está a ele integrada e partilhará do prazer ou da dor como um todo” (idem, V, 462e).¹³

Assim, “experimentar dores e prazeres em comum constitui o maior dos bens a um Estado”, traço que o qualifica como “bem governado” (*A República*, V, 464b). No Estado ideal platônico, o organismo social deve manter perfeita sintonia entre as partes, de tal modo que, quando um dos cidadãos “estiver obtendo sucesso ou insucesso”, todos “dirão em uníssono: ‘*meus* negócios estão indo bem’ ou ‘*meus* negócios estão indo mal’” (idem, V, 463e). A lei não se ocupa em “tornar classe alguma do Estado especialmente feliz, mas sim em conseguir difundir a felicidade através do Estado, conduzindo os cidadãos à harmonização mútua por meio da persuasão ou compulsão”, fazendo com que todos partilhem “entre si os benefícios que cada classe é capaz de conferir à comunidade” (idem, VII, 520).

¹² A metáfora *organismo* decorre da analogia “O Estado está para a vida em sociedade, assim como determinado órgão central está para o organismo”, do que se conclui que “O Estado é o órgão central da vida em sociedade”.

¹³ A analogia entre o Estado e o indivíduo proposta por Platão decorre de sua investigação do problema filosófico da justiça, para então encontrar a definição de indivíduo justo. Platão avalia que deve haver “mais justiça na coisa maior”, o que facilita descobrir o que é a justiça em um Estado, primeiramente, para depois examinar uma “coisa menor”, o indivíduo (ver *A República*, II, 369 a/b).

Platão não pensa o Estado como similar a um organismo qualquer, mas como “análogo ao indivíduo humano”, mais precisamente à “alma humana” (POPPER, 1987, p. 95). Ao afirmar que o organismo social “sente como sendo do todo a dor de um dos seus membros, nem que seja apenas a picada de um dedo”, sua intenção é ilustrar a “ideia de unidade” e, concomitantemente, revelar “graficamente a relação” que existe entre a sua “posição radical” perante a família e o indivíduo e a sua “concepção orgânica do Estado” (JAEGER, 2010, p. 823). Não se trata de pleitear que cada indivíduo ou cada classe seja “particularmente feliz no Estado perfeito”, pois, “em vista da equilibrada felicidade do Estado na sua inteireza, cada classe deve participar da felicidade somente na medida em que a sua natureza o permite” (REALE, 2002, p. 247). Portanto, quem experimenta a felicidade ou a dor, como todo orgânico, é o organismo social inteiro.

A argumentação de Platão fundamentada na metáfora *organismo* serve não somente para estabelecer a unidade do Estado ideal, mas também para postular uma divisão hierárquica em que as partes devem ocupar funções específicas no todo organizado. Compete ao legislador “investigar e declarar o que é apropriado a cada classe tanto no que concerne à depuração quanto ao que diz respeito a todas as demais medidas cabíveis” (*As Leis*, V, 735c), porque ninguém no Estado ideal é “*simultaneamente* dois ou mais homens, posto que cada um executa um único trabalho” (*A República*, III, 397e). Sendo assim, é vital que cada pessoa se ocupe de “apenas um ofício, do qual retire sustento para sua vida” (idem, VIII, 847).

Platão acredita que “não nascemos todos semelhantes, cada um de nós sendo naturalmente diferente do outro, um apto para uma tarefa, outro apto para outra” (*A República*, II, 370b). Consequentemente, cada um deve desempenhar a ocupação para a qual tenha “melhor aptidão” (idem, IV, 433); para quem, “por vocação natural”, é um sapateiro, o correto é “praticar exclusivamente o ofício de sapateiro”, princípio este que se aplica igualmente ao carpinteiro, que deve praticar exclusivamente a carpintaria, e assim por diante, o que é válido também para os governantes. Para Platão, esse princípio constitui uma “espécie de reflexo para a justiça”, sendo por isso “benéfico” para o organismo social (idem, IV, 443c).

Na filosofia platônica, a ideia de justiça consiste em “realizar o próprio trabalho pessoal e não se intrometer no que não é da própria conta” (*A República*, IV, 433b). O Estado ideal é justo porque cada uma das suas três classes – trabalhadores, auxiliares e governantes – “realiza o trabalho que lhe é próprio” (idem, IV, 441d). As “mútuas

intromissões e permutas entre essas três classes” é o “maior ataque a atingir o Estado, podendo apropriadamente ser classificado como o maior mal a lhe ser causado” (idem, IV, 434c). Manter-se cada qual em seu devido lugar e ocupar-se somente da sua função é sinal de “justiça”, sendo a injustiça uma “espécie de guerra civil”, uma interferência recíproca “incluindo a troca de funções de cada um e uma rebelião levada a cabo por algum elemento contra o todo da alma com a finalidade de governá-la inadequadamente”. O filósofo explica que o “elemento rebelde tem a aptidão natural para ser um escravo”; o “tumulto e o desvio desses elementos são a injustiça, a licenciosidade, a covardia, a ignorância e, em síntese, a totalidade do mal” (idem, IV, 444b).

Reale (2002, p. 248) considera que tal noção de justiça é o princípio que rege a construção do Estado ideal, ou seja, a afirmação de que “cada um deve fazer somente aquilo que por natureza e, portanto, por lei, é chamado a fazer”. Somente quando “cada cidadão e cada classe atende às próprias funções do melhor modo”, a “vida do Estado se desenrola de maneira perfeita e temos exatamente o Estado justo”, aquele que se baseia nas “mais rígidas distinções de classe” (POPPER, 1987, p. 60). Para Popper (idem, p. 104), o princípio de que cada classe deve se limitar às “suas tarefas próprias significa, em suma e simplesmente que o estado é justo quando o governante governa, o trabalhador trabalha e o escravo se deixa escravizar”.

Ghiraldelli Jr. (2005, p. 27) vê nessa proposição platônica a intenção de alcançar uma “sociedade perfeita, harmônica, forte, exatamente porque corresponde à perfeição, à harmonia e à força que vêm de se ter respeitado o que cada indivíduo pode oferecer à cidade”. A diferença de “virtudes ou capacidades” defendida por Platão assemelha-se a uma “divisão do trabalho” (CASSIN, 1994, p. 97); fundamentada em uma teoria da alma, essa divisão fornece as bases para a “discriminação dos setores sociais da sua cidade” (GHIRALDELLI JR, 2005, p. 26).

A hierarquia social platônica é fundamentada na analogia entre os componentes do Estado e os da alma, que possui três virtudes, cada qual atribuída a uma classe da sociedade. A sabedoria é a virtude do filósofo, ou seja, aquele que se define, literalmente, como “amante da sabedoria”. Essa virtude constitui o “elemento mediante o qual o indivíduo aprende” (*A República*, IX, 580e), e o “elemento com o qual aprendemos está sempre totalmente empenhado em saber onde se encontra a verdade das coisas” (idem, IX, 581b). A virtude denominada coragem é inerente ao “aficcionado da vitória”, enquanto os apetites animam o “amante do lucro” (idem, IX, 581c), aquele

que se move pelo desejo de “alimento, bebida, sexo e todas as coisas a estas associadas” que se saciam “por meio do dinheiro” (idem, IX, 580e). A sabedoria e a coragem são características, respectivamente, da classe dos governantes e dos auxiliares; situadas em partes separadas tanto na alma quanto na cidade, elas tornam o Estado sábio e corajoso. O elemento apetitivo, por sua vez, é próprio dos trabalhadores.

Existe ainda a virtude da moderação, que se estende a todos os componentes do organismo, inclusive aos trabalhadores, fazendo “com que os mais fracos, os mais fortes e os intermediários – quer em termos de força física, números, riqueza, quer em qualquer outra coisa – entoem em uníssono a mesma canção”. A moderação é essa “unanimidade, esse consenso entre os naturalmente piores e os naturalmente melhores no que tange a qual dos dois cabe o governo”, seja na esfera do Estado, seja na do indivíduo (*A República*, IV, 432b). Para garantir essa unanimidade, a sabedoria e a coragem devem governar o elemento apetitivo, exercendo a necessária vigilância para que as pessoas da classe trabalhadora não sejam infectadas pelos “prazeres do corpo”, o que as levaria a não mais cumprir as suas funções próprias, mas a pretender “subjugar e dominar” a classe governante – desvio que tornaria “subvertida e aniquilada” a vida de todos (idem, IV, 442b).

Ao instituir as virtudes e relacioná-las às classes componentes do Estado ideal, Platão sugere n’*A República* (IV, 441e) que o mais apropriado é que o “elemento racional” governe, pois ele é “efetivamente sábio e exerce previsão a favor da alma inteira, cabendo ao elemento de animosidade obedecer-lhe e ser seu aliado”. Um Estado é qualificado como sábio devido àquele “pequeno elemento de si que nele governa”, encerrando “dentro de si o conhecimento do que é proveitoso para cada elemento e para toda a alma, que é associação de todos os três elementos” (idem, IV, 442d). Por isso, para serem “artífices da liberdade civil”, os governantes devem manter-se afastados das atividades inerentes a “todas as outras artes e ofícios”, restringindo-se, também eles, à sua exclusiva função (idem, III, 395c).

Cassin (1994, p. 94) entende que a cidade/alma de Platão funciona como um “modelo de inteligibilidade para a cidade”, permitindo compreender a “diferença entre os ‘corpos’, ‘classes’ ou ‘castas’ (*ethné*), entre suas funções, entre suas virtudes”, caracterizando-se, desse modo, a cidade como metáfora. A noção platônica de cidade traduz um “engrandecimento da alma”, expressando “uma das virtudes características tanto da cidade como do indivíduo”, a moderação. Essa virtude se define como “sentido da hierarquia”, satisfação com o próprio lugar; juntamente com a justiça, que é a

“virtude da estrutura”, determina que cada um se ocupe de seus próprios assuntos, ordenando o “fixismo das diferenças funcionais no interior de uma unidade orgânica” (idem, p. 87).

Para Mattéi (2010, p. 138), a filosofia platônica postula que, “tanto no homem quanto na cidade, é justo submeter a parte inferior da alma à parte superior, ou seja, pôr as paixões sob a égide da razão”. Chaui (2002, p. 278-279) acrescenta que o justo, para Platão, é uma “ordenação hierárquica e proporcional das partes componentes de um todo no qual o superior domina, comanda e dirige os inferiores”; participar da ideia do justo significa dizer que as “partes estão coordenadas segundo uma dependência e subordinação necessária de seus elementos”, compondo uma “hierarquia em que o elemento principal ou dominante dirige os demais”. No Estado ideal platônico, é justo que a classe governante, dotada do melhor elemento, que é a sabedoria, governe as classes que são dominadas pelo pior dos elementos, a parte apetitiva da alma.

Platão acredita que, assim que a cidade se “desenvolver e for bem governada”, será possível “delegar à natureza” a tarefa de “fornecer a cada grupo a parcela de felicidade que lhe cabe” (*A República*, IV, 421c). Enquanto isso não ocorre, porém, faz-se necessário “compelir e persuadir” os auxiliares, os guardiões e todos os demais integrantes da cidade a seguirem a orientação de serem os melhores em seus ofícios, e somente em seus ofícios.

Para assegurar que cada parte assuma a posição que lhe cabe no organismo social, Platão recorre ao Mito dos Metais, afirmando que, no Estado ideal, todos são “irmãos”, mas que o “deus que vos moldou misturou um pouco de ouro naqueles que estão aptos a governar, razão pela qual são mais preciosos”; e o mesmo deus acrescentou “prata aos auxiliares e ferro e bronze aos agricultores e outros trabalhadores”. Contudo, a “ordem primordial e mais importante proveniente do deus para os governantes” é que não há nada que devam “guardar melhor ou vigiar mais cuidadosamente do que a mescla de metais nas almas da próxima geração”. Acaso se descubra que um descendente dos governantes contém ferro ou bronze, ele não será “objeto de nenhuma compaixão” e deverá ocupar a posição que lhe cabe junto aos agricultores, artesões ou trabalhadores, pois há um “oráculo que profetiza que o Estado se arruinará se algum dia tiver um guardião que contenha ferro ou bronze em sua composição”. Em contrapartida, caso se descubra que um descendente dos trabalhadores contém ouro ou prata em sua composição, este deverá ser “honrado e elevado à posição superior, unindo-se aos guardiões ou auxiliares” (*A República*, III, 415c).

O Mito dos Metais ilustra perfeitamente o posicionamento de Platão quanto ao domínio “natural” da classe governante sobre as demais, visando à boa ordenação do organismo, tendo por fundamento uma concepção de justiça que exige que “os governantes naturais governem e os escravos naturais sejam escravizados”, ocupando cada qual o seu lugar (POPPER, 1987, p. 135). Tal naturalidade no primado da classe governante é sustentada pela ideia de que gerar saúde ao organismo e à alma é “organizar os componentes do corpo numa relação natural de *controle* e *ser controlado* um pelo outro, enquanto gerar doença é estabelecer uma relação de *governar* e *ser governado* contrária à natureza” (*A República*, IV, 444d). Platão acredita que “tudo que ocorre no Estado em harmonia com a ordem e a lei produz todas as espécies de resultados felizes”, enquanto “a maioria das coisas que ou carecem de ordem ou estão mal ordenadas se opõem aos efeitos do bem ordenado” (*As Leis*, VI, 780d).

Segundo Popper (1987, p. 63), os argumentos do filósofo de Atenas sobre a distinção entre as classes sugerem que, “quanto mais forte for o sentimento de que os governados são uma raça diferente e inteiramente inferior, tanto mais forte será o sentimento de unidade entre os que governam”. Encontra-se em Platão o princípio fundamental de rejeição à “mistura entre as classes”, no qual a transposição de uma classe a outra é considerada “um grande crime contra a cidade”. Chaui (2002, p. 306) entende que, na idealização platônica, as cidades são “injustas ou mal governadas” quando as “funções das classes estão embaralhadas”.

Popper (1987, p. 60) conclui que, por intermédio do Mito dos Metais, Platão resolve o problema da “guerra de classes”, não por meio da “abolição das classes, mas dando à classe governante uma superioridade que não possa ser desafiada”. Ao comparar seu Estado ideal a um organismo, Platão dissolve a ideia de disputa entre as classes, pois não é possível encontrar nada semelhante a tal disputa em um corpo: as “células ou tecidos de um organismo, que muitas vezes se diz corresponderem aos membros de um Estado, talvez possam competir por alimento”, mas não é inerente às pernas a inclinação para se transformarem em cérebro, nem é próprio de outros membros o intuito de se tornarem barriga (idem, p. 189).

Mas o argumento de Platão acerca do Estado ideal, firmado por meio da metáfora *organismo*, encontra um problema, pois todo organismo está sujeito ao envelhecimento, ao declínio e às doenças. Nem o Estado ideal é isento de “sofrer mudança”, pois “tudo que nasce perece”; essa forma de governo, portanto, não será eterna, uma vez que “também ela, por certo, acabará se dissolvendo” (*A República*,

VIII, 546). Em *Político* (302b), Platão faz uma analogia entre os Estados e as “embarcações que afundam no mar”, destruídas pela “inutilidade de seus pilotos e marujos, completos ignorantes das coisas mais importantes”. Da mesma forma o perecimento dos Estados decorre da inabilidade de “indivíduos inteiramente carentes da arte política que, contudo, pensam ter pleno domínio dessa ciência, acima de qualquer outra”.

Em *A República* (VIII, 545d), Platão explica que a “causa da mudança de qualquer forma de governo é uma cisão ou guerra civil que irrompe no seio da própria classe governante”. Pode-se evitar esse obstáculo, impedindo que qualquer mudança aconteça, se a classe permanecer unida “em torno de um pensamento”. Os Estados “jamais se livrarão dos males”, da decadência e do declínio enquanto os filósofos não “governarem como reis ou aqueles que hoje são chamados de reis e soberanos não filosofarem genuína e adequadamente”, isto é, “enquanto poder político e filosofia não forem completamente conjugados”; é preciso fazer com que a “horda múltipla de naturezas” seja “compulsoriamente impedida de assim agir” (idem, V, 473d).

Para Platão, todas as cidades existentes apresentam um “mau regime político, e tanto sua legislação quanto sua moralidade estão corrompidas”, sendo incuráveis (MATTEI, 2010, p. 23). Para ele, a história é uma “história de decadência social, como se fosse a história de uma doença”: o paciente é a sociedade, devendo o filósofo ou governante atuar como “um médico, um curador, um salvador” (POPPER, 1987, p. 54).

O “império do melhor”, o predomínio da razão é o “regime natural da alma”, estando as raízes da enfermidade na prioridade das partes ou “de uma das partes da alma que por natureza não estão destinadas a mandar, mas sim a obedecer” (JAEGER, 2010, p. 938). Como o ofício do médico consiste em “impor ao enfermo um regime que contraria seus desejos”, uma vez que os desejos de quem está enfermo são “maus”, conclui-se que o ofício político consiste em “impor a um povo, de encontro a seus desejos, porém para o seu bem, um regime destinado a curá-lo de seus vícios, a infringir-lhe corretivos” (NARCY, 1994, p. 81).

Platão acredita na possibilidade de um “esforço humano, ou melhor, sobre-humano, romper a fatal inclinação histórica e dar fim ao processo de decadência” (POPPER, 1987, p. 34), sendo possível que uma “alma muito boa consiga desafiar a mudança e a decadência” (idem, p. 51). O filósofo acredita que, para salvar o organismo social do processo de declínio, é preciso que haja um “grande legislador”, cujos dotes de raciocínio e vontade moral sejam capazes de “encerrar esse período de decadência

política” (idem, p. 34). Esse legislador é o rei-filósofo, a única alma que pode pôr fim aos “males da vida social, à agitação do mal nos estados, isto é, a *instabilidade política*, assim como à sua causa mais oculta, a agitação do mal nos membros da raça humana”, o que significa “*degeneração social*” (idem, p. 167).

Mais tarde, em *As Leis*, Platão deixa a cargo do Conselho Noturno a administração do Estado ideal. Esse Conselho é composto por um elenco de cidadãos de elevada “capacidade intelectual” cujas “qualidades morais” e “bons hábitos” ajustam-se ao “cargo de guardião” (*As Leis*, XII, 968d). Seus membros deverão possuir “todas as virtudes” e a virtude suprema de não alterar “sua meta em meio a um grande número de objetivos”, mas “contemplar sempre um alvo em particular, disparando, por assim dizer, suas setas para esse único alvo continuamente” (*As Leis*, XII, 962d).

A metáfora fundamental da pedagogia platônica

A consideração platônica de que somente o sábio está habilitado a governar, por ser ele o “possuidor da verdade”, o “filósofo plenamente qualificado”, suscita o problema de selecionar e educar os governantes (POPPER, 1987, p. 148). Ao Estado ideal, portanto, cabe não apenas modelar os cidadãos para adequá-los às funções traçadas pelo todo organizado, como também selecionar os governantes e promover a sua educação filosófica. Regidas pela metáfora *organismo*, todas as incumbências educativas inscritas na filosofia platônica traduzem a noção de *percurso determinado*, caminho previamente estabelecido a ser percorrido por todos os membros do Estado ideal, sob a direção de quem conhece a trajetória correta a ser seguida.

Para Platão (*A República*, VII, 518c), educar não é “inserir conhecimento em almas”, como se insere a “visão em olhos cegos”. O “poder do aprendizado” está presente na “alma de todos”, e o “instrumento do aprendizado de cada um é como um olho que não é capaz de ser girado da escuridão para a luz sem que se gire o corpo inteiro”. Esse instrumento não pode ser “girado a partir do que está *vindo ao ser* (do que está sendo gerado) sem efetuar uma conversão da alma inteira até que esta se capacite a investigar o *ser*” e, além disso, “o mais resplandecente entre os seres particulares, a saber, aquele que chamamos de o *Bem*”. A educação é a arte de fazer essa “conversão”, devendo encontrar os meios para realizá-la de modo “mais fácil e eficientemente”. A educação, portanto, não é a “arte de introduzir visão na alma”, posto que a alma já a possui; trata-se, isto sim, da “arte de redirecionar a visão adequadamente” (idem, VII, 518d).

A “verdadeira educação” proposta por Platão consiste em “despertar os dotes que dormitam na alma”, colocando em funcionamento o “órgão por meio do qual se aprende e se compreende”. Adotando “a metáfora do olhar e da capacidade visual”, pode-se dizer que a *paideia* platônica incumbe-se de “orientar acertadamente a alma para a fonte da luz, do conhecimento” (JAEGER, 2010, p. 888), levando a alma a voltar-se “do sensível para o inteligível” (CHAUI, 2002, p. 261). No Estado ideal, a educação “não ensina coisas nem nos dá a visão, mas ensina a ver, orienta o olhar, pois a alma, por sua natureza, possui em si mesmo a capacidade para ver” (idem, p. 261).

O objetivo da pedagogia platônica é “levar o homem a compreender o mundo como um todo”, a buscar o Bem comum (GHIRALDELLI JR, 2005, p. 25), e os seus “princípios éticos e políticos” visam “dirigir racionalmente as potencialidades racionais com as quais nascem os homens (e as mulheres) por intermédio das leis e da ideia de Bem constitutivas da cidade ou do Estado ideal” (PAGNI; SILVA, 2007, p. 52).

Platão (*As Leis*, VI, 766) postula que o ser humano é uma “criatura doméstica, civilizada” que, “graças a uma correta educação combinada a uma felicidade natural”, pode ser convertida na “mais divina e a mais dócil de todas as criaturas”; mas, sem uma “educação suficiente e bem orientada”, torna-se “a mais selvagem de todas as criaturas sobre a Terra”. A educação é “o primeiro dos maiores bens que são proporcionados aos melhores homens”, e se ela alguma vez se “desviar do caminho certo, mas puder ser reencaminhada novamente, todo homem, enquanto viver, deverá empenhar-se com todas suas forças a essa tarefa” (idem, I, 644b). Por todos esses motivos, a educação é a fonte da manutenção do organismo social, pois quando se “preserva a boa educação e a boa criação, estas produzem naturezas boas, e naturezas saudáveis e úteis” ao funcionamento do Estado (*A República*, IV, 424b).

Platão (*As Leis*, II, 653b) afirma que por educação devemos entender a “primeira aquisição que a criança fez da virtude”, o “treinamento desde a infância na virtude, o que torna o indivíduo entusiasticamente desejoso de se converter num cidadão perfeito, o qual possui a compreensão tanto de governar como a de ser governado com justiça” (idem, I, 643e). O “prazer, o amor, a dor e o ódio nascem com justeza nas almas antes do despertar da razão”, e, quando a “razão desperta, os sentidos se harmonizam com ela no reconhecimento de que foram bem treinados pelas práticas adequadas correspondentes”. E essa harmonização constitui a parte da virtude que é “corretamente treinada quanto aos prazeres e sofrimentos, de modo a odiar o que deve ser odiado desde o início até o fim, e amar o que deve ser amado” (idem, II, 653b). Para Platão, a

educação é o “processo de atrair e orientar” crianças ao encontro desse princípio postulado pela virtude (idem, II, 659d), e o seu resultado final será “uma pessoa única de recente e completo acabamento” (*A República*, IV, 425c).

Segundo Chaui (2002, p. 495), a pedagogia platônica propõe a formação da população para a *areté*, virtude relativa a um “conjunto de valores (físicos, psíquicos, morais, éticos, políticos) que forma um ideal de excelência e de valor humano para os membros da sociedade”, de maneira a orientar o “modo como devem ser educados e as instituições sociais nas quais esses valores se realizam”. A *areté* diz respeito à “formação do *áristos*”, que é “o melhor, o mais nobre, o homem excelente”. Considerando que a pedagogia platônica aspira a “instilar no Estado um determinado *ethos*, um espírito coletivo que o enforme todo”, deve-se entender que a educação para a *areté* começa na “infância e estimula no homem o desejo de vir a tornar-se um cidadão perfeito, apto a mandar e a obedecer de acordo com os ditames do que é justo” (JAEGER, 2010, p. 1312).

Cada uma das virtudes alcançadas pelo “homem virtuoso”, por intermédio da educação, é “importante para a constituição do Estado justo e uma qualidade a ser desenvolvida por todos os setores constitutivos da cidade ideal” (PAGNI; SILVA, 2007, p. 44). O desenvolvimento das virtudes de cada cidadão, “respeitando sua natureza”, deve ser condizente com as qualidades necessárias ao bom funcionamento do organismo social (idem, p. 45). Com essa educação para a virtude, Platão pretende “corrigir as distorções produzidas por poetas e sofistas” e pôr os “cidadãos no caminho reto”, na trajetória em busca do Bem comum (idem, p. 52). O “o ideal de *res pública*” firmado pelo filósofo de Atenas, cuja base consiste em “ordenar a desordem instituída”, depende fundamentalmente de formar os cidadãos por meio da “educação justa que o supõe” (idem, p. 57).

A pedagogia platônica sugere a educação comum a todas as classes desde a mais tenra idade. Platão (*A República*, V, 460b) propõe que, logo ao nascerem, as crianças passem “aos cuidados dos funcionários do Estado”, que delas tomarão posse, livrando-as “das maneiras e hábitos de seus pais” e as educando “em seus próprios costumes e leis” e “moldando suas naturezas” na direção do “bem prescrito pelas leis” (*As Leis*, VII, 809), pois é no período da infância que o indivíduo mostra “maior maleabilidade, se amoldando a qualquer modelo que se queira lhe aplicar” (*A República*, II, 377b).

A intervenção do Estado na educação das crianças e a restrição da influência da família nesse processo decorrem do fato de que, para Platão (*As Leis*, VII, 788), a vida

privada e doméstica contém uma “multiplicidade de coisas triviais” que são o “fruto de sentimentos individuais de dor, de prazer ou de apetites”, e que se podem se “afastar das orientações do legislador”; como consequência, podem produzir nas crianças, futuros cidadãos do Estado ideal, uma “gama variável de tendências contraditórias”. É por isso que o Estado necessita restringir essas influências, uma vez que elas não são benéficas para a unidade do organismo social.

Platão considera ainda que “todo homem que pretenda ser bom em qualquer atividade precisa dedicar-se à prática dessa atividade em especial desde a infância” (*As Leis*, I, 643b). Por exemplo, quem pretenda ser “um bom construtor necessita (quando menino) entreter-se brincando de construir casas, bem como aquele que deseja ser agricultor deverá (enquanto menino) brincar de lavrar a terra”. Aos educadores caberá fornecer às crianças “ferramentas de brinquedo moldadas segundo as reais”, ministrando-lhes “instruções básicas em todas as matérias necessárias”. Assim, por meio de brinquedos e jogos, o Estado se esforçará por “dirigir o gosto e os desejos das crianças” na direção do que “constitui seu objetivo principal relativamente à idade adulta”, pois se deve considerar que, “em primeiro lugar e acima de tudo”, a educação consiste na “formação correta que mais intensamente atrai a alma da criança durante a brincadeira para o amor daquela atividade da qual, ao se tornar adulto, terá que deter perfeito domínio”.

Jaeger (2010, p. 751) caracteriza Platão como um “modelador de almas” cuja proposta educacional visa “inculcar de modo inconsciente” aquilo que mais tarde assumirá “forma consciente” (idem, p. 828), sempre na direção do que é pretendido pelo Estado ideal. O Estado platônico, no entanto, exige mais do que a modelagem inicial da alma, e por isso Platão preconiza a educação comum somente na primeira infância. A partir de então, as crianças consideradas “menos aptas” deverão ser direcionadas para a classe dos trabalhadores, enquanto as demais poderão ter sua educação continuada. Essa “discriminação” – como Platão a nomeia – tem por objetivo a “separação do que é pior daquilo que é melhor”, devendo ser entendida, portanto, como uma espécie de “purificação” (*Sofista*, 226d). Reale (2002, p. 245-246) comenta que, na pedagogia platônica, a classe dos trabalhadores não requer uma “educação especial, pois as profissões usuais são fáceis de aprender”, mas para a classe dos guardiões do Estado faz-se necessária uma “educação muito acurada”.

Para justificar a necessidade desse procedimento discriminatório, Platão argumenta que, ao cuidar de um rebanho, “o pastor ou boiadeiro, aquele que cuida de

cavalos ou quaisquer desses animais, jamais tentará fazê-lo enquanto não tiver aplicado a cada grupo de animais a devida depuração”, a qual consiste em “separar os animais saudáveis dos que não estão saudáveis e os de boa raça dos que não o são, enviando em seguida estes últimos a outros rebanhos e mantendo apenas os primeiros sob o seu cuidado”. O pastor sabe que “seu labor seria infrutífero e interminável se despendido em corpos e almas que a natureza e a má formação se combinaram para arruinar” (*As Leis*, V, 735b), o que pode promover a “ruína de rebanhos saudáveis e incólumes nos hábitos e nos corpos”, se uma “completa depuração não for feita no rebanho existente” (*idem*, V, 735c).

A “seleção rigorosa” proposta por Platão relaciona-se diretamente com a obtenção de “maior êxito do propósito educacional” (JAEGER, 2010, p. 765), que é manter a estrutura do Estado, pois é sobre a educação que se firma a “possibilidade de manter de pé o sistema da diferenciação por escalões” (*idem*, p. 802). Tal meta encontra fundamento na noção de justiça, aquela “*hexis* da alma que repousa sobre a harmonia perfeita das suas partes” para a manutenção do todo organizado (*idem*, p. 924). O “material humano sob o qual incide a seleção é simplesmente o conjunto dos melhores membros da juventude”, número que vai se “reduzindo a cada fase até que por fim restam poucos apenas, ou só o que é chamado a realizar a grande obra, de acordo com a vontade de Deus” (*idem*, p. 1280); somente “os temperamentos mais firmes e mais corajosos” devem ser selecionados para integrar o seletivo grupo de “governantes-filósofos” (*idem*, p. 914).

Platão (*A República*, III, 412e) afirma que é preciso proceder a uma seleção rigorosa também entre os guardiões, de maneira a obter aqueles que acreditem na necessidade de “zelar pelo que é vantajoso ao Estado, não aninhando absolutamente desejo algum de fazer o oposto”. Esses indivíduos recebem, então, a educação filosófica por intermédio da dialética, o que os tornará “brandos entre si e com aqueles dos quais são protetores” (*idem*, III, 416c), pois a moderação dirigida pelo “cálculo harmonizado com a razão e a opinião correta” só se encontra entre os “nascidos com as melhores naturezas e que receberam a melhor educação” (*idem*, IV, 431c). É sob o seu comando que serão controlados os “apetites da multidão inferior” (*idem*, IV, 431d), para o perfeito funcionamento do organismo social.

Jaeger (2010, p. 913) chama a atenção para esse último procedimento seletivo, mostrando que o nome de “guardiões”, que a princípio se atribuía à “totalidade do escalão dos guerreiros”, limita-se, no decorrer da seleção, aos governantes, o restrito

“punhado de homens que participa da educação superior”. São somente esses os homens a receberem a correta educação filosófica que visa ao “desenvolvimento da virtude intelectual por natureza”, voltada ao “apreço pela sabedoria e o conhecimento necessário para agir no sentido do Bem público” (PAGNI; SILVA, 2007, p. 45). Aos que se mostrarem dispostos a “filosofar sobre as ideias verdadeiras e sobre as virtudes a conduzir a vida pública”, resistindo “até o fim ao programa educativo proposto”, serão dadas as “condições necessárias para serem os guias da República, os seus educadores, como também para exercer as atividades necessárias ao seu governo racional” (idem, p. 54).

Popper (1987, p. 168) destaca que a educação platônica, firmada na natureza dos indivíduos, cuida para que essa natureza não seja ameaçada pelos “males de uma educação individualista” e, ainda mais importante, pela “degeneração racial”. Vem daí a necessidade de estabelecer “regras rígidas” para a educação da classe dirigente, contando com “estrita supervisão e coletivização dos interesses de seus membros” e rigoroso “adestramento para a liderança” (idem, p. 143). Esse adestramento impõe aos educandos uma trajetória linear previamente estabelecida, pois, como diz Jaeger (2010, p. 1280), a educação dos “homens destinados a governar” não é “mera contemplação desligada da vida”, mas uma *techné*, uma arte que envolve uma “reflexão sobre o verdadeiro caminho, a decisão acertada, a meta autêntica”, na direção dos “bens reais” (idem, p. 1275).

A metáfora fundamental do discurso de Azevedo Amaral

A análise do discurso contido na obra de Azevedo Amaral revela que a metáfora *percurso determinado* constitui recurso discursivo fundamental. 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 autor defende que o Brasil, como qualquer outra Nação, possui rumos “naturalmente indicados ao desenvolvimento da futura nacionalidade” (idem, p. 25).

Essas ideias remetem à noção de *percurso determinado*, pois sustentam que o país possui uma trajetória previamente determinada; se a Nação não consegue seguir

rumo ao objetivo traçado, é imprescindível que seja a ele conduzida. Para corroborar sua tese, o autor lança mão de dois argumentos: que a sociedade, bem como as instituições políticas firmadas durante o seu “desenvolvimento histórico”, afastou-se da trajetória “natural” que devia percorrer (AMARAL, 1938, p. 11); e que o Estado Novo não é uma “criação arbitrária” imposta violentamente à Nação, e sim uma intervenção imprescindível para unificar o ritmo da Nação ante o rumo que lhe foi naturalmente traçado (idem, p. 38).

O primeiro argumento diz respeito à “artificialidade” de nossas instituições políticas, uma vez que os nossos colonos não estabeleceram uma organização política adequada à realidade que se apresentava no país; ao contrário, imitaram “arquiteturas sociológicas e políticas” de países que possuíam características bem diferentes do Brasil. Para o autor, esses “modelos exóticos” importados dificilmente se ajustavam à realidade do Brasil, ocasionando assim uma “instabilidade” que tornou “precária toda a obra realizada” (idem, p. 30).

O segundo argumento diz respeito à mestiçagem, expressão da inferioridade de uma classe ante os “elementos étnicos superiores” (AMARAL, 1938, p. 234). Amaral (idem, p. 23) considera necessário conduzir a classe marcada pela mestiçagem, para que a Nação possa atingir seu fim “naturalmente imposto”. Esse raciocínio pode ter relação com o evolucionismo defendido por Herbert Spencer, tão em voga no país na passagem do século XIX para o XX (ver Mazzotti, 2008). Assim como nas teorizações spencerianas, Amaral (1938, p. 233) vê a mistura de raças como algo negativo, responsável pela criação de uma “nebulosa sociológica”, sendo preciso 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”.¹⁴

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 assumir a “direção espiritual da colônia” era a oligarquia, possuidora de uma visão mais clara e precisa da realidade nacional e de capacidade suficiente para traçar o rumo certo da Nação brasileira (idem, p. 19). Preocupadas com

¹⁴ Semelhante concepção eugenistas encontra-se n’A *República* (V, 459e), quando Platão sugere incentivar a procriação dos melhores homens com as melhores mulheres, bem como restringir as relações dos piores homens com as piores mulheres.

as questões econômicas, as oligarquias, no entanto, foram substituídas na administração pública pelos mestiços, uma classe “acentuadamente inadequada ao exercício das funções políticas” (idem, p. 22). Por isso não foi possível dar “orientação ao pensamento político brasileiro” (idem, p. 24), o que deformou nosso espírito e o orientou “em 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 evidenciar 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 deva ser conduzida e, por isso, requer um condutor, figura que Amaral (1938, p. 110) encontra em Getúlio Vargas, que por meio do golpe de estado assumiu a “direção” do país. Vargas é 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 emerge da elite e conhece o caminho a ser seguido pela Nação, pois apresenta “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”, colocando o país no sentido correto, rumo ao progresso (AMARAL, 1938, p. 127).

Amaral (1938, p. 271) argumenta que a “ideologia” do Estado Novo “envolve a determinação de certas finalidades” para as quais a Nação deve ser “encaminhada, 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); trata-se de 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, a tarefa dessa elite consiste em orientar a formação moral da coletividade, transmitindo às massas o que nelas é ainda uma “ideia indecisa e uma aspiração mal definida” (AMARAL, 1938, p. 273). O trabalho da “elite espiritual” deve ser voltado para a 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 no regime estadonovista 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), no intuito de sustentar o “ritmo unificador” do novo regime (idem, p. 278).

Em suma, os argumentos de Amaral na obra aqui analisada evidenciam a noção de *percurso determinado*, pois sustentam que 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” encontra-se a “elite espiritual” que o auxilia 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 a unidade pretendida pelo novo regime.

A metáfora fundamental do discurso de Francisco Campos

A opinião pública brasileira, “esclarecida e edificada pelas vicissitudes dos últimos tempos e pela grave lição do mundo contemporâneo”, convenceu-se 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” (CAMPOS, 1941, p. 36). É com essas palavras que Francisco Campos inicia a defesa da legitimidade do Estado Novo, procurando mostrar que o regime político instituído por Vargas em 1937 é reconhecido por constituir o ápice de um processo histórico que há muito tempo vinha se desenvolvendo no Brasil, embora só houvesse encontrado obstáculos, até então.

Para firmar sua tese, Campos (1941, p. 36) elabora uma narrativa sobre os acontecimentos que marcaram a história do Brasil desde 1930. A insurreição conduzida por Vargas naquele ano teria encontrado as suas “grandes razões” na “consciência coletiva”. Naquela ocasião, ao movimento “meramente político” incorporou-se o “impulso profundo e irresistível das forças vitais da Pátria, a abrir caminho para a sua

evolução natural” e a buscar, no “espelho de sua fisionomia, o retrato das suas verdades históricas, sociais e econômicas, rompendo a máscara das fórmulas e das convenções que o desfiguravam”.

Mal se iniciou, porém, e a Revolução foi “captada pela política, que a fez abortar mediante seus processos emolientes e dilatatórios”. Ao formar seus “próprios instrumentos de ação”, aquela insurreição “diluiu-se e gastou-se nos episódios da luta contra os velhos instrumentos do sistema a que devia substituir”, sendo conduzida por meio das “insidiosas manobras dos que tinham interesse em desvirtuá-la e reduzi-la à impotência”. Quando os seus chefes quiseram reagir, a política já se havia “instalado no poder, precipitando a reconstitucionalização do país no sentido de consolidar a sua restauração” (CAMPOS, 1941, p. 37).

O problema teve continuidade com a Constituição de 1934, a qual, no entender de Vargas, citado por Campos (1941, p. 42), fez com que predominasse ainda mais, na organização do governo, o “espírito de embaraçar os instrumentos eficazes”; o que lhe “dava com uma das mãos, com a outra lhe tirava, para reabsorvê-lo na irresponsabilidade e na incapacidade para a ação, que tanto distinguem o funcionamento dos órgãos coletivos”. Desse modo, criou-se um “formidável aparelhamento voltado à abulia e à inação pelo próprio mecanismo do seu funcionamento”, no qual a “iniciativa de uma peça encontrava a resistência de outra, cujo destino era, precisamente, retardar, amortecer ou deter-lhe o movimento”. Após três anos de “execução nominal”, só restava da Constituição e da máquina criada por ela uma “carcaça imensa a que a vida fugira, mas que continuava a pesar sobre os ombros do povo”, lhe confiscando, para manter-se, “boa parte da sua fortuna e do seu trabalho, e tentando congelar-lhe, nas suas formas arcaicas, a espontaneidade da vida política”.

Segundo a análise de Campos (1941, p. 37), a Constituição de 1934 “frustrou a Revolução da sua oportunidade, canalizando-lhe os impulsos nos mesmos condutos que ela visara romper e inutilizar”. Permaneceu o problema político na “equação estabelecida antes de 30 e que o movimento de outubro procurava resolver”. Com o tempo, foi se agravando o “contraste entre as realidades e as fórmulas jurídicas do Estado, a inadaptação dos textos básicos à verdade da vida brasileira, a divergência irreduzível entre os preceitos teóricos e a situação objetiva a que tinham de ser aplicados”. Os “erros e os vícios” da velha ordem tornaram-se tão evidentes que o seu conhecimento não se “limitou às elites”, estendendo-se às multidões e formando “um só juízo quanto à necessidade de transformar-se o sistema institucional para não sacrificar

irremediavelmente o que construímos e levantamos de brasileiro em quatro séculos de Brasil”.

Campos (1941, p. 47) defende que a vida política brasileira exprimia essa “descontinuidade e dispersão”, até que a “grande decisão de 10 de novembro” viesse colocar fim ao regime cuja “condenação, se não estava em todas as bocas, podia, no entanto, ser lida sem dificuldade em todos os corações”. O Brasil “estava cansado, o Brasil estava enjoado, o Brasil não acreditava, o Brasil não confiava”; o Brasil “pedia ordem, e, dia a dia, agravava-se o seu estado de desordem”; o Brasil “queria confiar, e a cada ato de confiança se seguia uma decepção; o Brasil queria paz, e a babel dos partidos só lhe proporcionava intranquilidade e confusão”. A Revolução de 1930 só se operou efetivamente em 10 de novembro de 1937; todo o seu “conteúdo se condensa no sistema do Estado” e a sua “expressão política se sobrepõe aos entraves criados ainda pela velha ordem de coisas, empenhada em deter a marcha triunfante do destino do país” (idem, p. 36).

No entender de Campos (1941, p. 36), as experiências impostas pelo “fetichismo das teorizações obsoletas” custaram tão caro ao Brasil que por elas se firmou 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”. O Estado Novo resultou da “profunda e urgente necessidade de integrar as instituições no senso das realidades políticas, sociais e econômicas do Brasil, num momento em que essa necessidade se impôs com a força inapelável de um imperativo de salvação nacional”. O verdadeiro sentido do novo regime é o que decorre dessas realidades que, “contrariadas, oprimidas e sacrificadas, reclamavam e encontraram, finalmente, na Constituição nova, a sua expressão legal, o seu reconhecimento positivo e sua identificação com o Estado, que nelas se funda e para elas vive e atua” (idem, p. 71).

A legitimidade do regime iniciado em 1937 é reforçada por Campos (1941, p. 71) mediante o seguinte argumento, no qual se encontra claramente formulada a ideia de *percurso determinado*: 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”. Em 1930, a Nação tinha “consciência de que estava sendo conduzida num caminho errado” e incorporou-se ao movimento revolucionário porque era um “novo caminho que se abria”. Naquele momento, as “circunstâncias partidárias”

propiciaram e criaram “esplêndida oportunidade” para que se “precipitasse a descarga das forças de evolução, comprimidas e recalçadas na antiga ordem de coisas”. Porém, o movimento foi “detido pela reconstitucionalização, que se operou segundo os velhos moldes”; retornaram os “erros, os vícios e os males do falido regime liberal” que, por meio dos seus “obscuros propósitos” encobriam a realidade (idem, p. 72).

Para Campos (1941, p. 73), o regime de 10 de novembro levou o Brasil a encontrar finalmente a sua trajetória, pois a sua instituição coincide com as “realidades brasileiras, cuja interpretação, no plano teórico do Estado, compõe a sua ideologia política”. Correspondendo às verdades da Nação e exprimindo os anseios do seu espírito e as solicitações da sua vida e do seu progresso, não causou surpresa quando esse regime foi instituído, porque era precisamente esse o regime que o Brasil reclamava, na ânsia de salvar-se. A “consciência nacional” já estava “formada e orientada” quanto às vantagens desse regime; “prova-o a aceitação imediata, sem restrições, de todo o país”. Sua consolidação foi processada com a “facilidade, a segurança e a rapidez que derivam da sua conformidade com o espírito e o interesse da Nação” (idem, p. 74).

Com a implantação do novo regime, o Estado deixou de ser o “guarda-noturno, cuja única função era velar sobre o sono dos particulares, garantindo o sossego público, para assumir funções de criação e de controle em todos os domínios da atividade humana” (CAMPOS, 1941, p. 90). O Presidente da República é o “centro da nova organização estatal”, na qual se concentram as “atribuições atinentes à garantia da unidade nacional, da segurança do Estado e da estabilidade da ordem social” (idem, p. 97). O Estado Novo está em “pleno e harmonioso desenvolvimento e os seus frutos – materiais e morais – são patentes aos olhos de todos” (idem, p. 113). O novo regime consistiu na “restauração da autoridade e do caráter popular do Estado”, que agora “caminha para o povo e, no sentido de garantir-lhe o gozo dos bens materiais e espirituais”, foi instado a “reforçar a sua autoridade, afim de intervir de maneira eficaz em todos os domínios que viessem a revestir-se de caráter público” (idem, p. 180).

Tal como se encontra no discurso de Azevedo Amaral, os argumentos de Francisco Campos evidenciam seu alinhamento à metáfora *percurso determinado*, pois afirmam que o país possui uma trajetória previamente definida pelas forças da evolução natural. O desenvolvimento histórico da Nação e a sua evolução natural vinham sendo reprimidos e desviados por iniciativas equivocadas, e somente a implantação do Estado Novo foi capaz de permitir que a marcha do país se alinhasse no caminho correto, passando a percorrer a trajetória imposta por sua evolução. Sendo assim, o Estado Novo

assume um sentido de “imperativo de salvação nacional”, ao retirar o país das rotas desviantes de seu percurso natural, as quais iriam conduzi-lo à desagregação e à anarquia social.

Essa mesma metáfora rege o discurso de Campos (1941, p. 3) acerca da educação, a qual, com o advento do Estado Novo, teria assumido a sua primordial função, que é “adaptar o homem às novas situações”, dando à vida um “sentido e um fim, orientação e direção a todas as atividades sociais” (idem, p. 55-56). Até então, a educação brasileira só havia encontrado obstáculos ao seu pleno desenvolvimento, e o novo regime veio retificar esse curso em que prevalecia uma “grande desarrumação” (idem, p. 3).

Tudo o que era chamado de educação estava limitado à “transmissão de processos e de técnicas intelectuais e, em escala ainda muito reduzida, ao treinamento para determinadas profissões”. A educação moral e cívica tem sido “antes uma ocasião para retórica, reduzindo-se a dissertações relativas à formação do caráter, sem contudo precisar o que se entende de modo definido por essa expressão de contornos indeterminados”. Em um sistema educativo “puramente intelectualista e de fundo liberal”, todas as teorias e crenças são “objeto de discussão: não há, porém, obrigação de aceitar nenhuma”, uma vez que “cada qual pode escolher a sua especialidade, a sua profissão, ou a sua técnica”, sem pensar em como introduzir o “patrimônio assim adquirido no contexto social, qual a atitude em relação à vida e quais os tipos de conduta que não interessam apenas ao ponto de vista do egoísmo profissional” (CAMPOS, 1941, p. 64).

Contrariamente a esse estado de coisas, Campos (1941, p. 65) observa que a educação “não tem o seu fim em si mesma”, sendo um “processo destinado a servir a certos valores”, pressupondo a “existência de valores sobre alguns dos quais a discussão não pode ser admitida”. Sendo assim, a “liberdade de pensamento e de ensino” não deve ser confundida com a “ausência de fins sociais postulados à educação”, a menos que se aceite que a sociedade humana seja confundida como uma “academia de anarquistas, reduzidos a uma vida puramente intelectual e discursiva”. Por isso, torna-se de extrema relevância que a União elabore as “diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”.

A nova Constituição prescreve a “obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico e de trabalhos manuais”, atribuindo ao Estado, como seu “primeiro dever em matéria educativa, o ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos

favorecidas”, e a promoção da “disciplina moral e o adestramento da juventude, de maneira a prepará-la ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da Nação”. É assegurando essa formação que a escola integra-se no “sentido orgânico e construtivo da coletividade”, não se limitando ao “simples fornecimento de conceitos e noções, mas abrangendo a formação dos novos cidadãos, de acordo com os verdadeiros interesses nacionais” (CAMPOS, 1941, p. 65).

Campos (1941, 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”, oferecendo a possibilidade de “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 propicia a todos os brasileiros as “mesmas oportunidades e a todos assegura instrução adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”. Por isso, 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).

A metáfora fundamental do discurso de Lourenço Filho

Lourenço Filho, cujo discurso focaliza prioritariamente a educação, situa as problemáticas educacionais no âmbito de uma concepção acerca da vida política, particularmente em relação ao Brasil. O autor concebe a Nação, tal como se define contemporaneamente, como um “resultado histórico, e mais recente até do que vulgarmente se imagina” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 97). E a “base da continuidade e do desenvolvimento social” da Nação é a educação (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 é preciso que se “tome consciência dessas alterações, e de suas possíveis determinantes”, para que a “educação intencional ganhe em poder e inteligência, afim de que se possa determinar o alcance de novas medidas a

serem postas em execução, para mais seguros resultados” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 8).

Para Gustavo Capanema, tal como mencionado por Lourenço Filho (1940, p. 112), 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 que ele entre a constituir uma unidade moral, política e econômica, que integre e engrandeça a Nação”. A educação deve ser vista como “ação certa para efeito certo” (idem, p. 133).

Em defesa da organicidade que favoreça o desenvolvimento nacional, Lourenço Filho (1940, p. 48) argumenta que uma parte do processo da educação de um povo deve ser “intencionalmente organizada 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 desse processo 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).

A educação, portanto, precisa entrar em sintonia com as transformações sociais, sendo necessário reconhecer que a Revolução Industrial criou um “novo tipo de cidadão, interessado nos problemas gerais do Estado” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 57). Nessas condições, 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”. Para “formar e dirigir” esse novo cidadão, o “educador de hoje” deve saber que o seu trabalho “não se pode separar do contexto social, que lhe dá origem, infunde-lhe as energias de crescimento e, afinal, todo o significado”. Por sua vez, deve saber também que um “sistema pedagógico só chega a ser compreendido e interpretado dentro dos quadros da vida coletiva”. Sendo assim, o educador atual empenha-se para “caracterizar os fatos de valor propriamente pedagógicos” e “correlacioná-los com os demais, no afã de discriminar-lhe as relações de dependência, e poder, assim, alcançar seguros elementos de previsão” (idem, p. 14).

Nesse estado de mudanças por que passa a Nação brasileira, Lourenço Filho (1940, p. 58) postula como função essencial da escola a cooperação na “formação integral do homem e do cidadão; que cuide da saúde dos escolares; que os inicie nas técnicas do trabalho”; que 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”. A instauração de uma “nova ordem de coisas” exige, como “desenvolvimento indispensável, uma larga e profunda obra de educação, animada de forte espírito construtivo” (idem, p. 109-110), pois o “Estado Nacional está feito”, restando agora que façamos “os cidadãos do novo Estado” (idem, p. 109).

Lourenço Filho (1940, p. 98) defende a “educação primária” como instrumento fundamental na formação dos “cidadãos do novo Estado”. Essa modalidade de ensino é “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 ‘primeira’ e porque a ‘de todos’”, e principalmente porque “visa a assimilação das novas gerações aos núcleos de cultura organizada a que pertençam e, ainda, a dos indivíduos das áreas marginais a esses núcleos, com eles em maior ou menor contato necessário” (idem, p. 55). O ensino primário tem que ser considerado, sobretudo, como o “verdadeiro instrumento de modelação do ser humano”, pois “sobre ele influi enquanto ainda matéria plástica, a que é possível comunicar todas as espécies de hábitos e atitudes” (CAPANEMA apud LOURENÇO FILHO, 1940, p. 84).

No interior do quadro histórico decorrente da Revolução Industrial, não foi somente a escola que passou a exercer novas funções na vida social; o Estado também assumiu papel de destaque na vida dos grupos sociais. Lourenço Filho (1940, p. 103) afirma que o Estado representa uma “força de direção e de contraste no mundo”, e a educação “não deve ser vista como direito ou dever” do Estado, mas como uma “função natural, um processo de vida para a coordenação e defesa da Nação que ele represente” (idem, p. 104). O autor argumenta que apenas a intervenção do Estado será capaz de conferir à escola 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” (idem, p. 58).

Diante disso, Lourenço Filho (1940, p. 60) ressalta que admitir “sistemas educativos sem qualquer direção, ou planificação, por parte do Estado” significa “supor que o processo não tenha sentido social”, ou ainda, 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”. Essa participação efetiva do Estado na educação brasileira só ocorreu após a instituição do Estado Novo, o qual apresentou “novas diretrizes” que visavam “dar 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).

Em defesa da legitimidade do Estado Novo, Lourenço Filho (1940, p. 74) recorre a um exame da Revolução de 1930 – a exemplo do que já vimos ser feito por Francisco Campos –, afirmando que aquele evento político tentou reforçar os “laços de nacionalidade”, mas só a criação do Estado Nacional em 1937 consolidou esse objetivo, firmando o “princípio da existência de diretrizes nacionais da educação” previstas pela Carta de 1934. Até então, o desenvolvimento educacional era “prejudicado pela inexistência de um plano geral de organização e coordenação das escolas”.

Lourenço Filho (1940, p. 101) diz ainda que o regime de 1937 contribuiu para que o processo educativo caminhasse de “simples prática instintiva, difusa, não sistematizada”, para “tornar-se deliberado e consciente, com propósitos bem determinados e métodos seguros”, pois permitiu compreender que a educação tinha de ser posta, “antes de tudo, na direção de objetivos nacionais de ordem, de segurança, de disciplina” (idem, p. 49).

Ao considerar que o Estado tem por função “fazer com que a Nação viva, progrida, aumente as suas energias e dilate os limites do seu poder e de sua glória”, o Estado brasileiro “se estrutura e mobiliza os seus instrumentos”. Sendo a educação um dos “instrumentos do Estado”, seu papel será “ficar a serviço da Nação”. Lourenço Filho (1940, p. 112) menciona Capanema, para quem a educação, “longe de ser neutra, deve tomar partido”, isto é, “deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da Nação” e que estão sob a “guarda, o controle ou a defesa do Estado”.

Lourenço Filho (1940, p. 53) acredita que a capacidade de organização dos povos não é um dom somente dos “povos eleitos”, mas também daqueles que a “procurem conquistar, servindo-se dos processos de direção social, sistematizados naquilo a que chamamos ‘educação pública’”. É “possível traçar as grandes linhas de um sistema público de ensino” (idem, p. 60); na atualidade, já se admite como realidade “uma educação planejada, organizada, executada e controlada no sentido dos fins sociais” (idem, p. 138).

Neste capítulo, procuramos mostrar que a metáfora *organismo* proposta por Platão dá origem à metáfora *percurso determinado*, cuja formulação exprime certa concepção do Estado e de suas funções perante a sociedade e os indivíduos que a compõem, no que se inclui a educação. Tal metáfora, assumida como marco discursivo platônico, faz-se presente também nas argumentações de Azevedo Amaral, Francisco Campos e Lourenço Filho, representando elemento central na defesa de suas teses sobre a vida política e educacional brasileira. Merece destaque o discurso de Lourenço Filho que, embora não verse prioritariamente sobre temáticas do âmbito político, alinha-se à mesma metáfora ao focalizar as problemáticas educacionais do país. A metáfora *percurso determinado* define o modo como cada indivíduo deve atuar frente à ordem social instituída, o que diz respeito diretamente ao problema da liberdade. Em nosso próximo capítulo, procuraremos desenvolver esse tema mediante o estudo da *dissociação de noções*, estratégia argumentativa que constitui outro marco discursivo da filosofia de Platão.

II – DISSOCIAÇÃO DE NOÇÕES

Dissociar para persuadir

A estratégia argumentativa denominada *dissociação de noções* tem por objetivo expressar uma “visão de mundo”, estabelecendo hierarquias cujos critérios de distinção ela mesma busca oferecer (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 477). Ao lidar com conceitos que se apresentam originalmente unívocos, seja sobre normas, fatos ou verdades, o orador opera sobre eles um “remanejamento mais profundo”, provocado pelo “desejo de remover uma incompatibilidade” originada pela comparação de uma tese com outras (idem, p. 469). Muitas vezes a dissociação de uma noção permite “resolver incompatibilidades”, explicando por que “determinados eventos se sucederam de uma dada maneira e não de outra” (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

Oliveira (2011, p. 36) destaca que “os processos de dissociação podem operar uma ruptura entre associações, mostrando que se achavam equivocadamente estabelecidas, ou dissociando uma noção conhecida, a fim de propor uma nova interpretação da mesma”. As dissociações nocionais obtêm “efeito persuasivo” somente diante de auditórios que “compartilham uma mesma compreensão do que seja a realidade” (idem, p. 37).

Compreende-se esse procedimento por meio do caso paradigmático da dissociação entre Aparência e Realidade, decorrente da tentativa de conferir significado mais preciso ao conjunto indiviso composto por tudo o que se apresenta aos sentidos e à consciência, constituindo “caso típico” a “visão platônica, que dissocia o mundo em dois: o da opinião (*doxa*) e o do conhecimento verdadeiro (*episteme*)” (OLIVEIRA, 2011, p. 37). Ao promover a dissociação nocional desse conjunto, o orador constrói “pares conceituais antitéticos”, como Aparência *versus* Realidade, sendo um o inverso do outro, de maneira a favorecer a persuasão de determinado auditório (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 479). Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (idem, p. 500), esses pares dão origem a “pares filosóficos”, em que o Termo I é, em geral, “desqualificado como factício ou artificial”, em oposição ao Termo II, caracterizado como “autêntico ou natural”.

A transformação de um par antitético em par filosófico dá-se no transcorrer da argumentação, quando o Termo II é alçado a posição hierárquica superior, segundo a classificação produzida pelo orador, passando a atuar sobre o Termo I. O Termo II

torna-se, então, a um só tempo “normativo e explicativo”, pois fornece um critério, uma norma que permite distinguir, dentre os componentes do Termo I, o que é válido do que não é. O Termo II não é “simplesmente um dado”, pois consiste em uma “construção” que determina uma “regra” que viabiliza hierarquizar os “múltiplos aspectos” envolvidos, atribuindo a alguns o caráter de “ilusórios, de errôneos, de aparentes”, os desqualificando por não estarem em conformidade com a “regra fornecida pelo real” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 473); o Termo II “regulamenta o modo ‘correto’, na visão do orador, de compreender e ordenar as noções” (OLIVEIRA, 2011, p. 37).

Tomando por base o mesmo caso paradigmático, pode-se dizer que, enquanto as aparências opõem-se mutuamente, o real é perfeitamente coerente, tendo a função de distinguir, dentre as aparências, aquelas que são “enganosas” e aquelas que “correspondem ao real” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 472). Em qualquer pensamento sistematizado, é possível encontrar diversos pares filosóficos, mutuamente relacionados. Em geral, os Termos II aproximam-se do que possui “valor positivo”, ao passo que os Termos I identificam-se com o que tem “valor negativo” (idem, p. 479).

Graficamente, o par filosófico é assim apresentado:

<u>Termo I</u>
Termo II

Cada doutrina elabora seus pares filosóficos próprios, nos quais o Termo II indica o que serve de “critério de valor”, e o Termo I, o que não satisfaz a esse critério (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 501). Na argumentação de um orador em apoio às teses que defende, o que é qualificado como aparente pode ser o que, para outros, assume a posição de real, ou é por eles “confundido com o real” (idem, p. 481). O orador, então, tentará explicar o motivo da divergência, buscando persuadir a audiência quanto à “unicidade” do Termo II, que supera a “multiplicidade” e a “parcialidade” dos diversos aspectos representados pelo Termo I (idem, p. 482). Para isso, indicará a “diversidade dos pontos de vista sobre o objeto” e as “metamorfoses” do Termo I, conclamando o auditório a aderir à sua própria tese (idem, p. 482-483).

A dissociação de noções em Platão

Platão utiliza a dissociação de noções ao discutir o significado da *polis* ideal por meio da noção de “organismo social”, a qual se opõe a algo múltiplo composto por diversos particulares, em favor de algo uno, um agrupamento homogêneo de pessoas com interesses e aspirações comuns. Assim, Platão produz o par antitético Multiplicidade *versus* Unidade, associado ao par Indivíduo *versus* Sociedade, cujas definições servem à construção de pares filosóficos em que Unidade e Sociedade constituem os Termos II, enquanto Multiplicidade e Indivíduo desempenham a função de Termos I.

Graficamente, temos:

<u>Multiplicidade</u>
Unidade
<u>Indivíduo</u>
Sociedade

O que foi discutido no capítulo anterior deste trabalho sobre a metáfora *organismo* em Platão permite antever a posição do filósofo quanto à suas proposições acerca da relação entre sociedade e indivíduo. Uma vez que a atuação de cada membro do Estado ideal platônico deve ser consoante às aptidões naturais individuais, o indivíduo fica totalmente submetido ao posto que lhe é indicado pela divisão do trabalho, não dispondo de nenhuma liberdade e tendo os seus interesses particulares subjugados pelas aspirações da sociedade. Porém, o pleno funcionamento desse organismo depende, em grande medida, dos indivíduos particulares, que devem cumprir, com a “maior perfeição possível”, as suas funções próprias (JAEGER, 2010, p. 808).

Sendo assim, os componentes do par filosófico Indivíduo-Sociedade aparecem como interdependentes no discurso platônico: o organismo social deve a sua existência e o seu perfeito funcionamento à atuação dos indivíduos particulares, que executam as tarefas que lhes foram designadas; e a existência efetiva da sociedade deve-se a que nenhum indivíduo, nem mesmo os governantes, atue de maneira “autossuficiente”, uma vez que todos precisam de “muitas coisas” (*A República*, II, 369b). O indivíduo “não prospera no estado isolado”, mas somente no interior de uma sociedade adequada ao

“seu ser e ao seu destino”; a “natureza social” do indivíduo tem origem em sua “imperfeição” enquanto ser (JAEGER, 2010, p. 792).

O posicionamento de Platão acerca da interdependência entre Indivíduo e Sociedade no interior do organismo social é reforçado pela seguinte ilustração:¹⁵ quando pintamos uma estátua, alguém pode nos criticar porque, ao pintar os olhos – “que constituem a parte mais bela” – de preto, em vez de púrpura, não aplicamos as “cores mais belas às partes mais belas da estátua”; diante disso, podemos nos defender afirmando que não se deve “esperar que pintemos os olhos com tanta beleza que não pareçam mais olhos”, o que pode ser também afirmado em relação às outras partes; o que devemos observar é se, ao lidar “com cada parte adequadamente, estamos tornando bela toda a estátua” (*A República*, IV, 420d).

Os argumentos de Platão revelam a tese de que o organismo social deve proceder como o artista que pinta a estátua e “executa a parte em proveito do todo, e não o todo em proveito da parte” (POPPER, 1987, p. 95). Devido ao Estado ideal funcionar como um organismo, essa “diferença entre as partes é necessária”, do mesmo modo que existe diferença entre as mãos e os olhos (CASSIN, 1994, p. 95). Cassin (idem, p. 98) ressalta que, segundo Platão, “a parte não tem que ser ótima, inclusive deve não ser para ela mesma, a fim de que o todo o seja”. Tal subordinação da parte, ou do indivíduo ao todo social é o que leva um Estado a ser o “melhor dos Estados”, o “mais unido”, aquele em que “maior quantidade de pessoas” entende por “seu”; não algo “individual e distinto”, mas “uma e a mesma coisa” (JAEGER, 2010, p. 823).

Platão (*A República*, V, 462b) considera que o maior mal que podemos causar a um Estado é o que o “fragmenta e o torna múltiplo em lugar de uno”, uma vez que o bem maior é aquele que o “une e o mantém íntegro”. A ignorância ocorre precisamente quando a “alma que visa à verdade” desvia-se do caminho e não atinge a meta proposta ao organismo em sua totalidade (*Sofista*, 228d). Cada um dos indivíduos precisa “ser direcionado” de acordo com sua “aptidão natural” para que, executando o “trabalho que lhe é próprio”, não se torne “múltiplo”, mas “uno”, de maneira a não tornar o organismo social uma “multiplicidade”, quando é preciso manter a sua “unidade” (*A República*, IV, 423d).

¹⁵ Ilustração é uma técnica argumentativa que visa “reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita”, por meio de casos particulares que “esclarecem o enunciado geral”, aumentando a sua presença na “consciência do auditório”. Enquanto o exemplo deve ser “incontestável”, a ilustração pode ser duvidosa, mas deve “impressionar vivamente a imaginação para impor-se à atenção” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 407).

Jaeger (2010, p. 804-805) afirma que a imagem do organismo social elaborada por Platão não é uma “preferência ou capricho individual”, pois o filósofo a considera a “norma absoluta imposta pela natureza do Homem como ser social e moral”. No organismo social platônico as “partes conspiram para o todo” e, “quando uma parte aspira a autonomia”, isto se torna “uma perversão”, atitude “perigosa e culpável” (CASSIN, 1994, p. 95). Existe, portanto, uma ordem, um caminho a ser seguido pelo organismo, e tudo o que signifique indício de afastamento dessa trajetória coletiva será visto como “degeneração e decadência” (JAEGER, 2010, p. 805). O Estado ideal é aquele em que predomina a unidade em “todos os níveis”; o Estado imperfeito é aquele em que prevalece a multiplicidade (REALE, 2002, p. 285).

Na argumentação de Platão, evidencia-se que a interdependência entre os termos Indivíduo e Sociedade é superada pelo estabelecimento do par filosófico

Multiplicidade Unidade

O filósofo argumenta que, no organismo social, “toda geração parcial” deve visar ao todo, para que fique assegurada a “existência bem-aventurada do universo”; o indivíduo deve ter em conta que nada foi gerado para ele, e sim que ele foi gerado para o todo (*As Leis*, X, 903c). É em sua contribuição como membro da sociedade, “à semelhança de um organismo vivo”, que a vida de cada indivíduo “tem o seu conteúdo, o seu direito e os seus limites”; o “bem supremo que se deve buscar é a unidade do todo” (JAEGER, 2010, p. 804). Os indivíduos foram criados em função do todo, e não o contrário; no interior do todo, os “diferentes indivíduos e grupos de indivíduos, com suas desigualdades naturais”, devem prestar “serviços específicos e muito desiguais” (POPPER, 1987, p. 95), mas terão sempre o mesmo objetivo, que é “manter a estabilidade do Estado” (idem, p. 112).

No discurso de Platão sobre o organismo social, compreende-se que somente um “todo estável”, uma sociedade permanente “tem realidade”, não os “indivíduos que passam” (POPPER, 1987, p. 94), e é na alma do indivíduo que se “oculta o gérmen que acaba por envenenar toda a alma da comunidade” (JAEGER, 2010, p. 937). Sendo assim, é “natural” que o indivíduo se submeta à sociedade, ao todo, que não é “mera assembleia de indivíduos”, mas uma “unidade” de “ordem superior” (POPPER, 1987, p. 95). Platão afirma que cabe ao legislador zelar pelos “rebanhos e pela manutenção da

justiça”, criando leis para a coletividade e não se preocupando em “proporcionar precisamente aquilo que se mostra adequado a cada indivíduo” (*Político*, 295). O propósito da lei não é o de permitir que os indivíduos “se voltem para qualquer direção que queiram”, mas o de direcioná-los à “unificação do Estado” (*A República*, VII, 520).

Essa argumentação de Platão, em que se opõem os termos Indivíduo e Sociedade, com predominância do segundo sobre o primeiro, é interpretada por Popper (1987, p. 99) como reveladora do “dualismo metafísico” platônico: trata-se da oposição entre a unidade coletiva, a sociedade, que pode “alcançar a perfeição e a autarquia”, e a grande massa de indivíduos, a pluralidade individual, os “homens particulares” que devem permanecer “imperfeitos e dependentes”, tendo as suas particularidades suprimidas “em benefício da unidade do Estado”.

Esse coletivismo, tão marcante no discurso de Platão, exige que o indivíduo se submeta aos “interesses do todo”, seja a sociedade, a cidade, a tribo, a raça, ou qualquer outro corpo coletivo (POPPER, 1987, p. 115). Popper (idem, p. 118) afirma ainda que o filósofo “odiava o indivíduo e sua liberdade”, tanto quanto “odiava as variáveis experiências particulares”, bem como a variedade do “mundo mutável das coisas sensíveis”. Por considerar o “indivíduo” o “Mal em pessoa”, Platão argumenta em favor da sobreposição dos interesses da unidade aos desejos dos múltiplos indivíduos que integram o organismo social.

Nessa hierarquização, nota-se o estabelecimento do par filosófico

Indivíduo
Sociedade

Ao identificar o Termo I (Indivíduo) desse par com o Termo I (Multiplicidade) do par filosófico a que nos referimos anteriormente, Platão desqualifica como enganoso, artificial, tudo o que corresponde à vida individual, atribuindo valor positivo, como real e verdadeiro, a tudo o que se associa à Sociedade, o todo, a Unidade. No organismo social concebido por Platão, não há interesse por aquilo que os homens costumam denominar “problemas de justiça”, isto é, a “avaliação imparcial das reclamações dos indivíduos em pleito”; nem há interesse em ajustar as reivindicações da sociedade às do indivíduo, pois o indivíduo é “inteiramente inferior”. Para o filósofo, só “importa o coletivo como um todo”, sendo que a justiça “nada mais é do que a saúde, unidade e estabilidade desse todo coletivo” (POPPER, 1987, p. 121).

Para Popper (1987, p. 90), Platão nos ensina, em oposição a Sócrates, que o indivíduo humano “não pode ser autossuficiente” por causa das “limitações inerentes à natureza humana”. Embora Platão insista na existência de graus muito diversos de perfeição humana, seus argumentos enfatizam que mesmo os “raríssimos homens relativamente perfeitos” ainda dependem dos outros, considerados “menos perfeitos”, para que estes façam o trabalho manual. Diante disso, percebe-se que mesmo as “naturezas raras e incomuns”, que mais se aproximam da perfeição, “dependem da sociedade, do Estado”. Só por intermédio do Estado e no Estado tais naturezas podem “alcançar a perfeição”, e cabe ao Estado oferecer-lhes o “habitat social adequado”, sem o qual tornar-se-ão “corruptas e degeneradas”.

O Estado, portanto, deve ser colocado acima do indivíduo, pois só o Estado é “autossuficiente (autárquico), perfeito e capaz de tornar boa a imperfeição necessária do indivíduo”. Sendo assim, só haverá um “derradeiro padrão”, o interesse da sociedade; tudo o que o beneficia é “bom, virtuoso e justo”; tudo quanto o ameaça é “mau, perverso e injusto” (POPPER, 1987, p. 122). O interesse da sociedade “domina” a vida dos cidadãos (idem, p. 154), pois o organismo social e a sociedade por ele preconizada são tais como um “indivíduo perfeito”, sendo o cidadão individual, conseqüentemente, uma “cópia imperfeita” dessa ordem social (idem, p. 93).

Se no campo político e social do Estado platônico o indivíduo não goza de nenhuma liberdade, tendo as suas aspirações subjugadas pelos interesses da sociedade, na educação a situação não é diferente. Platão (*A República*, IX, 590e) estabelece que não devemos conceder liberdade aos nossos filhos até que eles estabeleçam em si um “governo”, tal como em um Estado, e, incitando o “melhor elemento” deles, possamos “muni-los de um guardião e um governante”. Quem tem “domínio de si mesmo”, o indivíduo que é “autocontrolado”, é aquele que consegue, por meio da educação, colocar a parte pior de sua alma sob o controle da “parte naturalmente melhor”; mas quando, ao contrário, a parte melhor é dominada pela pior, devido a uma má educação, ocorre o “descontrole ou licenciosidade” que se deve reprimir (idem, IV, 431b).

No programa educacional platônico, os únicos que concluem a trajetória educacional são os governantes. Sendo assim, aqueles que não finalizam o processo educativo não conseguem ter autocontrole e não dispõem de nenhuma liberdade, razão pela qual a sua posição no organismo social é escolhida pelos legisladores que cuidam da educação. Já os governantes, quando formados na educação filosófica, possuem plena liberdade, por serem considerados os melhores homens por natureza.

O princípio da eunomia baliza essa distinção operada por Platão (*As Leis*, VI, 757b), uma vez que no Estado ideal será “dispensado mais ao maior e menos ao menor, proporcionando a devida medida a cada um conforme a natureza”; o mesmo se dá no que concerne às honras, pois se concede “mais àqueles que são maiores em virtude e menos àqueles de caráter oposto no que tange à virtude”; do mesmo modo, “a educação atribui “proporcionalmente o que cabe a cada um” (idem, VI, 757c). O filósofo Ateniense acredita que, “quando se concede igualdade às coisas desiguais, o resultado será desigual”, e é por esse motivo que rechaça o princípio da isonomia, baluarte da democracia, o qual postula a igualdade de todos perante a lei. Para ele, “a igualdade concedida em toda ocasião aos desiguais segundo a natureza” não constitui a “forma mais verdadeira e melhor de igualdade” (idem, VI, 757d).

De acordo com Pagni e Silva (2007, p. 51), o programa educativo platônico pressupõe total “restrição da liberdade” aos indivíduos, até que se forme o filósofo. A educação não apenas assume uma “finalidade moral”, prescrevendo aos indivíduos um “conjunto de saberes, costumes e leis” em conformidade com um “ideal de racionalidade e de justiça”, como também desempenha um papel político, ao fazer da restrição imediata da liberdade a “mediação necessária” para o pensamento filosófico, com o qual é possível alcançar a “verdadeira liberdade na cidade justa” (PAGNI; SILVA, 2007, p. 57). Platão considera que os filósofos “amam a verdade”, e um “verdadeiro amante” sempre ama “ver o todo e não simplesmente as partes” (POPPER, 1987, p. 161). Por isso, deve-se ensinar a todos que justiça é desigualdade e que a tribo, a coletividade, a sociedade são instâncias “superiores aos indivíduos” (idem, p. 211).

A dissociação de noções no discurso de Azevedo Amaral

Azevedo Amaral considera que o tema da liberdade diz respeito tanto às sociedades Totalitárias quanto nas democracias liberais e no regime estadonovista. Para analisar essa temática, recorre a pares filosóficos, pautando-se no exame de como se apresenta a relação entre indivíduo e sociedade em cada uma dessas formas de organização política.

Segundo Amaral (1938, p. 248), 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”. Esse

discurso em que o indivíduo deve se submeter à sociedade, guiando suas ações individuais pelos parâmetros do bem coletivo, expressa o seguinte par filosófico:

Indivíduo
Sociedade

No discurso de Amaral (1938, p. 249-250), o estabelecimento desse par é reforçado pelo argumento de que no Estado Totalitário “não pode haver problema da liberdade individual”, pois esta “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”. 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).

Ao argumentar sobre as bases do Estado liberal, Amaral (1938, p. 250) afirma que nessas organizações o conceito de indivíduo é postulado como “realidade essencial” dessa corrente ideológica, pois enquanto no Totalitarismo a sociedade é “tudo”, no ideário liberal a sociedade torna-se “apenas a fórmula de expressão necessária da soma dos valores individuais”. 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” (idem, p. 251). Na democracia liberal, portanto, é o indivíduo que se sobrepõe à sociedade – afirmação esta que configura o seguinte par filosófico:

Sociedade
Indivíduo

No tocante à liberdade, como “em todos os problemas que se apresentam no dinamismo social”, o Estado Totalitário e o regime democrático atuam de formas diferentes. O Totalitarismo 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 regime democrático liberal, por sua vez, “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).

Amaral (1938, p. 252-253) argumenta que, no Estado Novo, o “problema da liberdade aparece com aspectos inteiramente diferentes”, não se assemelhando a nenhuma dessas organizações descritas. O regime de Vargas afasta-se “tão radicalmente” do conceito Totalitarista quanto da ideologia liberal; diverge do primeiro pelo “acatamento que consagra à posição do indivíduo como elemento irredutível na organização social” (idem, p. 253) – afirmação esta que denota o seguinte par filosófico:

Sociedade
Indivíduo

E diverge do segundo pelo “reconhecimento da supremacia do interesse coletivo sobre as conveniências dos componentes individuais da Nação” – enunciado que configura outro par filosófico:

Indivíduo
Sociedade

O que se pode concluir, nos termos da análise retórica, é que o autor pretende caracterizar o Estado Novo por meio da conciliação dos dois pares filosóficos analisados anteriormente, o que se vincula ao Totalitarismo e o que decorre da ideologia liberal, a saber:

Par filosófico Totalitário

Indivíduo
Sociedade

Para filosófico Liberal

Sociedade
Indivíduo

Ao afirmar que o “Estado brasileiro é, ao mesmo tempo, individualista e coletivista”, Amaral (1938, p. 253) busca superar a dicotomia existente entre indivíduo e sociedade presente em ambos os pares filosóficos, considerando esses dois elementos como fatores irredutíveis para o equilíbrio político e a ordem social vigente no país.

O par em que o indivíduo prevalece sobre a sociedade é consolidado quando Amaral (1938, p. 253) afirma que, no regime estadonovista, cabe ao indivíduo uma “função primacial na ordem social, na organização econômica e no conjunto das atividades espirituais do corpo coletivo”. Porém, logo em seguida Amaral estabelece o outro par, dizendo que a esse “sentido individualista” do regime acrescenta-se, “moderando e restringindo as suas consequências, o princípio da preponderância do bem público”. Dessa combinação harmoniosa, ou seja, da “aceitação dos postulados individualistas e do reconhecimento da ideia coletivista da ascendência necessária do interesse social”, resulta que no Estado Novo a liberdade consiste no equilíbrio entre dois termos tendencialmente opostos, indivíduo e sociedade (idem, p. 254).

Na continuidade, porém, o discurso de Amaral revela elevada tensão entre esses mesmos dois termos, caminhando gradualmente na direção do rompimento do aludido equilíbrio mediante a admissão de que, em última instância, a autonomia individual é sobrepujada pelo “bem coletivo, diante do qual nenhuma liberdade e nenhum direito podem subsistir” (AMARAL, 1938, p. 255); o indivíduo não pode ter uma “esfera de liberdade” absoluta, uma vez que a sua ação é “delimitada pela ação igualmente livre dos outros cidadãos” (idem, p. 254).

Por fim, Amaral (1938, p. 255) reconhece que, no regime estadonovista, a Constituição pressupõe a “precariedade” das “liberdades individuais”, colocadas na “dependência das reações que possam vir a ter sobre o interesse comum da sociedade”. Mas, segundo ele, isso não constitui um problema, pois se trata de uma precariedade apenas “ilusória”, uma vez que 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”.

Aliás, limitações à liberdade existem também na ideologia liberal. O Estado Novo não criou a compressão do indivíduo, tendo somente demarcado a “posição” que cada pessoa “tem forçosamente de ocupar em um sistema no qual todas as atividades se coordenam para um objetivo supremo, representado pela segurança, tranquilidade e prosperidade da Nação” (AMARAL, 1938, p. 255). Amaral (idem, p. 256) explica que o regime estadonovista preserva a plenitude das “prerrogativas da personalidade humana”, garantindo um “campo extenso de atividade desembaraçada”, mas, política e socialmente, vê o indivíduo como “elemento integrante da coletividade nacional coexistente com o Estado”.

Um dos principais problemas enfrentado pela argumentação de Azevedo Amaral para manter o equilíbrio entre indivíduo e sociedade apresenta-se no exame da liberdade no “plano espiritual”. Nesse plano, a liberdade consiste no “direito de pensar e de apreciar todos os aspectos do mundo exterior de um ponto de vista independente de qualquer limitação traçada por uma autoridade alheia a sua consciência”. Deve haver uma “esfera em que o indivíduo tem necessariamente de permanecer intangível e inviolável, sob pena de sacrificar com as prerrogativas do espírito o que há de mais essencial e característico da personalidade humana”. Do ponto de vista associativo, o homem necessita que “a liberdade de pensar seja completada por outra, a de expressão livre do seu pensamento” (AMARAL, 1938, p. 265).

Amaral (1938, p. 269), no entanto, não abre mão da prerrogativa do Estado Autoritário para “exercer vigilância sobre as expressões do pensamento”. Tal vigilância deve ser exercida com o intuito de prevenir eventuais “perigos para o Estado e para a sociedade”. Além disso, há que considerar o “postulado fundamental” de que o “exercício da liberdade de exprimir o pensamento por qualquer forma deve ser diretamente proporcional à elevação intelectual e ao grau de apuro cultural da forma dada ao pensamento expresso”. Sendo assim, a liberdade de pensamento “não pode ser igual para todos”, devendo ser “maior ou menor, conforme a capacidade mental e cultural de cada um”. A elite composta pelas “forças intelectuais e culturais” não pode ter as suas “prerrogativas espirituais” sujeitas a quaisquer restrições, pois representa “os elementos do dinamismo espiritual da coletividade” (idem, p. 275); mas os indivíduos de pouca “capacidade mental e cultural” devem permanecer submetidos à compressão total de sua liberdade de expressão.

No final da obra, Amaral (1938, p. 277) confirma a primazia que confere a um dos polos do par Indivíduo-Sociedade, enfatizando o valor do termo “autoridade”. Segundo afirma, autoridade é a “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 a “energia contraditória que se manifesta na ação do indivíduo resistindo ao poder compressivo da autoridade”. O “jogo do dinamismo social e político” articula o “perpétuo conflito entre essas duas correntes”, expressando-se no “atrito permanente” em busca da “continuidade da estrutura orgânica da sociedade”. O enfraquecimento de uma dessas correntes, ultrapassando “certos limites”, acarreta “automaticamente a decadência e a morte do organismo social”.

O equilíbrio necessário entre autoridade e liberdade só pode ser alcançado pelo “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” (AMARAL, 1938, p. 277).

Com essa argumentação, nota-se o rompimento do equilíbrio antes afirmado, uma vez que a vontade coletiva deve sobrepujar a expressão dos componentes individuais, cuja liberdade cabe ao Estado demarcar. Desse modo, podemos concluir que prevalece no discurso de Amaral o par filosófico

Indivíduo
Sociedade

A dissociação de noções no discurso de Francisco Campos

Francisco Campos emprega a dissociação de noções para tratar das relações entre indivíduo e grupo no regime instaurado por Vargas em 1937, iniciando as suas reflexões por uma apreciação da ideologia liberal. Segundo Campos (1941, p. 59), para o liberalismo o “importante, o capital era o indivíduo”, sendo o coletivo, o público, “apenas um acervo de interesses sem dono e destinado, portanto, a ser distribuído entre os mais ativos e empreendedores, isto é, os demagogos, os agitadores e os manipuladores sub-reptícios ou clandestinos da opinião”.

Campos (1941, p. 60) acrescenta que um ponto essencial dos regimes liberais é a “definição da liberdade”, cuja relevância, no entanto, tem sido “meridianamente proclamada”, sendo constituída “só de palavras”. Com o “falso pretexto da liberdade” foram criados “poderes irresponsáveis” que, aproveitando-se da “chance ou das circunstâncias favoráveis, estabeleceram o seu domínio sobre a Nação”, utilizando para isso as “arregimentações partidárias em que o princípio democrático não era observado”. Tais organizações, sendo “criadas fora do Estado, enfraqueceram-lhe o poder” e passaram a exercer um “verdadeiro poder de natureza pública, em proveito de interesses privados”.

Consequentemente, os “fracos, os desprotegidos, e entre estes se deve contar o interesse nacional, ficaram com a liberdade nominal, e efetivamente sem nenhum direito”; no regime liberal organizou-se um “novo feudalismo econômico e político”.

Somente o Estado possui “condições de arbitrar ou de exercer um poder justo”, pois o Estado representa a Nação, a sociedade, e não se reduz a “instrumento dos partidos e das organizações privadas” (CAMPOS, 1941, p. 60).

Em suma, Campos considera que o regime liberal posiciona o indivíduo como componente essencial e relega o coletivo a um plano secundário. Nesses termos, o aludido regime seria caracterizado pelo seguinte par filosófico:

Coletividade
Indivíduo

Campos (1941, p. 60) afirma que o Estado Novo, ao adotar os pressupostos de um regime corporativo, difere essencialmente do liberalismo, pois não exclui a liberdade de nenhuma das duas realidades que compõem a Nação – indivíduo e a coletividade; o Estado Novo apenas torna “justo o seu exercício”. A “coletividade, até agora, era uma entidade anônima e abstrata”, cumprindo tornar-se uma “realidade concreta e definida, oferecendo ao indivíduo um quadro dentro do qual o exercício da liberdade seja garantido e tenha sentido”. A organização corporativa não “suprime nem oprime a liberdade individual”, apenas “limita-a, para melhor defendê-la, assegurando-a contra o arbítrio das organizações fundadas no interesse de grupos constituídos, à sombra da anarquia geral, sobre a base do interesse privado”.

Para dar apoio às suas afirmações, Campos (1941, p. 147) cita Getúlio Vargas, que afirma que nas novas diretivas do regime estadonovista as relações entre o indivíduo e o Estado – órgão representante do coletivo – estão “nitidamente definidas num conjunto de direitos e deveres”; “nem o indivíduo se opõe ao Estado”, como ocorria no “velho conflito”, que degenerava “agitações demagógicas”, tal como na concepção liberal clássica, “nem o Estado o reduz à posição de escravo”, como estabelecem “algumas fórmulas extremadas dos tempos modernos”. Para Vargas, é nesse equilíbrio que reside “toda a originalidade do Estado brasileiro”, na “sábia dosagem de um sistema de direitos e deveres recíprocos”.

Conforme transcrito por Campos (1941, p. 148), o presidente ainda afirma que no novo regime o Estado “reflete a vontade da Nação organizada, como uma entidade viva”, e o cidadão, “tendo um lugar marcado dentro da organização nacional, dispõe de um espaço livre para o exercício de suas liberdades fundamentais”. Sendo assim, o Estado Novo “não suprimiu, mas regulou o respeito aos direitos e às garantias

individuais”, pois “reconhece a iniciativa individual, propiciando-lhe um clima de expansão que a torna mais viva do que antes”. No Estado Novo, “coexistem o individualismo, como característico do poder de criação, signo da força, da inteligência e do espírito, e a ação propulsiva e coordenadora do Estado”.

O discurso de Campos sugere que o regime estadonovista mantém a harmonia entre o indivíduo e a coletividade, sem primazia do primeiro sobre a segunda, tal como ocorre na democracia liberal, e sem preconizar o inverso, o que é típico dos regimes totalitários. Sendo assim, do ponto de vista da análise retórica, no Estado Novo teríamos a dissolução dos pares filosóficos Coletividade-Indivíduo e Indivíduo-Coletividade, ambos ultrapassados pelo rompimento da tradicional polarização entre os dois termos.

No entanto, tal qual assinalamos na análise do discurso de Azevedo Amaral, acima, Francisco Campos não sustenta esse raciocínio durante toda a obra aqui examinada, afirmando que o Estado Novo, por ser uma “organização corporativa”, deve limitar a liberdade “em superfície”, para garanti-la “em profundidade” (CAMPOS, 1941, p. 62). É assim porque na organização corporativa a liberdade “não é a liberdade do individualismo liberal, mas a liberdade da iniciativa individual dentro do quadro da corporação”, uma vez que a “corporação, tem, igualmente, a sua liberdade”, na qual a liberdade do indivíduo precisa ser “limitada”. A liberdade individual, portanto, é garantida pelo novo Estado, mas nos limites em que não constitua “atentado contra o bem comum” (idem, p. 64).

Campos (1941, p. 79) ressalta que a constituição do Estado Novo é de “inspiração puramente democrática”, principalmente no que se refere “à ordem econômica, à educação e cultura, às garantias e aos direitos individuais”. Nas novas diretrizes do Estado Novo, o coletivo é a “entidade constitucional suprema”, e “tudo, na Constituição, se organiza e dispõe no sentido de assegurar-lhe a paz, o bem estar e a participação em todos os bens da civilização e da cultura”. Sendo assim, torna-se necessário reintegrar o “conceito de liberdade individual” na “sistemática do Estado”. Não se pode adotar a concepção de liberdade postulada pelo liberalismo, pois nesse tipo de regime a “doutrina do Estado” é uma “doutrina do Estado sem Estado”, cabendo ao poder constituído zelar pela “proteção das pretensões ou, como se denominavam estas, das liberdades individuais”. No sistema liberal, os “valores da vida nacional”, do coletivo, não possuem “carta de direitos”. O Estado Novo, por sua vez, reconhece os direitos individuais, mas os coloca ao lado dos “direitos da Nação ou do povo, que

limitam os direitos ou as liberdades individuais, tomando o bem público como pressuposto obrigatório do governo” (idem, p. 80).

Para Campos (1941, p. 83), o Estado, que atua “como guarda supremo do interesse coletivo, não deve atar as próprias mãos pelo receio de, em certas contingências, ter que ferir ou contrariar direitos individuais”. Diante das novas condições de vida vigentes no mundo, o Estado “não pode continuar a ser um simples espectador que se limite a assistir às lutas da competição individual”; a “indiferença que lhe impusera o liberalismo vinha acarretando a escravização dos fracos pelos fortes”. O Estado, então, para “garantir o bem geral, passou a influir diretamente nas relações dos indivíduos entre si”; e “faltaria ao seu dever social” se quisesse “curvar-se ante o mito da intangibilidade das prerrogativas individuais”, pois tais prerrogativas só são “legítimas e dignas de proteção quando a sua defesa não contraria os interesses supremos da Nação”. O “indivíduo soberano” tem existência apenas no “preconceito individualista”; na realidade, o indivíduo é um “membro da Nação e só merece o apoio do Estado quando o seu interesse não colide com o da comunhão nacional, para a defesa de cujos interesses, honra e independência, existe o Estado”.

Ainda segundo Campos (1941, p. 13), “o homem pertence, alma e corpo, à Nação, ao Estado, ao partido”. As “categorias da personalidade e da liberdade são apenas ilusões do espírito humano”, uma vez que só é “livre o que perde a sua personalidade, submergindo-a no seio materno onde se forjam as formas coletivas do pensamento e da ação”, ou, como afirma Gentile, “aquele que sinta o interesse geral como o seu próprio e cuja vontade seja a vontade do todo”; o “indivíduo não é uma personalidade espiritual, mas uma realidade grupal, partidária ou nacional”.

Com tais argumentos, Campos confere primazia à coletividade, em detrimento do indivíduo, rompendo assim o equilíbrio antes preconizado. Torna-se então evidente que o par filosófico que rege seu discurso é

Indivíduo
Coletividade

A dissociação de noções no discurso de Lourenço Filho

Lourenço Filho (1940, p. 99) recorre à dissociação de noções ao relacionar os temas segurança e educação, afirmando que “educar-se é buscar a segurança; educar é ensinar a segurança”. Trata-se da segurança no indivíduo, ocasionada pelo “equilíbrio de suas tendências, desejos e aspirações”; trata-se também da segurança no “grupo primário” a que o indivíduo pertença, assim como nos “grupos maiores” em que esse primeiro grupo esteja inserido; a segurança, por fim, relativa ao “organismo social mais amplo” que contenha todos os demais grupos.

Quando surgem conflitos no fenômeno educativo, não se encontra outra causa senão a “luta entre os princípios e métodos de segurança, admitidos um pelo indivíduo, outros pelo grupo, ou diversamente adotados pelos vários grupos da mesma coletividade” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 99-100). Tais lutas evidenciam o embate entre dois polos opostos, o indivíduo e a coletividade, cada qual tentando sobrepor-se ao seu contrário, tendo em vista os seus interesses próprios. É possível verificar na história que as instituições sociais ora se “harmonizam nos mesmos propósitos” e ora “entram em luta, pela sua própria existência e expansão”.

Nesse último caso, Lourenço Filho (1940, p. 100) explica que “os processos educativos se diversificam, para atender ao choque dos interesses postos em jogo”, o que origina variadas consequências, pois diante da luta e do perigo, há “maior coesão do grupo ao redor de seus chefes”. Reconhece-se a necessidade de “punir o agregado, mesmo com a eliminação, desde que ele tente contra os interesses do grupo”; a “segurança individual cede aos interesses da coletividade, porque o indivíduo é transitório, e o grupo, permanente”.

Essa argumentação de Lourenço Filho sobre a segurança e os conflitos travados entre os interesses do indivíduo e os da coletividade firma o par filosófico

Indivíduo
Coletividade

O autor complementa seu raciocínio com uma análise da história da sociedade, revelando que, em certos casos, o chefe da família tinha o “direito de vida e de morte sobre seus subordinados”; noutros casos, a função de domínio era exercida pelo “chefe da tribo, da horda, do grupo guerreiro mais amplo, da seita religiosa” que submetia

vários grupos sociais; mais tarde, esse direito passou às “mãos do César, do rei, do imperador, ou aos órgãos de justiça do Estado”, e conseqüentemente para a Nação que representa o coletivo (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 100-101). Para Lourenço Filho (idem, p. 101) essa é a “mais clara lição da história”: no entrechoque dos “interesses de defesa e segurança do indivíduo e do grupo, ou de várias parcelas da mesma comunidade”, encontra-se “toda a lenta elaboração das instituições humanas”.

Quando a argumentação se desloca do campo da segurança para o da educação, o autor mostra-se mais cauteloso na hierarquização dos termos Indivíduo e Sociedade, evidenciando certa busca de equilíbrio em ambos. Lourenço Filho (1940, p. 105) afirma que, ao admitirmos a “identidade da Nação e do Estado”, compreendemos que a educação é “função natural que os prolongue no tempo, incorporando cada nova geração à sociedade de que é o sustentáculo” e influenciando sobre as gerações de adultos, para a “mais perfeita compreensão dos fins e dos destinos da comunidade que representem”. A educação é a “socialização da criança”, tal como postulado por Durkheim; a “implantação da cidadania”, de acordo com Fichte; a “revisão da experiência social”, conforme preconizado por Dewey. E “negar estes princípios seria negar a evidência”.

Ainda segundo Lourenço Filho (1940, p. 105), esses princípios não visam afirmar “o despotismo do Estado, nem a abolição das mais altas prerrogativas humanas, a se exprimirem numa personalidade livre e consciente”. Mas é preciso reconhecer que o “exercício dessa personalidade” exige o “equilíbrio das tendências e aspirações do indivíduo” com as do grupo social organizado, do qual ele recebe “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”.

Embora Lourenço Filho utilize expressões cujos conteúdos remetem à busca de harmonia entre as tendências e aspirações individuais, de um lado, e as exigências da coletividade, de outro, seu discurso tende a favorecer o predomínio das segundas sobre as primeiras. Esta interpretação deriva do modo como o autor utiliza alguns expoentes da renovação educacional em benefício de sua própria argumentação.¹⁶ John Dewey, por exemplo, é citado por Lourenço Filho (1940, p. 105) como defensor da tese de que a educação é uma “regulação do processo de participação na consciência social”, sendo que o “único método seguro de reconstrução dos costumes” é a “acomodação da

¹⁶ Cunha (1995, p. 28) localiza essa maneira de argumentar no artigo *A questão dos programas*, de Lourenço Filho, publicado em 1930.

atividade individual, sobre a base desta consciência social”. Ainda segundo a transcrição de Lourenço Filho (idem, p. 106), o filósofo americano considera devidamente os “ideais individuais e sociais” ao dizer que a “formação do caráter é a única base legítima de uma vida digna”, mas ao mesmo tempo reconhece que esse “caráter reto” é formado “pela influência da vida coletiva sobre o indivíduo”.

Segundo Lourenço Filho (1940, p. 106), princípios semelhantes seriam defendidos por George Kerchensteiner, para quem o “fim da educação é formar cidadãos úteis para servir aos destinos da Nação e aos da humanidade”. Toda a moderna pedagogia reflete as “inquietações da política contemporânea”, buscando um “mais equilibrado ajustamento dos interesses do indivíduo com os interesses e os fins do Estado”, tornando-se, desse modo, uma “pedagogia de fundo social”. E esse fundo social não pode ser despojado do seu “conteúdo coletivo”, o que significaria “perder todo e qualquer sentido”. No entender de Lourenço Filho, essa “pedagogia de fundo social” é o que justifica uma “política de educação, e aproxima estadistas e educadores, revivendo a máxima de Marco Aurélio: o que não é útil ao enxame não é útil à abelha”.

Lourenço Filho (1940, p. 133) não deixa dúvidas quanto à predominância do coletivo sobre o individual, afirmando que no terreno dos fatos a educação pode ser apreciada tanto no “plano social” quanto no “plano individual”, mas 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”. É inegável que os efeitos da educação podem ser avaliados “num só e determinado indivíduo”, mas isto não significa que seu “caráter social” desapareça; o fenômeno educacional pode ser “apreciado em plano favorável à análise dos meios, métodos ou processos, numa atuação individual próxima”, mas a educação só chega a assumir seu “verdadeiro significado quando comparada, nos seus efeitos, às influências sociais mais amplas”.

Ainda segundo Lourenço Filho (1940, p. 117), cabe à educação primária e secundária “homogeneizar a população”, desempenhando a função de “verdadeiro instrumento de modelação do ser humano” (CAPANEMA apud LOURENÇO FILHO, 1940, p. 84). Atuando como “ilustração e como disciplina”, a educação oferece a todos a “configuração própria do meio cultural a que pertençam” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 98). Cabem ao processo educacional as tarefas de “coordenação e regularização das necessidades de vida coletiva” (idem, p. 57), atuando, antes de tudo, na “direção de objetivos nacionais de ordem, de segurança, de disciplina” (idem, p. 49). Só a educação sabe criar nos homens uma “robusta consciência comum” que a “todos identifique”,

transcendendo os “limitados interesses de cada qual” (idem, p. 53-54) e, assim, obter como resultado os “cidadãos do novo Estado” (idem, p. 109).

Neste capítulo, procuramos evidenciar que a dissociação nocional entre Indivíduo e Coletividade, com predomínio do segundo termo sobre o primeiro, marco discursivo da filosofia de Platão, mostra-se presente também nos argumentos de Azevedo Amaral, Francisco Campos e Lourenço Filho. Esse recurso argumentativo permite dissociar termos conhecidos e firmar novas noções, estabelecendo a linha de atuação dos indivíduos no âmbito do organismo social e fazendo da educação um instrumento de homogeneização dos componentes individuais, em favor da coletividade, representada pelo Estado. Ao reconhecer como supremos os interesses da sociedade em detrimento dos anseios de cada indivíduo, o organismo social deve orientar os indivíduos em uma única direção, para que os interesses coletivos sejam alcançados. Esse raciocínio remete à necessidade de um agente que conduza as individualidades ao encontro dos objetivos da Nação. Esse papel de guia, no entanto, não pode ser desempenhado por qualquer indivíduo, mas somente por aquele que conheça o caminho a ser seguido, exibindo características que o distingam como o melhor dentre todos os homens. A esse tema será dedicado o próximo capítulo do presente trabalho.

III – ATO E PESSOA

Interação entre ato e pessoa na argumentação

São chamadas *ligações de coexistência* as formulações discursivas que “unem duas realidades de nível desigual, sendo uma mais fundamental, mais explicativa do que a outra” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 333). Uma ligação de coexistência geralmente aceita por “toda espécie de auditório” é a que busca estabelecer a “relação da pessoa com o ato que se lhe atribui”. Devido à “importância capital” que assume na persuasão, essa forma de argumentar é considerada “protótipo” de uma série de outras ligações de coexistência (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2004, p. 222).

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 333), a principal ligação de coexistência, em filosofia, é a que “relaciona uma essência com suas manifestações”. Prever o “comportamento futuro de uma pessoa pelo que se sabe dela e de seu passado”, induzindo de “casos conhecidos aqueles que se ignoram”, é o que constantemente se faz ao “raciocinar sobre as pessoas, bem como sobre as coisas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2004, p. 230).

A construção dos qualificativos da pessoa a partir de seus atos exige distinguir “entre o que se considera importante, natural, próprio do ser de quem se fala, e o que se considera transitório, manifestação exterior do sujeito”. Como a ligação entre a pessoa e seus atos não constitui uma “relação necessária” nem possui “características de estabilidade”, a “simples repetição de um ato pode acarretar, seja uma reconstrução da pessoa, seja uma adesão fortalecida à construção anterior” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 334).

Como a ligação entre pessoa e ato não assegura uma visão completamente estável do sujeito sobre o qual se argumenta, faz-se necessário recorrer a certas “técnicas linguísticas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2004, p. 224). A qualificação e o epíteto visam deixar “imutáveis certas características cuja estabilidade fortalece a personagem” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 335). Um orador pode também enfatizar um traço considerado permanente, reforçando com isso a “impressão de estabilidade da pessoa inteira”. Vista como “suporte de uma série de qualidades”, responsável por “uma série de atos e juízos” e objeto de várias apreciações, a pessoa assume o aspecto de um “ser duradouro”, agrupando em torno de si fenômenos

aos quais “confere uma coesão e um significado”. Ela se torna conhecida por intermédio de seus atos, pois “existe uma solidariedade profunda entre a ideia que se tem da pessoa e o conhecimento que se tem do conjunto dos seus atos”. De fato, estamos diante de uma “constante interação entre o ato e a pessoa” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2004, p. 224).

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2004, p. 228), ato é “tudo o que pode ser considerado emanção da pessoa”, tanto ações como juízos, modos de expressão e reações emotivas. Um ato é mais do que um indício; é o que permite “construir e reconstruir” a imagem que temos de alguém, viabilizando situar a pessoa em “categorias às quais se aplicam certas qualificações” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 338). Sendo assim, o valor que atribuímos ao ato nos incita a atribuir determinado valor à pessoa, mas “não se trata de um valor indeterminado”. Um ato pode acarretar uma transferência de valor correspondente a um “remanejamento de nossa concepção da pessoa, à qual atribuiremos, de um modo explícito ou implícito, certas tendências, aptidões, instintos ou sentimentos novos” (idem, p. 339).

De fato, os atos são comumente utilizados para “qualificar a pessoa,” podendo fazer dela tanto um ser racional quanto um louco (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2004, p. 228). Há ocasiões, no entanto, em que a ideia que fazemos de uma pessoa é utilizada como “o ponto de partida da argumentação”, servindo para “prever certos atos desconhecidos”, ou para “interpretar” de determinada maneira os seus “atos conhecidos”, ou ainda para “transferir para os atos o juízo formulado sobre o agente” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 341). Nesses casos, “o que sabemos da pessoa não somente nos permite apreciar o ato, mas constitui o único critério para qualificá-lo” (idem, p. 342).

A interpretação dos atos por meio da imagem que se faz da pessoa constitui um “aspecto mais específico da argumentação”. O “contexto fornecido pela pessoa” permite compreender melhor os seus atos, o que se faz, na maioria dos casos, “graças à noção de *intenção*” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2004, p. 231). Quando se passa do “conhecimento de atos anteriores de uma pessoa a considerações sobre seus atos futuros”, o “papel da pessoa é eminente”; porém, o que se invoca é apenas um “elo privilegiado do conjunto de fatos”. A noção de intenção, pelo contrário, “acentua ainda mais o caráter permanente da pessoa”, sendo “ligada intimamente ao agente”, como “emanção dele, o resultado de seu querer, do que mais o caracteriza”. Por nunca conhecermos diretamente a intenção alheia, podemos somente presumi-la com base no

que se sabe dela, como se tais dados constituíssem suas “características permanentes”. Se em determinados casos presume-se a intenção “graças a atos repetidos e concordes”, às vezes é “apenas a ideia que se tem do agente” o que “permite determinar essa intenção”. Efetuado por outrem, o mesmo ato poderá ser visto de outro modo, pois se acredita ter sido realizado com “intenção diferente” (idem, p. 231).

A interpretação dos atos em consonância com o que se sabe da pessoa permite compreender o “mecanismo do prestígio e da transferência de valor”, o qual opera “da pessoa prestigiosa para seus mais diversos atos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2004, p. 233-234). Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 345), o prestígio é uma “qualidade da pessoa que se reconhece por seus efeitos”. Duprèel define como prestígio “a qualidade daqueles que ocasionam nos outros a propensão a imitá-los”, sendo, por isso, “intimamente ligado à relação de superioridade entre um indivíduo e outro, entre um grupo e outro”. Assim, o “prestígio social” pode servir para “valorizar os atos, para suscitar tendências à imitação” e para elaborar o “ideal de um modelo do qual se procurará copiar a conduta pessoal” (idem, p. 234).

Ato e pessoa em Platão

Platão utiliza a interação entre ato e pessoa ao argumentar sobre o papel do rei-filósofo em *A República* (VI, 486d), defendendo que o governo do Estado ideal deve ser delegado a alguém cujo “intelecto seja naturalmente dotado de medida e graça e facilmente conduzido ao *ser* ou *realidade ideal* de todas as coisas”. Porém, diz Platão, “apenas umas poucas naturezas” possuem todas essas qualidades que são “essenciais para que alguém se torne um perfeito filósofo” e, assim, conduzir o organismo social (idem, VI, 491b). Por esse motivo, faz-se necessário proceder a uma rigorosa seleção, a ser efetuada por meio da educação, para que os “mais estáveis, os mais corajosos e, na medida do possível, os mais graciosos” sejam iniciados na filosofia (idem, VII, 535b).

É de suma importância que sejamos “cuidadosos em todos esses assuntos”, pois se encaminharmos indivíduos de “membros e intelecto sadios a uma matéria de estudo e treinamento de tal importância e nele os educarmos”, não haveremos de “recear a reprovação da própria justiça, e preservaremos tanto o Estado quanto nossa forma de governo”. Mas, se encaminharmos indivíduos de “diferente espécie, obteremos precisamente o resultado oposto e permitiremos que circule livremente uma torrente ainda maior de ridicularização sobre a filosofia” (*A República*, VII, 536b). Cada um dos escolhidos despenderá a “maior parte de seu tempo com a filosofia”, e quando

chegar sua vez “atuará na política e governará para o bem do Estado, não como se estivesse realizando algo bom, mas sim algo que tem de ser realizado” (idem, VII, 540b).

Segundo Jaeger (2010, p. 610), é sobretudo n’*A República* que Platão dá início à sua “teoria da educação filosófica dos futuros governantes”, buscando tornar os “filósofos reis ou os governantes filósofos”, tendo por objetivo melhorar o Estado. A natureza do filósofo é a de um homem formado mediante uma “seleção ininterrupta” exercida por um modelo de “Educação ideal”, da qual depende “sua maturidade e, também, a sua disposição natural para o saber, a sua percepção aguda e a sua memória” (PAGNI; SILVA, 2007, p. 55).

Depois de formado nessa *paideia*, o filósofo converte-se em “demiurgo”, trocando a “única tarefa criadora que nas circunstâncias atuais lhe é dado realizar”, ou seja, trocando a sua própria formação pela formação de “caracteres humanos, tanto no campo da vida privada como no serviço público”. Assim, o filósofo será o “grande pintor que estruturará a imagem da *pólis* autêntica à luz do modelo divino que traz dentro de si” (JAEGER, 2010, p. 861). Tais dirigentes políticos, “conhecedores das ideias, portadores da ciência política e da mais alta racionalidade”, serão os responsáveis por constituir a “pequena elite intelectual” que, por intermédio de seus atos, governará o organismo social (CHAUI, 2002, p. 309).

Platão delega ao filósofo assim educado o dever de praticar ações em prol do bem comum e da boa governança do Estado ideal. Para que tais ações sejam acatadas e vistas como o melhor a ser feito para o organismo social, e para que sejam caracterizadas como emanção da superioridade do governante, Platão confere ao rei-filósofo qualidades não possuídas por outros cidadãos do Estado. Trata-se de um “homem sábio” que possui “natureza régia” (*Político*, 294); ele tem que permanecer isento de “falsidade”, deve “recusar a admitir o que é falso, abominá-lo e possuir o amor pela verdade” (*A República*, VI, 485c).

Além disso, o rei-filósofo deve amar a sabedoria, possuir “animosidade, velocidade e força”, qualidades que se combinam na “natureza de qualquer um que esteja destinado a ser um bom e autêntico guardião de nosso Estado” (*A República*, II, 376c). Caso haja nele algum “traço de servilismo ou vileza”, não deverá “passar este fato por alto”, pois a “pequenez é completamente incompatível com uma alma que se mantém empenhada na busca de tudo que é íntegro e sadio, tanto nas coisas divinas

quanto nas humanas” (idem, VI, 486); uma “natureza covarde e vil não participa da autêntica filosofia” (idem, VI, 486b).

Os verdadeiros filósofos “desprezam as honras atuais, julgando-as vis e indignas”, e estimam o que é “correto e as honras que provêm do que é correto acima de tudo”; consideram a justiça como a “coisa mais importante e mais essencial, servindo-a e ampliando-a enquanto organizam seu Estado” (*A República*, VII, 540e). As “virtudes da alma têm afinidade com as do corpo”, não sendo, de fato, “preexistentes”, mas “adicionadas posteriormente por intermédio do hábito e da prática”. Porém, a inteligência ou sabedoria pertence “a uma qualidade mais divina, que nunca perde seu poder, mas que é útil e benéfica” (idem, VII, 519).

Para Platão, a alma (*psique*) possui três divisões: uma “racional”, uma “espiritual” e uma relativa aos “apetites” (GHIRALDELLI JR, 2003, p. 25). Todos os homens possuem essa mesma estrutura, mas “nem todos a têm em igual possibilidade de desenvolvimento”. Caso o indivíduo, mediante uma “vida de virtudes compartilhadas”, pode desenvolver sua parte racional e adquirir a “sabedoria”, torna-se um governante, um rei-filósofo (idem, p. 26). Esse é o ideal de homem justo, aquele que consegue “dominar as faculdades apetitivas ou concupiscentes e irascíveis ou coléricas da alma por intermédio da razão” (PAGNI; SILVA, 2007, p. 44).

Os governantes do Estado só podem advir da “camada dos representantes das supremas virtudes guerreiras e pacíficas” (JAEGER, 2010, p. 801), pois a “profissão de governante exige, como base, um caráter especialmente forte” (idem, p. 802). Platão concebe o filósofo como um “homem de grande memória, de percepção rápida e sedento de saber” (idem, p. 848); “só podem chegar a governantes os homens cuja alma tenha membros tão sãos como os que logicamente se exigirá que o seu corpo tenha” (idem, p. 914). A imagem platônica do rei-filósofo é a de um “modelo exemplar de sabedoria e virtuosidade, constituído a partir de um ascetismo que subjuga e neutraliza qualquer inclinação proveniente do corpo”. Semelhante a alguém “destituído das agruras das paixões humanas, o mestre encontra-se habilitado a promover o desenvolvimento da natureza humana” por meio do primado de seus atos (PAGNI; SILVA, 2007, p. 56).

A superioridade do rei-filósofo perante os demais indivíduos e, conseqüentemente, a superioridade de seus atos é reforçada na parábola da caverna, na qual Platão pede que imaginemos seres humanos habitando um lugar subterrâneo, com uma “longa entrada acima aberta para a luz e tão larga como a própria caverna”. Eles

estão ali desde a infância, “fixados no mesmo lugar, com pescoços e pernas sob grilhões, unicamente capazes de ver à frente, visto que seus grilhões os impedem de virar a cabeça” (*A República*, VII, 514). Imaginemos também a “luz de uma fogueira acesa a certa distância, acima e atrás deles”. Também atrás deles há, num terreno mais elevado, uma “vereda que se estende entre eles e a fogueira”. Nessa vereda há um muro baixo, ao longo do qual passam pessoas “carregando todo tipo de artefatos que são erguidos acima do seu nível” (idem, VII, 514b).

Esses prisioneiros somente veem “alguma coisa de si mesmos e uns dos outros além das sombras que a fogueira projeta sobre o muro à frente deles” (*A República*, VII, 515). Se pudessem falar entre si, não suporiam que ao “nomear as coisas que vissem estariam nomeando as coisas que passam diante de seus olhos?” (idem, VII, 515b); os prisioneiros acreditariam cabalmente que a “verdade não seria nada mais senão as sombras desses artefatos” (idem, VII, 515c).

Consideremos, então, que um deles fosse “libertado e subitamente obrigado a se levantar, virar a cabeça, caminhar e – erguendo o olhar – fitar a luz”, experimentando assim “a dor devido à ofuscação da vista” e ficando “incapacitado para ver as coisas cujas sombras vira antes” (*A República*, VII, 515c). O que ele diria se lhe informassem que o que “vira antes era tudo uma ilusão, mas que agora, estando ele mais próximo da realidade e voltado para as coisas mais reais, ele vê mais verdadeiramente”? (idem, VII, 515d).

Caso alguém o forçasse a “fitar a própria luz, seus olhos não doeriam e não daria a ela as costas, fugindo na direção das coisas que é capaz de ver, convicto de que são positivamente mais nítidas e exatas do que as que lhe estão sendo mostradas?” E se alguém o “arrastasse dali à força em sentido ascendente por meio do caminho acidentado e abrupto, e não o deixasse escapar até que o tivesse arrastado até a luz do sol” (*A República*, VII, 515e), e sendo mergulhado na luz com seus olhos “invadidos pelos raios do sol, não ficaria incapacitado para ver uma só daquelas coisas que agora se diz ser reais?”. Ele precisaria de tempo para se adaptar, “até poder ver coisas no mundo superior”; no começo veria “sombras mais facilmente, depois imagens ou reflexos de homens e outras coisas na água, e posteriormente as próprias coisas” (idem, VII, 516).

Finalmente, o prisioneiro liberto estaria capacitado a ver o sol, “não seus reflexos na água ou em algum outro ponto, mas o próprio sol em seu próprio posto, se tornando capaz de perscrutá-lo”; e concluiria que o sol é a “fonte das estações e dos anos, governa tudo no mundo visível e é, de alguma forma, a causa de todas as coisas

que ele estava acostumado a ver” (*A República*, VII, 516b). E o que aconteceria quando se recordasse de sua “primeira morada, de seus companheiros prisioneiros e daquilo que ali passava por sabedoria?” Certamente ele se “consideraria feliz pela mudança e teria pena dos outros” (idem, VII, 516c).

Reale (2002, p. 299) entende que o mito da caverna exprime uma “concepção política especificamente platônica”, segundo a qual a autoridade dos governantes é fundamentada em “poderes sobrenaturais, místicos”. Os dirigentes não são como o “comum dos homens”, pois “pertencem a outro mundo, comunicam-se com o divino” (POPPER, 1987, p. 164). O rei-filósofo é o homem que não se entrega à “multiplicidade das impressões sensoriais, nem se deixa arrastar durante a vida inteira pelo vaivém das simples opiniões”, como ocorre com os demais, mas aquele que “orienta o seu espírito para a unidade do que existe”; “só ele possui um conhecimento e um saber no verdadeiro sentido destas palavras”. Através da “variedade e individualidade dos fenômenos”, ele vê “a imagem fundamental, universal e imutável, das coisas”: a Ideia (JAEGER, 2010, p. 842). O conhecimento “só pode ser alcançado por intermédio da ascensão da alma a uma realidade superior”, e apenas o governante fez a escalada e conhece, de fato, a ideia de justiça (MARCONDES, 2002, p. 60-61).

Para Popper (1987, p. 148), o rei-filósofo platônico, o “amante da verdade” não é mais o “modesto buscador” e, sim, o “orgulhoso possuidor dela”; “traquejado em dialética, é ele capaz de intuição intelectual”, ou seja, de ver as “eternas e celestiais” formas, as Ideias, e de “comunicar-se com elas”. Alçado bem acima de todos os homens comuns, ele é “semelhante a um deus, senão divino”, tanto por sua “sabedoria quanto por seu poder”.

Platão afirma que devemos estabelecer como governantes somente aqueles que são “claramente capazes de zelar pelas leis e pelas atividades do Estado” (*A República*, VI, 484c). Sabemos que, quando a opinião “efetivamente verdadeira e assegurada acerca do nobre, do justo, do bom e de seus contrários é divina”, é porque foi gerada na alma, constituindo a qualidade de uma “raça de origem divina” (*Político*, 309c). Sabemos também que, uma vez que os “capazes de apreender o que é sempre idêntico e imutável em todos os aspectos” são filósofos, enquanto os incapazes de fazê-lo “vagueiam entre as coisas múltiplas e variáveis de todas as maneiras não são filósofos”. Por isso, a quais dos dois grupos devemos delegar a condução do Estado? (*A República*, VI, 484b).

A resposta a essa questão é fornecida por Platão (*A República*, III, 412c), ao argumentar que os governantes “devem ser os melhores entre todos esses indivíduos”, pois é um “homem sóbrio e sábio” que devemos instalar no comando de “indivíduos ébrios”, e não o contrário, visto que um “chefe de ébrios”, se “fosse ele mesmo ébrio, jovem e tolo”, seria um “grande felizardo” se conseguisse não cometer atos prejudiciais ao Estado (*As Leis*, I, 640d). Sendo assim, não é conveniente ao Estado fazer dos “indivíduos cegos” nossos guias, mas sim instalar à frente do organismo social aqueles que “conhecem o ser real das coisas e que não são inferiores aos outros, quer em experiência, quer em qualquer outra parte da virtude” (*A República*, VI, 484d).

Não podemos estabelecer como governante do Estado alguém “completamente ignorante a respeito da meta política a ser visada”, pois ele seria incapaz de “assegurar a preservação daquilo de que não conhece sequer a meta” (*As Leis*, XII, 962b). Segundo Reale (2002, p. 248), o Estado ideal platônico possui sapiência porque tem “bom conselho”, expressão definida como “ciência distinta das ciências e técnicas particulares, tendo como objeto o modo correto de comportar-se do Estado com relação a si mesmo e com relação aos outros Estados”. Tal sapiência é possuída somente pelos “guardiões perfeitos”, ou seja, pelos governantes.

Vemos então que o Estado ideal descrito por Platão é uma aristocracia no “sentido mais forte e mais significativo do termo”; um Estado “guardado e governado pelos melhores por natureza e por educação, fundado sobre a virtude como valor supremo e caracterizado pela primazia, nos seus cidadãos, da parte racional da alma” (REALE, 2002, p. 264). O homem régio que governa o organismo social é caracterizado pelo “domínio incontestado da racionalidade”, com a qual coincidem “substancialmente a virtude (a virtude é, fundamentalmente, racionalidade) e também a liberdade”, que significa “liberdade da razão em face dos instintos e dos impulsos alógicos”; a liberdade se revela no domínio que exerce sobre esses elementos (idem, p. 271).

Além de ser formado por uma educação que aprimora as suas qualidades pessoais, o governante possui também a função de educar os demais homens. Sua “verdadeira missão” não consiste em seguir a “massa, como o entende a pseudo-paideia dos retóricos e sofistas”; ao contrário, trata-se de uma “missão educacional” cuja meta é “tornar os homens melhores” (JAEGER, 2010, p. 691). O governante não almeja o que é vantajoso para si mesmo, mas ao que é “vantajoso aos seus governados, os quais são o objeto de sua arte”; é “daqueles que estão submetidos ao seu governo e do que é vantajoso e apropriado para eles” que o rei-filósofo “cuida, e tudo que ele diz e faz, o

diz e faz a favor deles” (*A República*, I, 342e). Uma vez que os governantes conhecem e realizam o que é melhor para os governados, a forma “mais rápida” que um Estado possui para alterar suas leis é seguir o “norreamento pessoal” desses governantes (*As Leis*, IV, 711c); somente os que são formados na dialética possuem a “arte política”, ou seja, o “conhecimento de como cuidar de seres humanos coletivamente” (*Político*, 267d).

Depois que o rei-filósofo alcança a suprema ideia do Bem no mundo inteligível, é preciso convencê-lo a descer das alturas em que se encontra e retornar à caverna. Devemos “compelir as melhores naturezas a alcançar o conhecimento” que é “o mais importante, a saber, empreender a ascensão e ter a visão do bem” (*A República*, VII, 519d). É preciso mostrar aos filósofos que eles foram feitos reis, “condutores da colmeia”, tanto para eles mesmos quanto para “o resto dos integrantes do Estado”, diz Platão (idem, VII, 520c): “sois melhor e mais plenamente educados do que os outros e detendes melhor aptidão para partilhar de ambos os estilos de vida”; assim, cada um de vós, alternadamente, tem de se “rebaixar para viver na morada comum dos outros e vos habituar a enxergar no escuro”, e quando vos habituardes, vossa visão se “revelará enormemente superior àquela dos indivíduos que ai vivem”, pois enxergastes a “verdade sobre as coisas belas, justas e boas, sabereis o que cada imagem é e do que é ela uma semelhança”. Assim, o Estado será governado “não como a maioria dos Estados atualmente”, como em um sonho, por “pessoas que combatem sombras e purgaram entre si para governar”, mas por pessoas que estão “despertadas e não sonhando” (idem, VII, 520d).

Para Chauí (2002, p. 218), a argumentação platônica relaciona a “virtude moral dos governantes” com a “qualidade do regime político”. O caráter “inabalável e firme” que se exige do governante deve ser “apetrechado com os mais altos dons espirituais e requer, além disso, o controle mais exato dos conhecimentos” (JAEGER, 2010, p. 865). O rei-filósofo deve reger o Estado por ser o único a possuir o “conhecimento do Bem”, o “conhecimento da norma suprema fundamental para a edificação da sociedade humana, para a qual se deve orientar toda a vida do Homem” (idem, p. 605).

É por isso que Platão discorre sobre o “retorno à caverna” daquele que se “libertara das cadeias”, um retorno que visa “a libertação das cadeias dos outros em companhia dos quais antes ele fora escravo”. Se o rei-filósofo “seguisse apenas seu desejo, ficaria a contemplar a verdade”, mas, superando tal desejo, ele desce para “tentar salvar também os outros”, uma vez que o verdadeiro político “não ama o mando

e o poder, mas usa mando e poder como serviço ao organismo social, em vista da atuação do Bem” (REALE, 2002, p. 299). Aquele que teve “comunhão com o divino” pode “descer de suas alturas até aos mortais cá embaixo”, sacrificando-se pelo interesse do Estado; ele “não tem avidez por isso, mas, como natural governante e salvador, está disposto a vir”, pois os “pobres mortais necessitam dele”; “sem ele, o Estado deverá perecer, pois só ele conhece o segredo de preservá-lo, o segredo de deter a degeneração” (POPPER, 1987, p. 171).

Platão (*A República*, V, 474c) sustenta que apenas os indivíduos dotados das melhores virtudes são “naturalmente aptos tanto ao estudo da filosofia quanto ao governo do Estado”, enquanto cabe “naturalmente ao resto dos indivíduos deixar de lado a filosofia e seguir e obedecer o seu guia”. O guia do Estado ideal deve, por intermédio de seu “exemplo pessoal”, traçar as “linhas certas, seja distribuindo louvores e honras, seja distribuindo censuras, seja castigando a desobediência a cada manifestação”; com essa atitude, os demais cidadãos não demorarão a “imitar o governante que adota tal combinação de persuasão e coerção” (*As Leis*, IV, 711c).

No estado ideal platônico, ninguém, homem ou mulher, jamais poderá ser deixado “sem controle”; e ninguém, seja nos momentos de trabalho ou de diversão, poderá “devotar-se ao hábito mental de agir por si só e por sua própria iniciativa”; seja na guerra, seja na paz, todos devem viver com os olhos “fixados constantemente em seu comandante e seguindo sua liderança” (*As Leis*, XII, 942); e todos devem ser orientados por seu guia, mesmo nos “detalhes mais ínfimos de suas ações”, como, por exemplo, “marchar, executar exercícios, lavar-se e comer” (idem, XII, 942b). As pessoas deverão “instruir sua alma pelo hábito de evitar qualquer pensamento ou ideia” sem a orientação de seu guia, de modo que a vida de todos seja “vivida em conjunto e em comum”. Esse hábito de “comandar e ser comandado por outros tem que ser praticado pacificamente desde a mais tenra infância” (idem, XII, 942c).

O poder de quem governa o organismo social é “outorgado por um Estado e pelos saberes que possui”, assim como pelos “ideais divinos de que é portador”, cabendo aos demais indivíduos “amá-lo como sábio e seguir seus ensinamentos de modo a se colocar a serviço do poder público e adquirir o estatuto de cidadãos” (PAGNI; SILVA, 2007, p. 57). O rei-filósofo, depois de ter “alcançado o divino, contempla-o e o imita, plasma a si mesmo de acordo com ele” e, por conseguinte, “plasma e conforma o Estado segundo a mesma medida” (REALE, 2002, p. 258). O supremo “poder político” torna-se, pois, o “supremo e necessário ‘serviço’ daquele que,

tendo contemplado o Bem”, desce à “realidade e, por meio da práxis política, o distribui aos outros” (idem, p. 263).

Quando a alma, como um todo, segue o “elemento filosófico”, não havendo qualquer “conflito interno nela”, cada componente seu “cumpre sua própria função exclusivamente” e “frui seus próprios prazeres, os melhores e mais verdadeiros possíveis para si”; mas, “quando um dos outros elementos conquista o controle”, a alma torna-se incapaz de “garantir o prazer que lhe é próprio”, levando os demais componentes a “perseguir um prazer estranho e falso” (*A República*, IX, 587).

Somente os melhores por natureza são capazes de buscar o que é melhor e mais verdadeiro (*A República*, VI, 503b). Para a realização do bem, bastaria que esse indivíduo concretizasse “tudo aquilo que agora parece tão incrível, desde que seu Estado o obedecesse” (idem, VI, 502b); bastaria que os filósofos assumissem a condução do Estado ideal ou que os governantes se pusessem a filosofar genuinamente, pois “enquanto filósofos não assumirem o controle do Estado, não haverá repouso contra o mal para o Estado ou aos seus cidadãos” (idem, VI, 501e).

Platão considera que os “os bons governantes”, sejam eles “deuses, semideuses ou guardiões”, são “pastores patriarcais de homens”, e que a verdadeira arte política, a arte de governar, é uma “espécie de pastoreio”, consistindo em “dirigir e dominar o gado humano” (POPPER, 1987, p. 65). Para exercer a verdadeira arte política e para bem governar o organismo social, melhor seria que os “governantes fossem reis” e que os reis fossem filósofos (PAGNI; SILVA, 2007, p. 55). Os males não cessarão para os homens, antes que a “estirpe dos puros filósofos chegue ao poder ou que os governantes das cidades, por uma graça divina, se ponham verdadeiramente a filosofar” (CHAUI, 2002, p. 217). Na concepção platônica, o governante ideal é o “produto máximo da educação”, e a “missão que lhe é designada é a de ser o educador supremo de toda a cidade” (JAEGER, 2010, p. 803).

Ato e pessoa no discurso de Azevedo Amaral

Azevedo Amaral (1938, p. 109) acredita que, “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. Tal como no discurso de Platão, Amaral emprega a estratégia argumentativa que consiste em promover a interação entre a pessoa e seus atos, afirmando que “traços peculiares” da personalidade

de Vargas “explicam os resultados da ação pessoal por ele desenvolvida durante os últimos sete anos”, isto é, desde o golpe de estado de 1930, “notadamente na fase crítica do pós revolução”.

O primeiro ponto a ser considerado, segundo o autor, é que Vargas possui “extraordinária capacidade de análise objetiva dos acontecimentos e dos homens”, parecendo ser “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 resolver problemas e enfrentar situações que se imaginava “extremamente difíceis e perigosas, com resultados surpreendentemente felizes”, pois onde a maioria se “deixava empolgar por um conjunto de aspectos superficiais, que justificavam as mais diversas previsões”, Vargas conseguia “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 possibilitou ao chefe do governo “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 das superficialidades 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”, evitando “transviar para pequenas manobras laterais em que os nossos homens de governo sempre inutilizam a melhor parte das suas energias” (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 pela eliminação de resistências que teriam sido certamente provocadas contra quem, investido de tão ampla autoridade”, lançasse mão de “métodos menos suaves de ação e de repressão e não se mostrasse tão alheio a sentimentos de hostilidade individual contra quem quer que fosse”.

Amaral (1938, p. 110) é enfático ao afirmar que Vargas se diferencia da “grande maioria dos brasileiros” devido a esses “traços psicológicos”. Assim como Platão discursa sobre a superioridade do rei-filósofo perante os demais indivíduos que habitam o Estado ideal, Amaral argumenta acerca da relação entre Vargas e seus atos. As ações do presidente possuem uma superioridade que emana de seu próprio ser, despertando assim em seu auditório sentimentos de confiança e admiração dirigidos tanto à figura de Vargas quanto aos atos por ele praticados.

Para reforçar o prestígio de Getúlio, bem como as boas intenções de todos os seus atos, Amaral lança mão de outra estratégia argumentativa, a desqualificação, por meio da qual visa colocar em descrédito os opositores do regime estadonovista, particularmente os dirigentes da Aliança Liberal.¹⁷ O uso dessa estratégia torna-se fundamental porque os argumentos da oposição contrariavam frontalmente a vinculação entre ato e pessoa pretendida por Amaral, uma vez que, para difundir uma interpretação negativa das ações do presidente, acusavam o caráter personalista do Estado Novo, ou seja, denunciavam o fato de os rumos do país ficarem na dependência das características de personalidade de uma única pessoa.

Amaral (1938, p. 98), então, desqualifica tais argumentos indicando as deficiências de seus articuladores no campo da liderança política. Segundo ele, após a tomada do poder em 1930 “os dirigentes do movimento de Outubro” ficaram em “situação de manifesta incapacidade para converter a vitória em ponto de partida de uma reconstrução nacional”. A razão dessa imobilidade foi a “ausência de rumos previamente demarcados e de alvos visados como objetivo da trajetória revolucionária” (idem, p. 101). Além disso, os revolucionários de 1930 não adotaram nenhuma “ação bélica”, empreendendo esforços “meramente simbólicos”, acreditando que a “vitória revolucionária” consistia somente em “ocupar o terreno que os seus antigos detentores não souberam, ou não puderam defender” (idem, p. 99). Por esse motivo, as “energias da revolução” permaneceram “quase intactas”, e o movimento ficou “entrincheirado” pelas dificuldades impostas pela realidade nacional (idem, p. 100).

¹⁷ A Aliança Liberal (AL) foi a coligação oposicionista de âmbito nacional que se formou em 1929, por iniciativa de líderes políticos de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, para apoiar as candidaturas de Vargas e João Pessoa à presidência e vice-presidência da República, respectivamente, nas eleições de março de 1930. A plataforma eleitoral da AL estabelecia, entre outros tópicos, a reforma política e a defesa da representação popular por meio do voto secreto. Uma corrente mais radical admitia desencadear um movimento armado, em caso de derrota nas urnas, o que realmente veio a ocorrer em outubro de 1930, levando Vargas ao poder.

Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CrisePolitica/AliancaLiberal>
Acesso: 05 de março de 2013.

A dificuldade em firmar os rumos da reconstrução nacional foi “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 o “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”, desenhando-se uma “coreografia delirante de contradições surpreendentes e perturbadoras”. 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) essa medida foi necessária 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”, visto que os dirigentes da Aliança Liberal mostravam-se incapazes de guiar a Nação (idem, p. 107).

Em suma, Amaral (1938, p. 102) caracteriza a Aliança Liberal como um partido composto por pessoas cujas atitudes são contraditórias, por “articulistas de meia força”, por “arquitetos babélicos” que defendem ideias heterogêneas. Tal caracterização serve para provar que os atos dos opositores de Vargas são equivocados, e também para prever que, se os membros da oposição forem postos novamente à frente do governo, realizarão atos igualmente danosos. Trata-se de um argumento fundamentado na interação entre ato e pessoa, uma vez que sugere que as ações da Aliança Liberal são ruins por serem articuladas por pessoas dotadas de qualidades questionáveis. Para Amaral, apenas os atos de Vargas, sustentados pela superioridade de suas características pessoais e por sua intenção de alcançar o bem comum, podem guiar o país na direção correta, na trajetória rumo ao desenvolvimento.

Ato e pessoa no discurso de Francisco Campos

Francisco Campos (1941, p. 35) defende que as “exigências do momento histórico e as solicitações do interesse coletivo reclamam imperiosamente a adoção de medidas que afetam os pressupostos e convenções do regime”. Em tais circunstâncias, cabe ao homem de Estado tomar uma “decisão excepcional, de profundos efeitos na vida do país, acima das deliberações ordinárias da atividade governamental”, assumindo as “responsabilidades inerentes à alta função que lhe foi delegada pela confiança pública”. Identificando-se “com o destino da Pátria, que salvou em horas de extremo perigo e engrandeceu no maior dos seus governos”, foi o que fez Getúlio Vargas, não faltando ao dever de tomar decisões desse calibre, “enfrentando as responsabilidades” e “revestindo-se da glória de realizar a grande reforma que, pela primeira vez, integra o país no senso das suas realidades e no quadro das suas forças criadoras”.

Campos (1941, p. 35) afirma que, ao adotar essa atitude, Getúlio passou do “plano em que se define o valor dos estadistas pelos atos normais de política e administração, para o relevo histórico de fundador do regime e guia da nacionalidade”. Com essas palavras, o autor dá início à construção da figura de Vargas, atribuindo ao governante qualidades pessoais raras, com o intuito de conferir superioridade aos atos por ele praticados.

Campos (1941, p. 16) analisa que as massas encontram-se sob a “fascinação da personalidade carismática”, a qual constitui o “centro da integração política”. Quanto mais “volumosas e ativas as massas”, tanto mais a integração política exige o “ditado de uma vontade pessoal”. Hoje não há país que não esteja à procura de um homem “carismático ou marcado pelo destino para dar às aspirações da massa uma expressão simbólica”, imprimindo a unidade de uma “vontade dura e poderosa ao caos da angústia e do medo”; “não há hoje um povo que não clame por um César”. Podem variar as “dimensões espirituais” em que cada povo “representa essa figura do destino”, mas nenhum, encontrando a “máscara terrível, em que o destino tenha posto o sinal inconfundível do seu carisma, deixará de colocar-lhe nas mãos a tábua em branco dos valores humanos” (idem, p. 17).

O povo que aclamou Vargas e por ele combateu foi o mesmo povo que o viu “crescer, dia a dia, na sua confiança e na sua admiração, tornando-se o centro de convergência dos anseios gerais e o intérprete das inspirações cívicas que se reuniam para a reconstrução da República”. A “marcha dos pré-destinados” e a “estirpe dos

condutores providenciais” afirmaram-se definitivamente no homem que satisfaz “às necessidades fundamentais da vida pública, criando um novo Estado, no propósito de um Brasil novo” (CAMPOS, 1941, p. 35). A “vigorosa reafirmação das origens, dos fundamentos e dos fins do regime” nada mais é do que a “tradução, em palavras, dos atos viris e patrióticos que o eminente Chefe de Estado vem mantendo” em todos os “incidentes, por vezes confusos, da vida nacional, desde que, pela unânime aclamação dos brasileiros, lhe veio às mãos o Poder” (idem, p. 113).

Campos (1941, p. 114) é enfático na atribuição de qualidades a Getúlio Vargas, dizendo que o chefe do governo é dotado de “providencial intuição do bem e da verdade”, “maravilhoso senso da oportunidade” e notável senso “cirúrgico” para “intervir no momento mais difícil e obscuro, quando as opiniões divergem e tateiam em torno da solução adequada”. Com seu “admirável gênio político, a sua energia, a sua coragem diante do adversário declarado e, o que é mais precioso, do inimigo oculto”, Vargas vem demonstrando ser um “estupendo condutor de homens, um espírito eminentemente revolucionário”, aquele que não receia a “transformação quando verifica que a estagnação é a morte”; ao mesmo tempo, mostra ser um “administrador esclarecido e progressista, para quem não há segredos nem incógnitas nas questões que interessam à Nação”.

Ultrapassada a fase da consolidação da ordem política, Vargas vem direcionando “todas as forças do seu espírito privilegiado” para “a exata solução dos problemas nacionais, de ordem material e de ordem moral”; nesse momento, o “Estado Novo é o Presidente”, a “realização dos seus intuitos, o desdobramento do seu programa, a projeção da sua vontade” (CAMPOS, 1941, p. 147). Campos (idem, p. 114) acrescenta, ainda, que o novo regime tem em Vargas o seu “mais proveito doutrinador e o defensor mais intransigente e valioso”.

De modo semelhante ao que se encontra no discurso de Azevedo Amaral, Campos argumenta com o intuito de evidenciar que Vargas é dotado de atributos especiais, dignos de um “espírito privilegiado” e “pré-destinado” a atuar em favor da Nação. A superestimação das qualidades de Getúlio é assim utilizada para justificar e legitimar os atos por ele praticados e alçá-lo à posição de verdadeiro guia da Nação. De maneira análoga à argumentação de Amaral, Campos deprecia as agremiações políticas opositoras que denunciam o exercício soberano da vontade pessoal do presidente. Campos procura desacreditar os oposicionistas desqualificando os atos por eles

praticados até a implantação do Estado Novo, e transferindo tal desqualificação para seus atos futuros.

A ausência de “substância política e de expressão ideológica” nas instituições, correspondia, nos partidos, à “completa privação de conteúdos programáticos”, transformando-os em “simples massas de manobra e instrumentos mecânicos de manipulação eleitoral”. Tanto os velhos partidos como os novos, em que os velhos se transformaram assumindo “novos rótulos”, não exprimem nada, ideologicamente; eles se mantêm à “sombra de ambições pessoais e de predomínios localistas, a serviço de grupos empenhados na partilha dos despojos e nas combinações oportunistas em torno de objetivos subalternos” (CAMPOS, 1941, p. 38).

Uma vez eliminado o “conteúdo e o espírito dessas clássicas formações políticas”, sobreviviam apenas as suas “exterioridades e as aparências”, “vazias de sentido” e, contudo, “incessantemente invocadas para legitimar privilégios e interesses de pessoas e grupos empenhados na conservação ou na conquista do poder”. Não pode haver “disciplina e trabalho construtivo” em um sistema que, na “escala dos valores políticos, subordina os superiores aos inferiores e o interesse do Estado às competições de grupos” (CAMPOS, 1941, p. 39).

Neste capítulo, procuramos caracterizar a estratégia argumentativa que relaciona o juízo relativo a determinada pessoa com a apreciação dos atos por ela praticados. Vimos que essa estratégia constitui um marco discursivo da filosofia de Platão, que a utiliza para firmar a superioridade do rei-filósofo, o qual, após contemplar o divino, dissemina o Bem por intermédio de seus atos na condução do Estado ideal. Procuramos mostrar também que a mesma construção argumentativa se faz presente tanto no discurso de Azevedo Amaral quanto no de Francisco Campos acerca de Getúlio Vargas. Conjugada com os marcos discursivos estudados nos capítulos anteriores deste trabalho – a metáfora *percurso determinado* e a dissociação de noções –, a interação entre ato e pessoa revela que não se deve entregar a condução do Estado a qualquer membro do organismo social, mas somente àquele que possua qualidades pessoais superiores aos demais. Atribuindo traços de personalidade excepcionais ao indivíduo escolhido e desqualificando os que a ele se opõem, os autores constroem a imagem de um semideus capaz de dar coesão e significado aos anseios da massa, devendo, por esse motivo, ser

imitado e seguido, pois é ele o único conhecedor da trajetória a ser percorrida pela coletividade em direção a metas previamente definidas. O primado da vontade, seja do rei-filósofo, seja de Getúlio Vargas, institui uma forma de governo centrada na pessoa e nos atos que a sua personalidade justifica – forma que se define como ditadura. Para justificá-la, seus defensores devem discutir formas alternativas, como a democracia, com o objetivo de desqualificá-las. Em nosso próximo capítulo, procuraremos desenvolver esse tema, evidenciando que a multiplicidade própria dos Estados democráticos é colocada em descrédito pelos autores aqui estudados, ocasionando a condenação da retórica como instrumento do diálogo.

IV – DEFINIÇÕES

A definição como recurso argumentativo

Definir um termo consiste em explicar o seu significado (COPI, 1978, p. 105). Tecnicamente, uma *definição* emprega essencialmente 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*”. Os tipos de definições, bem como as intenções a que servem, são caracterizados de diferentes maneiras pelos estudiosos do tema.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 239), por exemplo, classificam as definições em quatro espécies: as normativas indicam o modo como uma palavra deve ser utilizada; as descritivas delimitam o “sentido conferido a uma palavra em certo meio, num certo momento”; as definições de condensação estabelecem os “elementos essenciais da definição descritiva”; as definições complexas, por fim, “combinam, de forma variável, elementos das três espécies precedentes”.

Copi (1978), por sua vez, classifica os propósitos das definições em cinco tipos. Quando nos deparamos com palavras cujo significado “não é esclarecido pelos respectivos contextos”, a definição serve para “ampliar o vocabulário”. Quando diante de palavras que têm dois ou mais significados, a definição é útil para diminuir a pluralidade de sentidos, reduzindo as ambiguidades que conduzem a “raciocínios falazes” e a debates “meramente verbais” (idem, p. 106). Quando um termo, mesmo que já conhecido, apresenta certa “vagueza”, levando a indecisões quanto à sua “aplicabilidade em cada situação particular”, emprega-se uma definição para “aclarar” o seu significado (idem, p. 107). Uma definição pode servir também para fazer caracterizações cientificamente úteis dos objetos a que um termo se aplica (idem, p. 108).

O quinto propósito mencionado por Copi (COPI, 1978, p. 109) possui especial interesse para o campo da retórica. Trata-se de definir com o intuito de “influenciar as atitudes ou agitar as emoções” daqueles que nos ouvem ou leem. Copi (idem, p. 118) sugere que qualquer tipo de definição pode estar imbuído de intenções persuasivas; pois, se o *definiens* nada mais é do que um símbolo que se estabelece como capaz de expressar o mesmo significado que o *definiendum* (idem, p. 113), os termos da definição espelham as preferências de quem define. Na situação retórica, quem define é

o orador, sendo a definição, portanto, uma estratégia discursiva a serviço de sua argumentação.

Como dizem Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 241), as definições podem ser justificadas ou valorizadas com o auxílio de argumentos, mas também podem, elas próprias, cumprir a função de argumentos em prol de determinada tese. Ampliar o vocabulário do ouvinte, explicar o sentido correto de uma palavra, reduzir a ambiguidade ou a vagueza de um termo e firmar certas caracterizações como científicas são procedimentos fundamentais na relação do orador com o auditório, respondendo, muitas vezes, pelo significado global do discurso. Dependendo do modo como se define um conceito, decorre uma série raciocínios pertencentes ao mesmo campo temático.

As definições na argumentação de Platão

Os marcos discursivos platônicos analisados nos capítulos anteriores deste trabalho revelam que o filósofo de Atenas defende que o Estado seja dirigido por um único homem, ou por um pequeno grupo de homens, forma de governo que é justificada pelos atributos pessoais do dirigente e que constitui o único caminho para atingir o bem da coletividade, mesmo em detrimento de cada indivíduo em particular. Tais concepções se sustentam em uma definição bastante peculiar de *democracia*, da qual decorrem raciocínios que excluem a maioria das pessoas dos processos decisórios – o que denominaremos *negação da pluralidade*. O empenho do filósofo em firmar suas teses é tão notável que talvez se deva atribuí-lo ao fato de a referida definição apresentar traços muito divergentes do que era praticado, ou almejado, pelo auditório daquela época.

O filósofo inicia seu discurso afirmando que o Estado oligárquico transforma-se em Estado democrático devido ao “desejo insaciável” de atingir o “bem” para si mesmo, a necessidade de tornar-se o mais rico possível (*A República*, VIII, 555b). Sendo impossível atribuir tanta estima à riqueza e, ao mesmo tempo, esperar moderação de seus cidadãos, pois a “adoção de uma coisa acarreta necessariamente o negligenciamento da outra”, as oligarquias com frequência reduzem à “pobreza” os “indivíduos que não são de baixa extração” (idem, VIII, 555d).

Reduzidos à miséria, tais indivíduos sentem-se ociosos no interior da cidade; alguns ficam “endividados, alguns privados de direitos civis, alguns atingidos por ambas as coisas”, o que alimenta “o ódio contra os que adquiriram suas propriedades”; contra estes, conspiram os demais cidadãos, que se tornam “desejosos de uma revolução”

(*A República*, VIII, 555e). Os que enriquecem, por outro lado, tendo suas “cabeças inclinadas para baixo”, fingem não ver aqueles indivíduos e, prosseguindo com empréstimos, “mutilam financeiramente os restantes”, criando um considerável número de pessoas pobres no Estado (idem, VIII, 556).

Porém, quando governantes e governados encontram-se num “empreendimento comum” – que pode ser um “festival, uma embaixada ou uma campanha” ou o companheirismo “a bordo de um navio ou na guerra”, ocasião em que se veem “mutuamente em perigo” –, os pobres não são desprezados pelos ricos, pois é frequente o “homem pobre, magro e bronzeado à força do sol” colocar-se no campo de batalha próximo ao “homem rico, criado à sombra e com excesso de carnes”. Nessas circunstâncias, o pobre julga que tais indivíduos são ricos graças à sua própria covardia, e diz aos outros: “Esses homens estão à nossa mercê, são uns imprestáveis” (*A República*, VIII, 556d).

Da mesma maneira como um “corpo enfermiço” necessita “apenas de uma ligeira sacudida externa para tornar-se enfermo”, um Estado em condição idêntica requer “somente de um pretexto insignificante” para “cair doente e travar uma guerra consigo mesmo, mergulhando por vezes num estado de guerra civil até mesmo sem qualquer influência externa” (*A República*, VIII, 556e). Eis o surgimento da democracia, quando os “pobres se sagram vitoriosos” e concedem aos cidadãos restantes a “igual participação no governo e nos cargos públicos, na maior parte dos casos atribuindo cargos de direção por meio de sorteio” (idem, VIII, 557).

Tendo explicado o surgimento da democracia a partir do Estado oligárquico, Platão define a forma democrática de governo: trata-se de um Estado “repleto de liberdade e liberdade de expressão”, no qual os indivíduos gozam da “permissão de fazerem o que querem”. Onde as pessoas dispõem dessa permissão, cada qual organiza a “sua própria vida da maneira que bem o agradar” (*A República*, VIII, 557b).

Em um Estado assim governado, encontram-se “indivíduos de todos os tipos”, constituindo-se uma forma de governo que aparenta ser a “mais excelente e mais bela de todas”, pois, como um traje multicolorido, “bordado com todo tipo de adorno”, tal Estado se revela “o mais belo” de todos. E várias pessoas assim o julgam, como fazem “crianças e mulheres ao verem coisas multicoloridas e reluzentes” (*A República*, VIII, 557c). Esse Estado é um “lugar conveniente para se procurar uma forma de governo”, porque contém todas as outras formas devido à “permissão e licença que concede aos seus cidadãos.” Tem-se a impressão de que, se alguém deseja “instaurar a ordem num

Estado”, deve se dirigir a um Estado democrático, como a um “bazar de formas de governo”, para ali escolher a que mais lhe agrada (idem, VIII, 557d).

Em uma democracia, não há exigência alguma quanto a governar ou não governar, mesmo que alguém seja capaz de fazê-lo, nem a “exigência de ser governado se não se quiser sê-lo”, e nem mesmo a de ir à guerra quando os outros vão, ou ficar em paz, a “menos que aconteça de se querer isso” (*A República*, VIII, 557e). Também não há impedimento para que um indivíduo se recuse a ocupar um cargo público, servindo como jurado, por exemplo, se ele assim o desejar. Platão pergunta se esse modo de vida não parece, de fato, “celestial e agradável” (idem, VIII, 558).¹⁸

O Estado democrático tem por característica a tolerância, o que conflita diretamente com o Estado ideal defendido por Platão. Todos os pressupostos políticos platônicos são “soberbamente” rejeitados por essa forma de governo, que vê com desprezo a regra de que ninguém pode ser um bom indivíduo sem que todas as suas atividades, desde a infância, sejam direcionadas a “coisas justas e boas”. A democracia não leva em conta aquilo que a pessoa realizou “antes de ingressar na carreira política”, e cobre de “honras” todo aquele que declare desejar “o bem da maioria” (idem, VIII, 558b).

A democracia, assim definida por Platão, tem a aparência de uma “deliciosa forma de governo, a qual carece de governantes, mas não de variedade”, contando com uma “espécie de igualdade” que abrange “indiscriminadamente tanto aos iguais quanto aos desiguais” (*A República*, VIII, 558c). Em uma cidade assim governada, a liberdade é “licença para se fazer o que se quer”, e a igualdade é “promiscuidade e injustiça” porque trata da mesma maneira homens que são diferentes entre si. Essa definição visa sustentar que, na democracia, a “participação é demagogia”, e a correção dos costumes é uma “falsa aparência que encobre todo tipo de corrupção e vício”; a qualidade das leis não se conserva porque elas são “mudadas incessantemente segundo os interesses dos poderosos e não há respeito algum por elas” (CHAUI, 2002, p. 304). Segundo Popper (1987, p. 56), Platão identifica a liberdade com a “ausência de lei, a livre iniciativa com a licença e a igualdade perante a lei com a desordem”. O igualitarismo que caracteriza a democracia é o “arqui-inimigo” do filósofo Ateniense, e ele se dispõe a “destruí-lo”, acreditando tratar-se de um “grande mal e um grande perigo” (idem, p. 107).

¹⁸ Na argumentação do autor, nota-se forte carga de ironia, estratégia utilizada quando se pretende dar a entender o “contrário do que se diz” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 235).

Na filosofia platônica, o homem corajoso é “produto de um triunfo da parte corajosa sobre a parte pensante”; o homem oligárquico nasce da “vitória da cobiça sobre as partes pensantes e corajosas da alma”; o homem democrático descende das “lutas que se travam totalmente no interior da parte concupiscível da alma” (JAEGER, 2010, p. 950). A “verdadeira política” deve ter em vista o “cuidado da alma (o cuidado do verdadeiro homem)”, ao passo que a “política falsa” visa ao “prazer do corpo e tudo o que é relativo à dimensão inautêntica do homem” (REALE, 2002, p. 238). Os democratas são descritos por Platão como “libertinos e miseráveis, como insolentes, sem lei e sem vergonha, como implacáveis e terríveis bestas feras, satisfazendo cada capricho, vivendo só para o prazer e para os desejos desnecessários e imundos” (POPPER, 1987, p. 56).

Popper (1987, p. 109) afirma que o contraponto do Estado ideal platônico é a “teoria humanística da justiça” que permeia o conceito usual de democracia e postula o “princípio igualitário propriamente dito”, isto é, a eliminação dos privilégios naturais, firmando o “princípio geral do individualismo” e estabelecendo, como tarefa do Estado, o dever de “proteger a liberdade dos cidadãos”. O platonismo, ao contrário, defende “o princípio do privilégio natural”, o “princípio geral do holismo ou coletivismo”, bem como a tese de que é obrigação e objetivo do indivíduo “manter e reforçar a estabilidade do Estado”.

Como se pode notar, Platão define democracia agregando novos termos ao *definiens* e atribuindo negatividade às características então atribuídas ao regime democrático. Como os novos termos colaboram para tornar negativo o *definiendum*, que antes era positivo, a definição platônica pode ser caracterizada como persuasiva, pois possui o intuito de influenciar as atitudes de seu auditório, instruindo os ouvintes a repudiar a democracia, sustentando que o principal termo associado a esse conceito, a liberdade, não passa de um desregramento prejudicial à vida dos indivíduos, uma vez que conduz a vida social à anarquia e ao caos.

Para dar maior solidez à definição do termo democracia, e para que essa forma de governo seja tomada por seu auditório como um mal a ser evitado, Platão alia outro recurso discursivo à sua argumentação, o *argumento da direção*. Esse tipo de argumento supõe a existência de uma “série de etapas direcionadas a certo objetivo, o mais das vezes temido”; uma vez iniciada a referida série, torna-se difícil, se não impossível, deter o andamento dos fatos que conduzem ao resultado indesejável (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 324). Quando há dificuldade em

confrontar o interlocutor “com todo o intervalo que separa a situação atual do fim último”, divide-se esse intervalo em seções, estabelecendo “pontos de referência intermediários, indicando fins parciais cuja realização não provoca uma oposição tão forte”. Assim, se a passagem do ponto A ao ponto C é dificultosa, pode-se levar o auditório ao ponto B, de onde C “aparecerá numa perspectiva totalmente diferente”. Essa técnica é chamada de *procedimento das etapas* (idem, p. 321).

Na argumentação de Platão, o intervalo entre o advento da democracia e a instauração de um Estado degenerado é dividido em três etapas, todas elas permeadas por equívocos que reiteram o mesmo problema: o excesso de liberdade. A primeira etapa é quando se concede liberdade a todos os indivíduos, incluindo escravos e mulheres, ocasionando a anarquia nas relações públicas e privadas. Tudo começa porque se acredita que a liberdade é o que se “possui de mais excelente, de sorte que é o único Estado digno de viver para um indivíduo naturalmente livre”. Porém, o “desejo insaciável de liberdade” e o descuido com outras coisas conduzem essa forma de governo a uma “transformação que abre caminho para a necessidade de um ditador” (*A República*, VIII, 562c).

Uma vez aberto o caminho, a segunda etapa é uma consequência, sendo caracterizada pela situação em que todos os indivíduos deixam de respeitar as leis, esquivando-se de obedecer a quem quer que seja. Os que obedecem aos governantes são insultados, vistos como “escravos voluntários e indivíduos imprestáveis”, abrindo espaço para que a anarquia se instale no interior das casas particulares e até “entre os animais” (*A República*, VIII, 562d). O clímax desse processo é atingido quando os escravos gozam de “tanta liberdade quanto os seus proprietários que pagam por eles”; e também quando se estabelecem “os direitos de igualdade na relação entre homens e mulheres” (idem, VIII, 563b).

Como todas essas coisas somadas tornam as “almas dos cidadãos tão sensíveis” que, se alguém atrair para si mesmo o “mais ínfimo grau de escravidão”, será alvo da indignação geral; no fim, ninguém mais atentará “para as leis escritas ou não escritas, de modo a se esquivarem de ter qualquer espécie de senhor” (*A República*, VIII, 563d). Essa é a “bela e vigorosa raiz” da qual a tirania se desenvolve, pois a “mesma doença” que surgiu na oligarquia e a destruiu também surge aqui. Entretanto, neste caso a doença se “espalha mais e é mais virulenta devido à permissividade geral”, acabando por subjugar a própria democracia (idem, VIII, 563e). Assim, Platão conclui que a “mais severa e cruel escravidão” é “proveniente da máxima liberdade” (idem, VIII, 564).

A terceira e última etapa é composta pela guerra entre as classes, quando o povo, gozando da liberdade de escolha e sendo a classe mais numerosa, elege um paladino para lutar por seus direitos; o eleito, no entanto, transforma-se em tirano e subjuga o povo, conduzindo à escravidão. O quadro delineado por Platão envolve três classes, cada qual respondendo de determinada maneira à situação instituída pela democracia. A primeira classe é a dos “ociosos”, composta por “impetuosos” que “monopolizam discursos e ações” enquanto os demais se instalam, como um “enxame de abelhas”, nas “proximidades do palanque e ‘zumbe’, rumoreja e se nega a tolerar a oposição de um outro orador”. O resultado é que, sob a “forma democrática de governo”, a classe ociosa “controla tudo” (*A República*, VIII, 564e).

A segunda classe é composta por aqueles que são “naturalmente mais organizados e parcimoniosos” e que geralmente se tornam “mais ricos”, constituindo a “fonte mais abundante de mel para os zangões e de onde o mel seria de fácil extração” (*A República*, VIII, 564e). A terceira classe é formada por aqueles que “trabalham com suas próprias mãos”, não participam da política e têm poucas posses, mas, quando reunidos, compõem “a classe maior e mais poderosa numa democracia” (*idem*, VIII, 565).

Os que têm sua riqueza usurpada pelos da primeira classe são “impulsionados a se defender por meio de discursos numa assembleia do povo e por meio de todas as ações que estejam em seu poder”. São então “acusados pelos zangões de conspirarem contra o povo e de agirem como oligarcas”, ainda que não tenham “qualquer intenção revolucionária” (*A República*, VIII, 565b). Quando veem o povo tentando prejudicá-los, tornam-se realmente oligarcas e “acolhem os males da oligarquia, quer queiram, quer não” (*idem*, VIII, 565c).

Porém, nenhuma das classes age por “vontade própria”. O povo age por “ignorância ou por compreender mal a situação e ser ludibriado pelos zangões [caluniadores]”, enquanto os ricos agem assim por serem “induzidos a isso pelas ferroadas desses mesmos zangões” (*A República*, VIII, 565c). Disso resulta a “eclosão de impedimentos, julgamentos e demandas de ambos os lados” e, como é “hábito regular do povo promover um indivíduo como seu paladino e protetor especial, o respaldando e engrandecendo”, desse embate surge o tirano (*idem*, VIII, 565d).

Como se pode notar, Platão defende que o excesso de liberdade outorgado aos indivíduos por meio da democracia vai ganhando proporções imensuráveis e ocasionando problemas na manutenção da ordem do organismo social. Trata-se de uma

forma de argumentar também denominada *ladeira escorregadia*, a qual sugere que “não somos donos de nosso comportamento posterior” quando persistimos em avançar na trajetória incorreta, pois, uma vez dado o primeiro passo, não temos como nos deter a tempo (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 324). No discurso de Platão, o argumento da direção assume a forma de “propagação”, isto é, um alerta “contra certos fenômenos que, por intermédio de mecanismos naturais ou sociais”, tendem a se multiplicar, acabando por se tornar “nocivos” (idem, p. 326).

A negação da pluralidade em Platão

Uma das consequências da definição platônica de democracia é a exclusão da maioria das pessoas do pequeno círculo em que são tomadas as decisões relativas à cidade. Nesse processo de desqualificação das massas, fica também excluída a livre manifestação de indivíduos eventualmente interessados em expor suas opiniões acerca de assuntos que afetam a coletividade, o que explica a contrariedade de Platão perante os sofistas, homens que, por ensinarem a arte retórica, eram vistos como transmissores de falsos conhecimentos, orientações que não transportavam a verdade, sendo, portanto, danosos ao Estado.

Platão considera que a democracia, a oligarquia e as monarquias despóticas são regimes que pretendem “imitar com a maior eficiência possível” a “autêntica” forma de governo, aquela em que um único indivíduo governa utilizando a “arte política” e jamais fazendo “qualquer coisa que contrarie o que está escrito e os costumes da tradição” (*Político*, 301). Nenhuma massa de indivíduos consegue obter o conhecimento especializado da arte política e “administrar inteligentemente” um Estado, razão pela qual a “forma correta” de governo é a que se exerce por um pequeno número de indivíduos ou por uma única pessoa (idem, 297c).

Segundo Cassin (1994, p. 96), o que difere Platão de Aristóteles é que, para o primeiro, a “cidade é antes de tudo uma”, enquanto para o segundo a cidade é “pluralidade, *pléthos*”. Em Platão, o “todo otimiza as partes”, fazendo de suas “insuficiências individuais” enquanto partes a “condição de sua qualidade” e sua “classificação como órgãos” do organismo social; em Aristóteles, o “todo otimiza as partes”, mas preserva e organiza as qualidades individuais dessas partes (idem, p. 99). Na filosofia platônica, o Estado ideal é o “governo dos melhores” (JAEGER, 2010, p. 818), e por isso não é o homem, em seu “ser fortuito individual”, a norma última, como pretendem os Sofistas, ao afirmarem que o homem é a medida de todas as coisas. Na

visão platônica, a “humanidade plena” só existe quando o homem aspira a “assemelhar-se ao divino”, à “medida eterna” (idem, p. 878).

Todas as vezes que os “melhores triunfam sobre a multidão e as classes superiores”, o Estado “supera a si mesmo”, devendo “ser elogiado por uma vitória dessa espécie” (*As Leis*, I, 627). Um Estado torna-se sábio em função de sua menor classe e da “parte mais diminuta dele próprio”, a classe governante, à qual pertence uma “parcela do conhecimento” que é “exclusivo entre todas as demais formas de conhecimento”, merecendo, portanto, o nome de “sabedoria” (*A República*, IV, 429). A maior parte da alma, onde residem sentimentos de dor e prazer, corresponde à massa populacional do Estado (*As Leis*, III, 689b). Nenhum controle pode ser confiado aos detentores de tal ignorância; somente àqueles que dispõem de uma disposição mental oposta, que são considerados “sábios”. Só a estes pode ser atribuído o poder de governar, pois sem harmonia não pode existir a “mais ínfima fração de sabedoria”, e a “maior e melhor das harmonias” é a maior sabedoria, da qual compartilha aquele que vive de acordo com a razão (idem, III, 689d).

Os que não possuem a “experiência da inteligência e da virtude” e se mantêm ocupados com banquetes e festas são “movidos para baixo e em seguida erguidos até o estado intermediário”, jamais ultrapassando esse estado, jamais atingindo “o que realmente é” e nunca provando “qualquer prazer estável e puro”. (*A República*, IX, 586). Como gado, eles se “escoiceiam e dão marradas entre si com cornos e ferraduras”, matando-se uns aos outros, posto que seus desejos são “insaciáveis”; o “vazio que tentam preencher é como um vaso repleto de furos” (idem, IX, 586b).

Segundo Platão, um Estado é bem governado porque nele governam somente os verdadeiramente ricos, não os “ricos em ouro, mas aqueles que são abastados na riqueza necessária aos felizes, a saber, uma vida boa e sábia”. Se “mendigos famintos de bens pessoais” ingressam na vida pública pensando em apanhar os bens que ali se encontram, torna-se impossível haver um Estado bem governado, pois, desse modo, o governar será transformado em uma “guerra civil e doméstica” que destrói a tudo e a todos, inclusive o próprio Estado (*A República*, VII, 521).

Na filosofia política platônica, a decadência dos Estados é causada pela “incultura”, pela “falta de sinfonia entre os apetites e a razão na alma do governante”; por isso, deve ser “arrebataada ao homem inculto qualquer influência na direção do Estado” (JAEGER, 2010, p. 1330). Quando o indivíduo vê o “mundo que brilha claramente com a luz da verdade e do Ser”, sua alma conhece e pensa e está dotada de

razão; porém, quando contempla o que está envolto nas “sombras, o que nasce e morre”, então só gera “simples opiniões, a sua visão é fraca”, ele se move “por tateamentos e assemelha-se a algo carente de razão” (idem, p. 871).

Platão sustenta que existe um conhecimento intermediário, situado entre a ciência e a ignorância, que “não é conhecimento próprio e verdadeiro” – a opinião, *doxa* (REALE, 2002, p. 162). É nesse conhecimento que se detém o homem comum, enquanto os “matemáticos elevam-se à *dianoia*” e só o filósofo “ascende à *noesis* e à ciência suprema” (idem, p. 164). O que possibilita o acesso ao último degrau do conhecimento, a verdadeira ciência, é a dialética, enquanto a retórica permanece apenas na *doxa*, na mera opinião. Para Platão, a dialética é a única investigação que viabiliza o aprender sistemático, “relativamente a cada coisa em si mesma”, alcançando “o seu *ser*”, pois todas as demais artes dizem respeito a “opiniões e desejos humanos, à geração e crescimento, e à combinação ou ao cuidado das coisas que crescem ou são combinadas” (*A República*, VII, 533b).

A dialética platônica é a ciência que “revoga as premissas de todos os demais tipos de saber” e orienta “lentamente para o alto os olhos da alma” (JAEGER, 2010, p. 912). No discurso de Platão, a dialética é o “método privilegiado para apreender as realidades inteligíveis”, não mais a partir do “acordo incerto dos interlocutores, mas a partir da conformidade rigorosa das ideias” (MATTEÍ, 2010, p. 55). O método dialético reduz as “coisas múltiplas da experiência à unidade da forma que as ordena” (idem, p. 56). O dialético é o homem que compreende a “essência de cada coisa” (JAEGER, 2010, p. 913); o dialético se desvencilha das “determinações sensíveis” e, auxiliado pela razão, eleva-se à “essência do próprio Bem”, chegando ao “termo do inteligível como o prisioneiro chegava ao termo do visível” (MATTEÍ, 2010, p. 55).

Chama-se dialético aquele que é “capaz de produzir um discurso racional sobre o *ser* de cada coisa” (*A República*, VII, 534b). Quem não possui essa capacidade “não conhece o Bem em si mesmo ou qualquer outro Bem em particular” (idem, VII, 534c). A dialética é o “produto do pensamento” que, por meio da “intuição intelectual”, contempla as “Ideias verdadeiras e a de sumo Bem”, com o que o sábio filósofo e o Estado devem orientar a conduta ética e política (PAGNI; SILVA, 2007, p. 47). Como “arte de perguntar e responder” aplicada ao “exame da essência da coisa”, a dialética é chamada por Platão de “método divino” que leva ao conhecimento do “inteligível” (CHAUI, 2002, p. 276). Por meio dela, alcançamos a verdade, a “perfeita identidade,

concordância, conveniência e correspondência entre uma essência e uma existência, entre sua inteligibilidade e sua realidade, excluindo toda a contradição” (idem, p. 279).

Em contrapartida, quando a alma se apoia em percepções sensíveis, é levada ao erro e à confusão porque tais percepções “são mutáveis como os objetos aos quais se referem” (REALE, 2002, p. 186). O erro significa uma “falha involuntária da predicação ou um engano involuntário do juízo e cuja causa é a confusão entre o sensível e o inteligível ou o desconhecimento da essência inteligível” (CHAUI, 2002, p. 288). A *dóxa* é a “confiança ou fé que depositamos na sensação e na percepção ou a opinião que formamos a partir das sensações e do que ouvimos dizer” (idem, p. 252). Essa *eikasia*, “visão de imagens, sombras, reflexos”, que o homem comum tem do “mundo natural”, por vê-lo “apenas de forma superficial, imediata, incompleta, parcial, sem se deter nele, sem formar um conhecimento mais completo e estável sobre aquilo que vê”, é o que o faz cair em erro e afastar-se da verdade. Porém, do ponto de vista da “atitude do homem comum”, talvez esse “tipo de contato com a realidade natural seja suficiente”, embora não constitua “propriamente conhecimento” (MARCONDES, 2002, p. 61).

Platão adverte que os sofistas, por fazerem uso da retórica, exercitam um “tipo imitativo da parte dissimuladora da arte da opinião”, a qual constitui “parte da arte da contradição e pertence ao gênero imaginativo da arte de produção de cópias”. Essa prática não é “divina”, mas “humana”, tendo sido “definida por força de argumentos como a parte da prestidigitação da atividade produtiva” (*Sofista*, 268d). Jaeger (2010, p. 645) esclarece que foi no tempo dos sofistas que a *paideia* converteu-se pela primeira vez em um “problema consciente”, situando-se no “centro do interesse geral, sob a pressão da própria vida e da evolução do espírito”. Sendo a sofística um “fenômeno meramente pedagógico”, a retórica representa o “aspecto que na nova cultura se orienta praticamente para o Estado” (idem, p. 649-650), pois denominava-se *rethor* ao estadista que, no regime democrático, precisava exercer a função de orador (idem, p. 650).

Platão, no entanto, não aceita que a “*paideia* política” seja a retórica, a arte de vencer argumentos em público, nem que a política seja uma “técnica de governo”, uma vez que a concebe como “ciência que deve orientar e dirigir a técnica governamental” (CHAUI, 2002, p. 303). Platão afirma que o sofista não passa de um “caçador remunerado no encalço dos jovens e ricos”, uma “espécie de comerciante atacadista de artigos do conhecimento para a alma”, um “vendedor de sua produção pessoal de conhecimento” (*Sofista*, 231d), um “atleta nas competições verbais” que se distingue na

“arte da disputa” (idem, 231e). Para Platão, os sofistas são uma “espécie de domadores” que dedicam toda a vida a “estudar os caprichos da ‘grande besta’”, a massa, e sabem “tocar magnificamente as suas várias cordas”, pois entendem “maravilhosamente tanto a linguagem da sua cólera como a da sua satisfação” (JAEGER, 2010, p. 843). Segundo Meyer (1998, p. 18), ao identificar a retórica com as práticas sofísticas, Platão não encontra nela nada de positivo.

No campo da pedagogia, cuja significação é essencial para o Estado, conforme já vimos neste trabalho, Platão rejeita totalmente a retórica, pois o que a sua filosofia educacional prevê é a “busca do conhecimento em detrimento da opinião”, o que só pode ser operado por meio da dialética (GHIRALDELLI JR, 2005, p. 25). Embora o sofista possua conhecimentos relativos a tudo e a todos os assuntos, trata-se de uma “espécie de conhecimento baseado na mera opinião, e não conhecimento verdadeiro”, ancorado na razão (*Sofista*, 233c). E o que se encontra “mais distanciado da razão” também é o que “mais se distancia da lei e da ordem” (*A República*, IX, 587). Por isso, a arte retórica, “quer seja realmente uma arte ou um artil artifício aprendido pela experiência e prática regular”, não pode fazer parte do Estado ideal (*As Leis*, XI, 938).

De acordo com Popper (1987, p. 147), a meta educacional platônica não é o “despertar da autocritica e do pensamento crítico em geral”, mas a “moldagem de mentes e de almas” para serem incapazes de fazer qualquer coisa independentemente de seu líder. Considerando que é a retórica que possibilita “reduzir a distância entre o orador, ou o autor, e o auditório ou leitor”, a persuasão é sempre um processo de “negociação de significados”, pois “o *pathos* nunca é passivo, pois julga o que lhe é apresentado” (MAZZOTTI, 2007, p.12). Qualquer doutrina que pretenda fixar um modo de vida, como era o desejo de Platão, “corre o risco de instituir uma ditadura, em que a negociação permanente, *lócus* próprio da retórica, deixa de ser efetivo, tornando-se a declaração de uma lição (dogma) a qual todos devem adaptar-se” (idem, p. 15). A retórica é favorecida por “um regime de liberdade e de democracia”, e a “constituição de um Estado autoritário acarretaria o seu declínio” (PERELMAN, 2004, p. 309).

Para Meyer (1998, p. 18), a filosofia de Platão é desenvolvida em reação à retórica, colocando como central o conceito de verdade cuja regra consiste na exclusão de “toda contrariedade possível”. A metafísica platônica é uma “resposta à retórica”, ignorando “toda interrogação” que não seja “subordinada à verdade proposicional e necessária”, ou seja, que envolva qualquer forma de debate genuíno. Na concepção de Platão, o “verdadeiro discurso”, o *logos*, “não conhece a opinião, a contingência, a

possibilidade de verdade contrária, que por definição seria um erro”. A ambiguidade, o “sentido plural” e a “abertura à multiplicidade das opiniões” não passam de artimanhas do “incompetente que se esforça por falar de tudo para dar impressão que sabe do que fala”. Para a dialética platônica é um “jogo de questões e respostas”, mas é, sobretudo, uma expressão da “verdade única e unívoca que deve emergir da discussão, porque é sempre pressuposta por ela”. O saber encontra-se “além da discussão”, assentado em uma “realidade estável”, em “verdades pré-estabelecidas”, às quais a dialética se “subordina e que ela apenas revela”.

Perelman (2004, p. 269) acrescenta que o descrédito de Platão pela retórica deve-se ao fato de ser ela uma “técnica do verossímil”. Uma das preocupações do orador era a de atuar de “forma eficaz sobre um auditório de ignorantes”, razão pela qual devia adaptar seu discurso “ao nível daqueles que o escutavam”, o que nem sempre acolhia a convicção dos “homens competentes”. Sendo assim, é compreensível que Platão condenasse “os subterfúgios dos oradores”, pois eles eram “indignos de um filósofo”, indignos daquele que deveria governar o Estado ideal.

As definições no discurso de Azevedo Amaral

Azevedo Amaral (1938, p. 167) faz uso de definições para sustentar que o Estado Novo não tem “nenhum parentesco” com a democracia liberal, forma de governo que vigorou no Brasil “durante mais de um século”, dissociado das “raízes vitalizadoras do passado nacional”, impedindo o país de acompanhar o “sentido do progresso humano no conjunto da civilização universal, em harmonia com as condições determinadas pelos traços peculiares da sua formação e da sua realidade”.

O Estado Novo pode ser caracterizado como uma autêntica democracia somente quando este conceito é emancipado das “ficções e dos erros” e definido mediante “nossa fisionomia coletiva peculiar”, em sincronia com “o ritmo do pensamento democrático nas suas mais puras e elevadas expressões” (AMARAL, 1938, p. 168). A compreensão da correta definição de democracia é dificultada pela “influência perturbadora das sedimentações de erros que se acumularam”, encobrindo os traços essenciais do conceito. Sob o peso dessas “perversões”, acreditou-se que era inerente à “essência da democracia um certo número de ideias e de práticas, que nada tem de comum com as origens, o sentido e as finalidades das instituições democráticas”.

Exemplos de tais “perversões” são a eleição direta; a “imprescindível e indiscriminada temporariedade dos mandatos”; as restrições da autoridade executiva; e a

“ficção da divisão dos poderes”. Essas e outras noções “enxertadas” no conceito fundamental de democracia representam, para muitos, “traços individualizadores característicos desse sistema de organização política”. Trata-se, porém, de “confusão e sugestão” ocasionadas “pela longa persistência de ideias errôneas, que se infiltraram nas inteligências, criando uma mentalidade pseudo-democrática” (AMARAL, 1938, p. 168).

Para Amaral (1938, p. 168) a representação é um “postulado fundamental” do conceito de democracia, mas consiste em algo “muito diferente das modalidades técnicas adotadas na prática do sistema representativo”. É “superstição ingênua” acreditar que o método pelo qual a “vontade nacional se exprime por meio da maquinaria do Estado constitui coisa essencial no conceito do sistema representativo”. O ponto crucial é que Estado e a Nação estejam identificados, isto é, que a Nação possa realizar os seus “desígnios” e caminhar de acordo com os rumos traçados pelo coletivo, por intermédio do “exercício das funções do poder público”. Para assegurar a identificação entre Estado e Nação, que é a finalidade do sistema representativo, deve-se buscar um método que se conforme à realidade apresentada em cada caso.

Para provar que um método de representação pode ter resultados satisfatórios em um país e, em outros, acarretar a “perversão na prática do conceito de representação”, Amaral (1938, p. 170) utiliza ilustrações, comparando o sistema eleitoral brasileiro ao de outros países. No Brasil, os resultados do método de representação direta – ideia equivocadamente enxertada na definição de democracia – foram “tão pouco satisfatórios que se torna surpreendente a tenacidade com que nos apegamos a um erro evidenciado por forma tão impressionante”. Similarmente ao que aconteceu em outros países e tendo ainda seus “efeitos agravados por circunstâncias peculiares ao meio brasileiro”, a eleição direta pelo sufrágio universal resultou na “impossibilidade de praticar-se o sistema representativo”.

Assim como Platão, Amaral (1938, p. 170) acredita que a grande maioria do eleitorado é constituída por indivíduos “destituídos de capacidade” para formar uma opinião consciente sobre os temas em torno dos quais deveriam versar os pleitos; esses indivíduos não têm “competência para discriminar” entre os candidatos que se apresentam, sendo facilmente utilizados “por um pequeno grupo de manipuladores da política”. Os “defeitos dos métodos de representação” vigentes na democracia eram evidentes, de “forma extrema”.

Nos países anglo-saxônicos, onde o sistema representativo foi originado, o “sufrágio promíscuo” e a eleição direta nunca apresentaram seus “mais graves

inconvenientes” porque uma “condição peculiar à mentalidade daqueles povos” modificou “radicalmente” os seus significados. A “mentalidade anglo-saxônica” é caracterizada pela “disciplina na ação coletiva” e pelo “pendor inato para aceitar sem relutância o comando de um chefe”. Na Inglaterra e nos Estados Unidos, bem como em alguns “países europeus de raça nórdica”, devido à “organização coesa de partidos e a direção das massas por pequenas minorias pensantes”, o conceito de democracia perdeu o caráter de “perturbadora confusão” (AMARAL, 1938, p. 52-53).

Em seu nascedouro, a democracia é uma forma de organização política que se presta a “simbolizar admiravelmente o conceito da Nação soberana na auto-determinação dos seus destinos”, sem perda da eficácia de uma “direção segura” dos negócios públicos pelas minorias que, por sua “superioridade cultural e maior amplitude de interesses na vida nacional”, são responsáveis pelo controle do Estado. As massas eleitorais, “distribuídas e organizadas em formações partidárias, rigidamente disciplinadas”, atuam na vida cívica como “verdadeiros exércitos”, cujos votos e opiniões se encaminham “docilmente na direção determinada pelos seus chefes” (AMARAL, 1938, p. 53).

Segundo Amaral (1938, p. 54), em tais circunstâncias o “sufrágio promíscuo” e a eleição direta funcionam satisfatoriamente porque a disciplina dos partidos exclui a “influência apreciável das perturbações decorrentes das peculiaridades da rebeldia individual”. O eleitor inglês conforma-se com a sua “predestinação de votante no candidato de seu partido”, representando seu papel na “comédia democrática” com a “mesma perfeição com que o soberano exerce a sua função simbólica de chefe de Estado”. A única “liberdade real de escolha” em posse do eleitor é a de mudar de partido, pois toda a “ação individual isolada” é, no terreno político, “impossível e mesmo inconcebível” para ele.

Outra perversão enxertada na definição fundamental de democracia, “corrompendo seus aspectos essenciais”, diz respeito à “extensão racional do critério majoritário” no conceito de representação. A ideia de que a vontade, as aspirações e as tendências da coletividade são “invariavelmente expressas pela maioria de indivíduos que formam a população” envolve uma “ilusão” fácil de se dissipar. Na coletividade nacional, as “forças ativas de cujo dinamismo resultam as manifestações características da vida social, econômica, cultural e política” não são constituídas pela “totalidade das massas formadoras da população”. Ao lado dessas forças há outras que, embora também tenham “incontestavelmente um papel a representar”, não atuam senão como

instrumentos de realização dos objetivos dos grupos dirigentes, cujas tendências, ajustadas em um “sistema coordenado sob o ritmo da ideia nacional”, imprimem o “verdadeiro sentido da vida coletiva” (AMARAL, 1938, p. 172-173).

Supor que a democracia se baseie na “igualdade real e prática” das unidades componentes do organismo social é uma ideia “ilusória em contradição com a realidade objetiva, mas também irreconciliável com o conceito de uma organização nacional concretizada na existência do Estado”. O “erro equalitário” promanou da “confusão da verdadeira igualdade” inerente ao regime democrático e dele inseparável, que é a “igualdade de oportunidade”, com uma “igualdade imaginária” em oposição às “condições determinadas pelas visíveis e mesmo enormes diferenças de nível dos valores humanos” (AMARAL, 1938, p. 173-174). Sem a compreensão dessas diferenças, a representação não passa de uma “caricatura do autêntico sistema representativo” (idem, p. 174).

Como se pode notar, o discurso de Amaral é pautado na indicação de supostos equívocos que foram integrados à essência da definição de democracia. O autor se utiliza de uma definição aclaradora para transcender o significado usual do termo, eliminando do *definiens* conceitos que, a seu ver, deturpam o verdadeiro significado do *definiendum*. A intenção dessa definição é mostrar ao auditório que o conceito de democracia, liberto de todos os enganos, pode ser muito bem aplicado ao regime instaurado no Brasil por Vargas em 1937.

Amaral (1938, p. 176-177) afirma que o Estado Novo é “uma organização de tipo incontestavelmente democrático”. A adoção do “princípio autoritário” como “postulado básico da organização estatal” não contradiz a “fisionomia democrática do regime”, pois não há antagonismo entre as ideias de autoridade e democracia. Tanto na “lógica da sua teoria” como em “face da experiência histórica” do regime democrático, o conceito de Estado autoritário “integra-se harmoniosamente”. As “condições peculiares” das sociedades contemporâneas tornam “necessários os governos autoritários”; se estes fossem “inadaptáveis ao regime democrático, seria a democracia que teria de ser sacrificada”, uma vez que o autoritarismo tornou-se uma “questão de salvação coletiva nas circunstâncias do mundo atual”.

Felizmente, continua o autor, o Estado autoritário pode “harmonizar-se perfeitamente com o estilo essencial do regime democrático”. Somente um governo autoritário é capaz de permitir o “desenvolvimento normal” da democracia e das suas instituições, de maneira a torná-las “adequadas às soluções dos problemas cada vez

mais complexos que surgem em todos os setores da vida das Nações contemporâneas” (AMARAL, 1938, p. 177). Um exemplo significativo dessa verdade é o próprio Estado Novo: caminhávamos para uma “situação extremamente perigosa”, na qual a “falência ruidosa das ficções democráticas e a demonstração impressionante da impossibilidade de defender a sociedade brasileira” conduziam ao “abandono do regime democrático”; a continuarmos nesse caminho, em breve teríamos que “apelar para as panaceias custosas e contraproducentes das ditaduras desorientadas” ou nos abrigar à “sombra das fantasias mórbidas dos misticismos políticos personificados no iluminismo suspeito dos falsos profetas” (idem, p. 178).¹⁹

O golpe de Estado desferido por Vargas, “protegendo o Brasil contra perigos imediatos que a demagogia estimulada pela campanha da sucessão presidencial ameaçava precipitar”, salvou o regime democrático, o “único compatível com as condições da realidade nacional e com os imperativos das condições brasileiras”. O estilo de governo do Estado Novo é definido, portanto, por duas “características inconfundíveis”: “é democrático e é nacionalista”. Esses dois traços conjugam-se em uma “unidade harmoniosa que representa o equilíbrio entre os elementos da formação brasileira e o sentido histórico do nosso futuro”. O Estado Novo “é democrático porque é nacionalista”, e “somente corresponde à ideia nacional por ser democrático”. A Constituição de 10 de novembro de 1937, “desembaraçando-nos dos enxertos que deformaram e viciaram” a essência do conceito de democracia, imprimiu às nossas instituições um aspecto “nitidamente nacionalista, precisamente porque nelas se reafirma a histórica fisionomia democrática do nosso povo e das nossas tradições” (AMARAL, 1938, p. 178-179).

A negação da pluralidade no discurso de Azevedo Amaral

Azevedo Amaral (1938, p. 57-58) afirma que no decurso da evolução histórica, com a “crescente complexidade dos fenômenos sociais e com a elevação relativa dos níveis culturais dos diferentes grupos da sociedade”, o sufrágio direto assumiu “formas menos ostensivas, surgindo nas diversas modalidades de estrutura do Estado processos de adaptação do fato essencial às condições especiais de cada caso”. Porém, a realidade fundamental permaneceu a mesma: as “ficções da democracia liberal” no século XIX

¹⁹ Tal como Platão, Amaral utiliza o argumento da direção, afirmando que, se a Nação continuasse pautando suas ações em um conceito equivocado de democracia, ocorreria a anarquia social e, conseqüentemente, o advento de “ditaduras desorientadas” que levariam o país sucumbir.

não fizeram mais do que “permitir o exercício de um poder anônimo, por elementos frequentemente os menos capazes de desempenhar a função de domínio em benefício da coletividade”.

No Brasil, houve “profunda alteração” dos “costumes eleitorais”, em consequência das reformas instituídas após a revolução de 1930, mas seria “erro grave” exagerar o “alcance prático do voto secreto e do próprio estabelecimento da justiça eleitoral”. O voto secreto só correspondeu ao que “teoricamente esperavam os seus entusiastas” nos centros populosos mais adiantados e, de um modo geral, somente nos “grupos eleitorais colocados em um nível mais elevado de cultura”. A massa do eleitorado continuou a votar nas “mesmas condições de inconsciência” em que sempre o fizera, e sendo elas a “esmagadora maioria do corpo eleitoral”, o voto secreto só acarretou modificações nos resultados dos pleitos em pequena escala, não afetando significativamente “a fisionomia de conjunto das assembleias assim constituídas” (AMARAL, 1938, p. 171-172).

Associado ao sistema de eleição direta, o sufrágio universal produziu “efeitos ainda mais prejudiciais à eficiência do Estado, à boa orientação legislativa e ao funcionamento adequado da maquinaria administrativa do governo”. Criou-se um “obstáculo irremovível ao êxito do método sobre o qual se baseava a nossa organização democrática”, devido à “flagrante disparidade” entre as “condições reais de cultura da enorme maioria da nossa população” e um sistema representativo apoiado na “hipótese da capacidade do eleitorado para exercer com discernimento a prerrogativa cívica, apreciando problemas por vezes muito delicados”, (AMARAL, 1938, p. 52).

No Brasil, o sufrágio universal e a eleição direta forneceram mais “matéria-prima ao humorista, que ao estudo sério do historiador”. Em vez de serem a “voz oracular da soberania nacional” nossos pleitos contavam com eleitores que “ainda não sabiam bem se o Brasil era uma República ou ainda uma Monarquia”, caracterizando de “modo impressionante e quase trágico a situação anômala em que nos mantivemos, sem contato com a realidade nacional, durante a nossa pitoresca aventura política” (AMARAL, 1938, p. 55-56). Com essa trágica aventura, aprendemos que o “poder promana de quem governa e não pode, portanto, sem flagrante absurdo, ter a sua origem atribuída à vontade dos que são governados” (idem, p. 57).

O estilo de governo do Estado Novo, associado ao autêntico conceito de democracia, concebe que a eleição indireta, mesmo com “sufrágio extensivo às massas globais da população”, atenua consideravelmente os “efeitos do que há inevitavelmente

de fictício e mesmo de falso na teoria do sufrágio universal”. A escolha de um número limitado de pessoas que serão “incumbidas de eleger os membros das assembleias políticas” está ao “alcance da mentalidade e da cultura média da grande maioria dos eleitores”. Tais pessoas podem, de fato, apreciar no “círculo limitado do município o valor relativo das figuras de destaque”, o que lhes permite escolher com “suficiente discriminação um pequeno colégio eleitoral a que caberá a atribuição de eleger, por seu turno, os representantes do povo” (AMARAL, 1938, p. 174).

Esse sistema envolve o pronunciamento plebiscitário, categoria de deliberação em que “a massa do eleitorado pode conscientemente manifestar-se, sendo mesmo altamente conveniente que assim aconteça”. No plebiscito, o eleitor escolhe entre duas alternativas, o que lhe permite deliberar “sem ter necessidade de entrar na análise de fatos e de ideias que poderiam estar acima da sua capacidade de julgamento”. Além disso, o plebiscito versará sobre questões que, mesmo sendo da “máxima relevância nacional”, são simples e concretas, o que torna “naturalmente fácil a decisão de qualquer eleitor”. A intervenção das massas por meio dos pronunciamentos plebiscitários serve para “desenvolver nelas a consciência cívica e o autêntico espírito democrático” (AMARAL, 1938, p. 176).

De modo semelhante ao que se encontra no discurso político de Platão, Amaral (1938, p. 54-55) sustenta que a democracia conduz à ditadura, sempre que exercitada fora de seu “solo originário”. O autor considera que a crise que agita a Europa continental, dando lugar à eclosão dos regimes ditatoriais, é o “epílogo de um século de esforços baldados para enraizar instituições inaclináveis”. Tais regimes não representam “cristalizações definitivas de uma nova ordem política e não passam de organizações efêmeras e transitórias”, surgidas sob os “imperativos da salvação pública sobre as ruínas da democracia liberal”. Os ditadores das Nações totalitárias são “verdadeiros síndicos das massas falidas, a que se reduziram as instituições criadas em desafio às realidades sociais e psicológicas daquelas Nações” (idem, p. 54-55).

Nas configurações em que se apresentava o regime democrático brasileiro antes do Estado Novo, “não era possível defender a Nação contra os perigos que a ameaçavam” (AMARAL, 1938, p. 125). Ao final da primeira República, a eclosão das oligarquias foi a única maneira de o organismo nacional reagir à “ameaça de morte criada para ele pelos efeitos da democracia”. É possível indagar até onde nos teriam levado essas instituições, não apenas “incompatíveis com a realidade nacional, mas positivamente antagônicas à segurança do Estado e da sociedade”, se não se houvessem

formado “correntes que, por mais desorientadas que fossem”, seguiam “os imperativos primaciais do sentido hierárquico da organização do Estado”. Certamente a “prática efetiva do regime democrático teria nos arrastado a uma situação de anarquia política e de caos social” (idem, p. 58).

Assim, o golpe de estado de 10 de novembro de 1937 representou uma iniciativa que precipitou, com a “urgência que o caso exigia, a mutação política que se tornara não apenas imperiosamente necessária mas inevitável”, pois a ordem existente tinha “forçosamente de ruir”. A alternativa que se apresentava era entre a “derrocada da democracia” e a “substituição do Estado corrompido, que se desarticulava, por uma nova ordem baseada nas realidades do meio brasileiro e capaz de proporcionar à Nação os meios de salvar-se”, dando início a uma “obra de organização política e econômica racionalmente orientada” (AMARAL, 1938, p. 127).

As definições no discurso de Francisco Campos

Francisco Campos (1941, p. 53) utiliza definições para dar apoio à tese de que a Constituição de 1937, mesmo delegando poder supremo ao Estado em detrimento do indivíduo, pode ser considerada “profundamente democrática”. Para provar que as noções democráticas permeiam todo o texto da nova Constituição, o autor faz uso de uma definição aclaradora, atribuindo novos elementos ao *definiendum*, em contraste com o significado a ele atribuído no século XIX.

Segundo Campos (1941, p. 53-54), a expressão democracia – aliás, como “todas as expressões que traduzem uma atitude geral diante da vida” – não possui “um conteúdo definido”, razão pela qual não “conota valores eternos”; seus “valores implícitos” variam com os “tipos de civilização e de cultura”. A democracia vigente no século XIX era “fundada nos princípios e no estado de espírito que começaram a tornar-se explícitos no fim do século XVIII”, época que se desenvolveu uma “atitude de revolta contra a ordem estabelecida”. As Constituições então elaboradas visavam “organizar a luta dos cidadãos contra o poder”, sendo seu núcleo a “declaração de direito e de garantias individuais”, pois o “grande inimigo era o poder, ou o governo, cuja ação se tornava necessário limitar estritamente”. Tais Cartas eram imbuídas de um “caráter eminentemente negativo”, declarando os “limites do governo, ou o que ao governo não era lícito restringir ou limitar”, de modo a exaltar as “liberdades individuais”. O conceito de democracia, portanto, correspondia a um “momento histórico definido, em que o indivíduo só podia ser afirmado pela negação do Estado”.

Com a transformação operada pelas “grandes revoluções industriais, técnicas e intelectuais”, o “clima político” mudou, e o “conceito negativo” de democracia deixou de ser adequado aos novos ideais de vida, uma vez que a “liberdade individual e as garantias não resolviam o problema do homem”, constituindo “ideais negativos, que não garantiam aos indivíduos nenhum bem concreto, seja no domínio econômico, moral, intelectual e político”. Numa época marcada por “profundas e radicais modificações na técnica da vida e de conquistas no domínio dos bens materiais e morais”, o principal problema passou a ser o de tornar acessíveis ao maior número possível de pessoas os “benefícios dessas transformações e conquistas”. Foi necessário, portanto, “inverter” a definição de democracia vigente no século XIX (CAMPOS, 1941, p. 54).

Campos (1941, p. 54-55) analisa que, no século XX, o problema constitucional não era mais o de “definir negativamente a esfera da liberdade individual”, mas “organizar o poder ao serviço dos novos ideais da vida”. O conceito de democracia e, conseqüentemente, as Constituições assumiram “novo aspecto”, perdendo o “caráter negativo e polêmico” e se revestindo de um “caráter positivo e construtivo”. Na declaração de direitos, a parte negativa foi restringida, ao mesmo tempo em que o “conceito de poder ou do Estado” tomou outros significados. O problema agora não diz respeito a como “prender e obstar o poder”, mas a como “criar-lhe novos deveres” e, assim, garantir aos indivíduos novos direitos. O poder deixa de ser o inimigo, tornando-se o servidor, e o cidadão deixa de ser o “homem livre, ou o homem em revolta contra o poder, para ser o titular de novos direitos, positivos e concretos, que lhe garantam uma justa participação nos bens da civilização e da cultura”.

Nesse novo quadro político, o indivíduo tem direito a serviços e bens, enquanto o Estado tem o “dever de assegurar, garantir e promover o gozo” desses benefícios: o direito à “atividade criadora”; o “direito ao trabalho”; o “direito a um padrão razoável de vida”; o “direito à segurança contra os azares e os infortúnios da vida”; o “direito a condições de vida sã”; e, acima dos demais, o direito à educação, sem o que não é possível tornar universais os bens civilizatórios (CAMPOS, 1941, p. 55).

No Brasil, a Constituição de 1937 tem clareza desse novo conceito, expressando a ideia de que o poder do Estado deve ser “imensamente maior do que o poder atrofiado pelo conceito negativo de democracia do século XIX”, porque, para assegurar aos homens o “gozo dos novos direitos”, o Estado precisa exercer de “modo efetivo o controle de todas as atividades sociais, a economia, a política e a educação”. O princípio de liberdade postulado pela definição de democracia do século XIX resultou no

“fortalecimento cada vez maior dos fortes” e no “enfraquecimento cada vez maior dos fracos”; não garantiu a ninguém o “direito ao trabalho, à educação, à segurança”. Só o “Estado forte pode exercer a arbitragem justa, assegurando a todos o gozo da herança comum da civilização e da cultura” (CAMPOS, 1941, p. 56).

A negação da pluralidade no discurso de Francisco Campos

Francisco Campos (1941, p. 23) afirma que o “princípio básico” do regime liberal é que as questões devem ser “propostas e discutidas perante o fórum da opinião pública”, para que a massa tome decisões somente “depois de suficientemente esclarecida”. Enquanto o governo se restringe a uma “reduzida esfera de negócios, e particularmente aos mais simples e elementares”, é possível submeter ao voto soluções sobre as quais não há “divergências agudas ou conflitos irritantes”. Porém, a Revolução Industrial colocou os governos diante de “novas e complexas funções”, ampliando sua área de controle e apresentando problemas cuja solução requer “conhecimentos técnicos e especializados”.

A “densidade e extensão” da área de atuação do governo tornam cada vez mais “inacessíveis” à massa os problemas políticos. Enquanto se tratava de questões suscetíveis de serem postas em “termos de sentimento ou de encontrar resposta adequada ou satisfatória na atmosfera de emoção originada dos debates públicos”, ainda era possível a manifestação da massa; eram “questões humanas por excelência”, acessíveis ao entendimento ou ao sentimento geral. As questões atuais são de outra natureza, são “remotas à compreensão geral, ou estranhas ao interesse geral, por não serem suscetíveis de despertar emoções sem as quais não se estabelece nenhuma corrente de opinião pública”, ou são questões que envolvem possibilidades de “antagonismo ou de conflito” (CAMPOS, 1941, p. 24).

Campos (1941, p. 25) alerta para o fato de que as “prodigiosas conquistas científicas e técnicas” conferiram ao “império do irracional poderes verdadeiramente extraordinários, mágicos ou surpreendentes”. Existe hoje uma verdadeira “antinomia do espírito humano”, com a “inteligência contribuindo para tornar mais irracional, ou inteligível, o processo político”. Com isso, torna-se possível transformar a “tranquila opinião pública” do século XIX em um “estado de delírio ou de alucinação coletiva”, mediante os instrumentos de “propagação, de intensificação e de contágio de emoções”. Durante as campanhas políticas vigora uma “atmosfera de conturbação emotiva”, na

qual soa absurdo admitir que os pronunciamentos da opinião tenham outro caráter que não seja o “ditado por preferências ou tendências de ordem absolutamente irracional”.

O fato, diz Campos (1941, p. 47-48), é que a maior parte dos eleitores não se “preocupa com a coisa pública”, pois a vida privada já lhes oferece suficientes “motivos de preocupação e de trabalho”. Nas campanhas eleitorais, os problemas que se apresentam são “complexos e a maior parte deles ininteligíveis à massa que não se encontra preparada para a compreensão sequer dos seus termos mais simples”. Além disso, tais problemas são envoltos pelo ponto de vista da propaganda, que deforma os temas em decorrência dos “interesses partidários em jogo”. Como se pode desejar que, no “meio da confusão e do rumor de uma campanha”, a massa forme um “juízo mais ou menos seguro sobre questões remotas à sua vida habitual e insuscetíveis de se clarearem pela atenção ordinária que o homem da rua costuma dedicar aos assuntos do dia?”

A esse quadro devem ser acrescentadas ainda as “deficiências e lacunas” do sistema educacional. Devido à nova feição dos problemas que hoje formam o objeto da política, as decisões não podem ser tomadas sem “conhecimento de causa”. Porém, por mais que a educação se tenha generalizado, ainda não constitui um “bem ao alcance de todos”. Em todo o mundo, a educação é um “sistema mais ou menos fechado, acessível tão somente a pequeno número”, o que contribui para manter a massa eleitoral em “estado de ingenuidade em relação aos problemas capitais da política e do governo”. As grandes questões mudaram, mas não se alterou o processo político; a emoção continua a ser o “instrumento que as massas eleitorais aplicam aos problemas políticos”, que perderam o “caráter dogmático” que permeava os temas que “apaixonavam as massas eleitorais do século passado”. Ao restringir o uso do sufrágio universal, a Constituição de 1937 não fez mais do que “aceitar uma situação de fato, hoje geral no mundo” (CAMPOS, 1941, p. 49).

Na interpretação de Campos (1941, p. 49), o novo governo não abandonou, de fato, o sufrágio universal, mas reservou-lhe o “papel próprio ou a função mais adequada à sua natureza”. A essa forma de sufrágio devem ser submetidas somente questões “suscetíveis de interessar realmente o povo e para cuja decisão não se exija da massa eleitoral senão a vista panorâmica da vida pública”. A escolha do cidadão deve ser exercida em “ambiência de serenidade e por meio de processos que coloquem a eleição nas mãos de elementos capazes de proceder com um critério elevado e acima da influência das paixões demagógicas”, não por uma massa de eleitores pautada no irracional (idem, p. 81).

Campos emprega uma ilustração para aumentar a adesão do auditório à tese de que as decisões da opinião pública são regidas pela emoção e, por isso, devem ficar limitadas a temas de menor relevância política. O autor apresenta o episódio da Bíblia, narrado no Capítulo XVIII do Evangelho de São João, em que Pilatos deixa aos judeus a decisão sobre quem deveria ser libertado, Jesus ou Barrabás. Os judeus decidem libertar o segundo, que era um ladrão, em vez do filho de Deus (CAMPOS, 1941, p. 26-27). Campos afirma que tal passagem comprova que a opinião pública é sempre regida pela emoção, não podendo, portanto, ser conclamada a tomar importantes decisões.

As definições no discurso de Lourenço Filho

Lourenço Filho recorre ao uso de definições para ressaltar a importância da forte atuação do Estado no campo educacional. O autor afirma que se impõe ao Estado uma “nova posição em face das questões de ordem educativa”, a de “decidida intervenção”, não “por amor a um sistema ou a uma filosofia”, mas por “necessidade de organização” e, assim, de segurança. O que se pede aos povos modernos é a “consciência comum” que só uma “educação comum” pode fornecer, e por isso o Estado não intervém para somente garantir os “direitos do homem” ou em decorrência de “contrato social”, mas para atender a uma “função imperativa de garantia da vida comum” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 57).

A atuação estatal no processo educativo fecha “o ciclo de evolução das instituições escolares, no processo genérico da educação”, pois é desse modo que a escola adquire o “caráter de instituição de educação integral”, consolidando-se como “órgão de coordenação e reforçamento da ação educativa da comunidade, dantes dividida e dispersa na ação menos disciplinada de seus vários órgãos” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 58). É assim que a escola assume “seu papel primeiro”, que é, sem dúvida alguma, o de “formar no homem a consciência da Nação” (idem, p. 59).

Lourenço Filho (1940, p. 59) destaca que não se deve concluir que desse princípio decorra um “rígido estatismo”, doutrina inflexível que preconiza a intervenção do Estado nos domínios econômico e social. A concepção por ele defendida limita-se a propor uma nova visão dos domínios educacionais: em vez da educação *de plano*, a educação *em plano*, cujas definições podem ser caracterizadas como estipulativas, uma vez que introduzem termos ainda não experimentados no âmbito da teoria da educação.

O autor explica que a educação *de plano* existe apenas nos regimes em que a escola visa formar não somente “o homem e o cidadão”, mas principalmente o

“partidário”. Seu objetivo é preparar as pessoas como produtos em série, a exemplo da indústria moderna, tendendo, portanto, à “simplificação dos indivíduos”. Essa forma de educação pode chegar a “extremos”, como os “centros de incubação” e os “laboratórios de condicionamento” imaginados por Aldous Huxley no livro *Admirável mundo novo* (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 59).

A educação *em plano*, por sua vez, embora rejeite a “neutralidade ou indiferença do Estado”, uma vez que admite a necessidade de garantir “os interesses gerais de segurança”, é guiada por uma “compreensão funcional da educação” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 59). Seu fundamento é a instituição 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”. A educação *em plano* não limita a ação educativa a “instituições definidas de uma vez por todas”, pois nela a educação assume “sua função natural”, como “processo em busca de melhores, mais adiantadas e mais livres formas de vida comum” (idem, p. 60).

Lourenço Filho (1940, p. 60) enfatiza que uma educação *em plano* não pode submeter-se a “sistemas rigidamente concebidos para a obtenção de tipos uniformes de indivíduos, sob regime despótico”, pois isto representaria “flagrante contradição com as conclusões das teorias pedagógicas modernas, nas quais o respeito às condições de integração social do educando é ponto incontrovertido”. Admite, porém, que não é possível haver sistemas educativos “sem qualquer direção, ou planificação, por parte do Estado”, o que significaria supor que a educação não possui “sentido social”, ou então que este sentido seja “espontaneamente” desenvolvido nas “complexas organizações da vida coletiva de nossos dias”, tese que não é verdadeira.

As lições da história e da educação provam a necessidade de “disciplinar o processo educativo, em linhas que permitam a segurança e o progresso social”, intenção que não é “incompatível com o pleno desenvolvimento das capacidades e aptidões dos indivíduos”. O conhecimento objetivo da educação revela que é “possível traçar as grandes linhas de um sistema público de ensino, e organizar instituições de educação extraescolar, para efeitos a serem obtidos com segurança”; é “possível 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” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 60-61).

Sem prejuízo para o indivíduo, pode-se instituir uma “educação planejada, organizada, executada e controlada no sentido dos fins sociais”, cabendo ao Estado utilizar os dados informados pela estatística, nos quais se encontram os “verdadeiros delineamentos” da educação, bem como sua “marcha de execução e os seus resultados” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 138). Essa educação não conduz a uma “compreensão excessivamente mecânica ou material”, pois não assume a rigidez da “produção fabril”, na qual se concebe uma “padronização rigorosa, uma escolha de matéria-prima sempre idêntica e a aplicação de processos determinados e invariáveis” (idem, p. 139).

Lourenço Filho (1940, p. 139) 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”, não se identifica com a “negação das mais altas tendências de vida, da influência dos próprios bens da cultura”, pois seu intuito é agir “sobre os agrupamentos humanos” com o objetivo de garantir “liberdade e de aperfeiçoamento”.

Com uma argumentação situada no campo educacional, Lourenço Filho recorre ao uso de definições para postular a intervenção do Estado no processo educativo, de maneira a orientar e direcionar a finalidade da educação para os fins sociais, porém respeitando a personalidade de cada indivíduo. As definições estipulativas utilizadas pelo autor carregam um intuito persuasivo, o de não identificar a educação postulada por ele com a educação praticada nos regimes totalitários, nos quais a intervenção do Estado coincide com menosprezo aos atributos de cada indivíduo.

*

Neste capítulo, procuramos mostrar que a definição de democracia elaborada por Platão, trazendo em consequência a desqualificação das massas e da retórica, constitui um marco discursivo que abrange e justifica os marcos discursivos vistos anteriormente neste trabalho. Criticando a democracia por permitir liberdade extrema à participação e à manifestação de todos, Platão conclui que a sua instituição leva ao declínio do organismo social, sendo, por isso, inaplicável ao Estado ideal. Juntamente com a democracia, deve ser afastada também a retórica, arte que não alcança o verdadeiro conhecimento por dar margem à pluralidade de opiniões. Os discursos de Azevedo Amaral e Francisco Campos pautam-se nesse mesmo marco discursivo, enfatizando os malefícios ocasionados pela democracia à vida política brasileira e, coerentemente,

defendendo a necessidade de organizar o Estado Novo à distância dessa forma de governo. Assim como na argumentação de Platão, esses autores também se mostram hostis à participação das massas, vistas como aglomerados de pessoas incapazes de opinar mediante o uso da razão. Embora Lourenço Filho também faça uso de definições, seu discurso permanece restrito ao campo educacional, no qual se manifesta favoravelmente a conjugar o bem do Estado com o respeito à individualidade, afastando o regime varguista dos Estados Totalitários – intenção esta que também se nota nos dois outros autores aqui examinados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste trabalho revela que os argumentos elaborados por Azevedo Amaral, Francisco Campos e Lourenço Filho em prol do regime estadonovista e suas concepções educacionais apresentam semelhanças com as teorizações de Platão. Tais semelhanças são expressas em formas peculiares de raciocínio típicas da filosofia platônica, às quais denominamos *marcos discursivos*, que se manifestam no uso característico de certas estratégias argumentativas – a metáfora *percurso determinado*; a dissociação nocional entre indivíduo e coletividade, com submissão do primeiro termo ao segundo; as qualificações da pessoa como justificativa para seus atos; e as definições com efeitos persuasivos, favorecendo a tese de quem as enuncia.

Sustentada pela noção de *organismo*, a metáfora *percurso determinado* foi identificada nos três autores brasileiros analisados nesta dissertação, servindo para sustentar a existência de uma trajetória natural a ser percorrida pela Nação e por seu povo, para que a coletividade tenha existência real e alcance o seu pleno funcionamento, cumprindo o seu destino, o progresso. Em decorrência dessa ideia, cabe à educação traçar as diretrizes de sustentação do referido percurso, instituindo a necessária unidade moral, política e econômica de todo o povo. Desse modo, o sistema educacional torna-se poderoso instrumento de modelação das individualidades, instruindo para a adoção de atitudes condizentes com a trajetória da Nação.

O segundo marco discursivo platônico, igualmente identificado nos três autores, conjuga-se com o primeiro ao determinar a submissão dos indivíduos aos desígnios traçados para a Nação. A sobreposição do termo Sociedade ao termo Indivíduo acarreta a restrição das liberdades individuais, favorecendo que o Estado assuma a defesa dos anseios coletivos. Esse raciocínio contém a negação da pluralidade, vista como inadequada à manutenção da unidade do organismo em torno de sua trajetória natural. Consequentemente, a educação deve primar pelo objetivo de moldar as individualidades, com o intuito de garantir a segurança nacional.

O terceiro marco discursivo foi identificado somente nos discursos de Azevedo Amaral e Francisco Campos, consistindo na atribuição de qualidades excepcionais à pessoa do governante, de maneira a justificar as suas ações no comando do Estado. Essa forma de interação entre ato e pessoa traduz a ideia de que o detentor do poder é o único que conhece plenamente os rumos da Nação e do povo, uma vez que ocupa posição naturalmente superior aos demais, como se fosse escolhido pelo destino para a função

de guia da nacionalidade. Sendo melhor do que os outros, esse homem é capaz de deter a marcha da decadência do país e direcionar a coletividade para a realização do bem comum.

O uso da definição como estratégia persuasiva foi um recurso identificado no discurso dos três autores examinados neste trabalho, mas somente Azevedo Amaral e Francisco Campos utilizam plenamente o marco discursivo platônico que consiste em definir o termo democracia de modo a justificar um regime político centralizador que restringe a liberdade e a multiplicidade. Ao definir a forma democrática como responsável pela derrocada do Estado, torna-se possível substituir a participação das massas pela vontade do líder, o que implica necessariamente a suspensão do debate e do diálogo.

No que diz respeito a esse marco discursivo, bem como ao anteriormente sumariado, cabe observar que Lourenço Filho constitui uma exceção. Seus raciocínios coincidem, em termos gerais, com as ideias de Amaral e Campos, mostrando-se indubitavelmente favoráveis à formação de indivíduos sintonizados com as necessidades da Nação. Seu discurso, no entanto, não expressa a crença, abraçada pelos dois outros, na infalibilidade do líder; embora compartilhe a noção de *percurso determinado* e a tese da superioridade do coletivo sobre o individual, suas manifestações não visam redefinir a democracia, nem evidenciam desprezo pela participação das massas na vida política.

As figuras de Azevedo Amaral e Francisco Campos, tal qual retratados neste trabalho, não ocasionam dificuldades no que tange a situá-los como partícipes do esforço de sustentação do Estado Novo e de suas políticas educacionais. Pode-se concluir, como sugere Célio Cunha (1989), que os discursos desses autores contêm as bases para uma pedagogia estadonovista. As argumentações de Lourenço Filho, no entanto, mostram-se bem mais nuançadas. Certos marcos discursivos platônicos são plenamente assumidos em seu discurso, enquanto outros são tangenciados, senão totalmente afastados.

Acreditamos que seja necessário recorrer a investigações específicas sobre Lourenço Filho para que se possa compreendê-lo na totalidade, seja para fazer justiça às suas contribuições à educação brasileira, seja para posicioná-lo adequadamente na história do movimento escolanovista – assuntos que não se incluem nos objetivos do presente trabalho, conforme destacamos em nossa seção introdutória. Aliadas a estudos sobre outros expoentes do escolanovismo, tais investigações poderão auxiliar na

elucidação do debate relativo à continuidade ou descontinuidade da Escola Nova durante o Estado Novo.

No que tange à temática central desta dissertação, acreditamos ser possível concluir que os discursos dos autores investigados refletem, em seu conjunto e de maneira geral, os marcos discursivos platônicos aqui trabalhados, confirmando a observação feita inicialmente acerca da poderosa influência de Platão no pensamento ocidental, em consonância com Chauí (2002, p. 302), para quem as concepções do filósofo de Atenas “permanecem até nossos dias”, ajustadas a cada época, evidentemente.

Tais concepções, como também as dos autores brasileiros aqui apresentados, e provavelmente de muitos outros, expressam o princípio filosófico denominado *monismo*, no interior do qual a educação assume a função privilegiada de modelar os indivíduos segundo as diretrizes do Estado, mais precisamente de quem controla o poder público. Analisando esse princípio, Perelman (2011, p. 14) lembra a afirmação durkheimiana de que cada um deve adaptar-se ao “dever”, cujos mandamentos não seriam “divinos, mas injunções da consciência coletiva, expressão da sociedade em que se vive”, cabendo ao Estado a responsabilidade de inculcar em todos, por meio da tradição e da educação, o “conjunto dos valores reconhecidos e das condutas obrigatórias, especificando para cada membro da sociedade o que é proibido, ordenado e desejável”. Para alcançar essa meta, faz-se necessário reduzir a “pluralidade das opiniões opostas à unicidade da verdade” (idem, p. 21).

Nos diversos domínios da vida humana, os monismos instauram uma “concepção sistemática e racionalizada do universo em todos os seus aspectos, permitindo vislumbrar uma solução única e verdadeira para todos os conflitos de opinião e para todas as divergências”. Os que resistem devem ser “reeducados” e, não se convencendo, devem ser “punidos por sua obstinação e má vontade” (PERELMAN, 2011, p. 14). O Estado monista pretende dizer a todos os que vivem dentro de suas fronteiras as “verdades que devem ser admitidas, os ideais a perseguir”, e seu chefe, se “não pode ser assemelhado a um deus da Providência, onisciente, é ao menos convertido em homem da providência, cujas palavras e atos não podem ser contestados” (idem, p. 17).

Do ponto de vista das relações sociais, tais Estados não podem conviver com a retórica, pois esta consiste na “negociação da distância entre os sujeitos” por intermédio da linguagem, seja esta “racional ou emotiva” (MEYER, 1998, p. 26). A retórica não

diz respeito a uma “resposta-premissa que não responde a nada”, mas versa sobre a “problematicidade que afeta a condição humana, tanto nas suas paixões como na sua razão e no seu discurso” (idem, p. 31). A retórica sempre permite o “compromisso, a modificação parcial da posição dos opositores para se chegar a um ponto de acordo”, fazendo-se, portanto, o “campo do debate democrático” (CARVALHO, 2000, p. 138).

A retórica só pode existir em Estados regidos pelo pluralismo, fundamentados no “respeito aos indivíduos e aos grupos múltiplos que ora colaboram, ora se opõem uns aos outros”. Tais Estados renunciam a uma “ordem perfeita, elaborada em função de um critério único”, pois admitem que “valores incompatíveis” podem equilibrar-se por meio de “compromissos razoáveis, resultantes de um diálogo permanente, do confronto entre pontos de vista opostos” (PERELMAN, 2011, p. 18). Estados pluralistas mantêm viva a “possibilidade de um tal diálogo”, favorecendo assim a participação de todos nas deliberações que afetam a coletividade (idem, p. 22).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JR, Antônio. Formação profissional de Lourenço Filho. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Um educador brasileiro*: Lourenço Filho. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1957.
- AMARAL, Azevedo. O Estado e a educação. In: AZEVEDO, Fernando (Org.). *A reconstrução educacional no Brasil*: ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.
- AMARAL, Azevedo. *O estado autoritário e a realidade nacional*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.
- BINI, Edson. Platão: sua obra. In: PLATÃO. *A República (Da Justiça)*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2006.
- 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.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. O Estado Novo, o Dops e a ideologia da segurança nacional. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- CASSIN, Bárbara. Del organismo al picnic ¿Qué consenso para qué ciudad? In: CASSIN, Bárbara (Org.). *Nuestros griegos y sus modernos*: estratégias contemporâneas de apropiación de la antigüedad. Argentina: Manantial, 1994.
- CARVALHO, José Murilo de. História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. *Topoi*. Rio de Janeiro, n. 1. p. 123 – 152, dezembro-janeiro, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia*: dos pré-socráticos a Aristóteles – vol. I. 2. edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- 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, Nóbrega. *A revolução e a educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- CUNHA, Marcus Vinicius. *A educação dos educadores*: da Escola Nova à escola de hoje. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- CUNHA, Marcus Vinicius. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 25, jan./abr. 2004.

- CUNHA, Marcus Vinicius. História da Educação e Retórica: ethos e pathos como meios de prova. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 37-60, jul./dez. 2007.
- CUNHA, Marcus Vinicius. O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 17, p. 123-140, maio/ago. 2008.
- CUNHA, Marcus Vinicius; COSTA, Viviane. John Dewey, um comunista na Escola Nova Brasileira: a versão dos católicos na década de 1930. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 12, p. 119-142, set. 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 2. edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- FAUSTO, Boris. *O pensamento nacionalista autoritário*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GHIRALDELLI JR. Paulo. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Manole, 2003.
- GHIRALDELLI JR. Paulo. *Caminhos da filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Arthur M. Parreira. 5. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José. Argumentação e educação: da ágora às nuvens. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José (Orgs.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1940.
- MAIO, Marcos Chor. Qual anti-semitismo? Relativizando a questão judaica no Brasil dos anos 30. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- MARCONDES. Danilo. *Iniciação à História da Filosofia – dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- MATTÉI, Jean-François. *Platão*. Tradução de Maria Leonor Loureiro. São Paulo: UNESP, 2010.
- MAZZOTTI, Tarso. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: VALE, José Misael F. et al. (Orgs.) *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva, 2002.
- MAZZOTTI, Tarso. A virada retórica. *Educação & Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 77-104, 2007.

- MAZZOTTI, Tarso. *Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poësis, 2008.
- MENDES, Rogério Baptistini. *Azevedo Amaral e o Brasil moderno: a via autoritária da modernização*. Dissertação (Mestrado), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.
- MEYER, Michel. *Questões de retórica, linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições Setenta, 1998.
- MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NARCY, Michel. ¿Qué modelos, qué política, qué griegos? In: CASSIN, Bárbara (Org.). *Nuestros griegos y sus modernos: estratégias contemporâneas de apropiación de la antigüedad*. Argentina: Manantial, 1994.
- OLIVEIRA, Renato José de. *A ética no discurso pedagógico da atualidade*. Niterói: Intertexto, 2011.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Autoridade e política: o pensamento de Azevedo Amaral. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria de Castro (Orgs.). *Estado Novo: ideologia poder*. Rio Janeiro: Zahar, 1982.
- PAGNI, Pedro Ângelo; SILVA, Divino José (Orgs.). *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007.
- PANDOLFI, Dulce. Apresentação. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- PERELMAN, Chaïm. A filosofia do pluralismo e a nova retórica. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira. OLIVEIRA, Renato José (orgs.). *Teoria da argumentação e Educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.
- PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2 edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- PERELMAN, Chaïm. *The realm of rhetoric*. Notre Dame: Notre Dame, 1982.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Ato e pessoa na argumentação. In: PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2 edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

- PLATÃO. *A República (Da Justiça)*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2006.
- PLATÃO. *Sofista (ou Do Ser)*. In: PLATÃO. *Diálogos I*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2007.
- PLATÃO. *Político (ou Da Realeza)*. In PLATÃO. *Diálogos IV*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2009.
- PLATÃO. *As Leis*. Tradução de Edson Bini. 2. edição. São Paulo: EDIPRO, 2010.
- POPPER, Karl R. *A sociedade aberta e seus inimigos*. Tomo I. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1987.
- REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga: Platão e Aristóteles – vol. II*. Tradução de Henrique C. de Lima Vaz e Marcelo Perine. 2. edição. São Paulo: Loyola, 2002.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia: filosofia pagã antiga – vol. I*. Tradução de Ivo Storniolo. 3. edição. São Paulo: Paulus, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. edição. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Tatiane. *Análise retórica do discurso político e pedagógico de Azevedo Amaral*. Monografia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.
- SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Análise retórica da Pedagogia do Estado Novo. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, jan./jun. 2011.
- 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.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- TÓTORA, Silvana Maria Corrêa. *Azevedo Amaral e o Brasil moderno*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1991.
- XAVIER, Libânea Nacif. 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.

APÊNDICES

Apêndice A – Francisco Campos²⁰

Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Dolores do Indaiá, Minas Gerais, em 1891, pertencendo a uma família tradicional (FAUSTO, 2001, p. 29). Advogado e jurista, formou-se pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914. Em 1919, iniciou a carreira política elegendo-se deputado estadual em Minas Gerais na legenda do Partido Republicano Mineiro, PRM. Dois anos depois, chegou à Câmara Federal, reelegendo-se em 1924.

Em 1926, com a posse de Antônio Carlos no governo de Minas Gerais, assumiu a secretaria do Interior daquele Estado. Defendendo postulados do movimento da Escola Nova, promoveu uma profunda reforma educacional em Minas. Em 1929, ao ficar clara a preferência do presidente da República Washington Luís pelo nome de um paulista para sucedê-lo no cargo, Campos foi encarregado de negociar a articulação de uma candidatura oposicionista junto às forças políticas gaúchas. Foi o representante mineiro na reunião realizada no Rio de Janeiro, em junho de 1929, que definiu o apoio de Minas a uma candidatura gaúcha à presidência da República. Com a derrota de Vargas no pleito de março de 1930, participou das articulações que levaram ao movimento armado de outubro daquele ano, a qual pôs fim à República Velha.

Com a posse do novo regime, assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, credenciado pela reforma que promovera no ensino de Minas Gerais. No cargo, realizou a reforma do ensino secundário e universitário. Foi indicado representante mineiro junto ao governo federal pelo governador Olegário Maciel e tornou-se um dos principais incentivadores da Legião de Outubro, organização criada em Minas Gerais com o objetivo de oferecer sustentação política à nova ordem, ao mesmo tempo em que atacava as bases do PRM.

Campos deixou o ministério em setembro de 1932. No ano seguinte, disputou sem sucesso uma cadeira na Assembleia Nacional Constituinte por Minas Gerais. Transferiu-se em seguida para o Rio de Janeiro, sendo nomeado consultor-geral da República, em novembro de 1933. Em dezembro de 1935, pressionado pelas forças políticas conservadoras, o prefeito Pedro Ernesto nomeou Campos secretário de Educação do Distrito Federal, em substituição a Anísio Teixeira, acusado de envolvimento com o levante armado promovido dias antes pela Aliança Nacional

²⁰ Exceto nas passagens em que há citação específica, os conteúdos deste Apêndice decorrem do site http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos. Acesso em 9 de maio de 2012.

Libertadora. Durante sua gestão, Campos pôs termo a uma das mais importantes iniciativas da gestão anterior, a Universidade do Distrito Federal.

Campos é reconhecido como um dos mais importantes ideólogos da direita no Brasil, aprofundando as convicções antiliberais e defendendo a ditadura como o regime político mais apropriado à sociedade de massas. Tornou-se um dos elementos centrais, junto a Vargas e às Forças Armadas, nos preparativos que levaram à ditadura do Estado Novo. Nomeado ministro da Justiça dias antes do golpe, foi encarregado de elaborar a nova Constituição do país; elaborou também um novo código penal e um novo código de processo penal.

Em 1941, afastou-se do ministério temporariamente por motivos de saúde. Seu retorno, no ano seguinte, foi dificultado pelos anseios de redemocratização que começavam a ganhar terreno. Em janeiro de 1943, foi nomeado representante brasileiro na Comissão Jurídica Interamericana, cargo que exerceu até 1955. No decorrer de 1944, passou a defender a volta do regime democrático, negando o caráter fascista da Constituição de 1937, ainda vigente. No ano seguinte, participou das articulações que levaram ao afastamento de Vargas e ao fim do Estado Novo.

Em 1964, foi um dos que conspiraram contra o governo do presidente João Goulart. Após a implantação do regime militar, voltou a colaborar na montagem de um arcabouço institucional autoritário para o país, participando, juntamente com Carlos Medeiros Silva, da elaboração dos dois primeiros Atos Institucionais baixados pelo novo regime, e enviando sugestões para a elaboração da Constituição de 1967. Nos últimos anos de vida defendeu a inflexibilidade do processo revolucionário. Morreu em Belo Horizonte, em 1968 (FAUSTO, 2001, p. 29).

Apêndice B – Azevedo Amaral

Antônio José do Azevedo Amaral nasceu no Rio de Janeiro em 26 de março de 1881. Juntamente com Francisco Campos e Oliveira Viana, seu nome é mencionado como integrante do rol de ideólogos do pensamento nacionalista autoritário vigente no Brasil desde os anos de 1920 até a década de 1930. Tal corrente de pensamento, caracterizada como “cientificista”, buscava desvendar, com base nas ciências humanas, as razões de existir no Brasil um povo, mas não uma Nação, e assim definir “os caminhos para a construção nacional” (FAUSTO, 2001, p. 19).

Dentre os representantes do pensamento nacionalista autoritário, Amaral talvez seja o “menos conhecido”, sendo, porém, o “mais modernizante dos três”, um “declarado defensor do capitalismo industrial, a ser promovido pelo regime autoritário-corporativo” (FAUSTO, 2001, p. 46). Lúcia Lippi de Oliveira (1982, p. 49) remete esse traço “modernizante” do autor a seu pai, Ângelo Tomaz do Amaral, um estudante de engenharia que não chegou a se formar (TÓTORA, 1991, p. 10), tornando-se um “construtor de estradas” nas inovadoras experiências de Mauá durante o Império e ocupando mais tarde cargos políticos, como presidente das Províncias do Amazonas, do Pará e de Alagoas, e também “deputado geral” (MENDES, 1995, p. 55). A mãe de Azevedo Amaral, Maria Francisca Álvares do Azevedo Amaral, irmã do poeta Álvares de Azevedo, foi “responsável por transmitir-lhe um nível de instrução que o colocava em relativa vantagem aos conhecimentos transmitidos nas escolas da época” (TÓTORA, 1991, p. 10).

Azevedo Amaral realizou estudos primários no Externato Aquino, onde conheceu Antônio Pacheco das Neves Leão, professor de História Natural que, notando seu grande interesse por “temas biológicos”, o incentivou a seguir a carreira médica. Ao término do curso secundário, em 1897, ingressou na Faculdade de Medicina, formando-se em janeiro de 1903 com uma tese sobre Patologia do Edema (MENDES, 1995, p. 55). Durante o período de faculdade, teve seus interesses voltados para a imprensa, por causa do movimento dos estudantes de medicina que, em 1901, posicionaram-se contrariamente o decreto de um código de ensino pelo governo Campos Salles. Amaral atuou como representante dos alunos quintoanistas, redigindo um artigo que acabou veiculado pela imprensa, o que lhe deu oportunidade para atuar como colaborador no *Jornal do Comércio* (MENDES, 1995, p. 56).

Terminado o curso de medicina, Amaral viajou para a Europa em 20 de maio de 1903, permanecendo no continente durante um ano e oito meses. Regressando ao Brasil,

trabalhou como médico por dois anos, “atendendo operários empregados nas obras do porto do Rio de Janeiro” (MENDES, 1995, p. 56). Mais tarde, como jornalista, viveu na Inglaterra, entre 1906 e 1916, sendo correspondente dos jornais *A Notícia*, *Gazeta de Notícias* e *Jornal do Comércio* (OLIVEIRA, 1982, p. 48) e colaborador regular do *Correio da Manhã*, de Edmundo Bittencourt, “com quem fizera amizade à época da agitação estudantil” (MENDES, 1995, p. 56-57).

Quando regressou, Amaral manteve a atividade jornalística, trabalhando como redator-chefe do *Correio da Manhã*. Em 19 de novembro de 1917, participou da fundação do *Rio Jornal* e logo depois ocupou o cargo de redator-chefe em *O País*, de onde saiu para fundar *O Dia*, no qual permaneceu entre 1921 e 1923. A convite de Assis Chateaubriand, redigiu o Boletim Internacional de *O Jornal* e organizou a *Revista Política e Finanças*. Após um ano de intensa atuação jornalística, retornou à Europa, onde permanece de 1925 a 1926, colaborando com jornais brasileiros e redigindo artigos sobre o mundo no pós-guerra (MENDES, 1995, p. 57-58).

Assim que retornou ao Brasil, Amaral passou a escrever para *O Jornal* e, após o movimento constitucionalista de 1932, ocupou o cargo de redator de *A Nação*; fundou a *Gazeta do Rio* e a revista *Diretrizes*, que circulou entre 1938 e 1942 (MENDES, 1995, p. 58). Azevedo Amaral morreu cego, aos 61 anos, em 9 de novembro de 1942, exercendo atividades jornalísticas até o fim da vida (TÓTORA, 1991, p. 13). Fausto (2001, p. 29) considera que sua morte, ainda durante a Segunda Guerra, contribuiu para que ele ficasse na “obscuridade até ser descoberto ou redescoberto em anos mais recentes”. A maioria de suas obras foi escrita na década de 1930, destacando-se, dentre elas, *Ensaio brasileiro*, *A aventura política do Brasil*, *O Brasil na crise atual* e *O estado autoritário e a realidade nacional*.

Apêndice C – Lourenço Filho²¹

Manuel Bergström Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira, interior de São Paulo, em 10 de março de 1897, filho de Ida Bergström Lourenço e de Manuel Lourenço, que inaugurou o comércio de livros e a arte fotográfica na pequena cidade e manteve durante trinta anos um semanário. Matriculou-se em 1911 na Escola Normal Primária de Pirassununga, na qual recebeu em 1914 o diploma de professor primário. No ano de 1913, fundou em Pirassununga, juntamente com Osório Pinto de Freitas, uma escola particular (ALMEIDA JR., 1957, p. 28).

Lourenço Filho seguiu a carreira do magistério, inicialmente em São Paulo, em seguida no Rio de Janeiro. Entre os anos de 1916 e 1917, trabalhou na redação de *O Comércio de São Paulo*. Em 1918, matriculou-se na Faculdade de Medicina de São Paulo, porém interrompeu o curso no segundo ano. Naquele mesmo ano trabalhou no *Jornal do Comércio* e na *Revista do Brasil*. No ano de 1922, a convite do governo cearense, assumiu o cargo de Diretor da Instrução Pública e lecionou na Escola Normal de Fortaleza. As reformas por ele empreendidas no Ceará repercutiram no país, sendo consideradas precursoras dos movimentos de renovação pedagógica das primeiras décadas do século.

No ano de 1929, foi eleito membro da Academia Paulista de Letras; no mesmo ano graduou-se em ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo. No ano seguinte, publicou o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*. Em outubro de 1930, foi nomeado Diretor-Geral do Ensino do Estado de São Paulo. Em 1932 foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, figurando como um dos personagens mais importantes do movimento da Escola Nova.

Durante o Governo Provisório de Vargas, Lourenço Filho atuou como diretor de gabinete de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde, quando teve a oportunidade de organizar os planos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Em 1935 foi nomeado diretor e professor de Psicologia Educacional da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Posteriormente, foi diretor geral do Ensino Público em São Paulo, membro do Conselho Nacional de Educação, em 1937, e diretor geral do Departamento Nacional de

²¹ Exceto nas passagens em que há citação específica, os conteúdos deste Apêndice decorrem do site http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/manuel_lourenco_filho. Acesso em 9 de maio de 2012.

Educação, nomeado por Gustavo Capanema. Entre os anos de 1938 e 1946, foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que, em 1944, lançou a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

No ano de 1947, ocupou pela segunda vez o cargo de Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, convidado pelo Ministro Clemente Mariani; organizou e dirigiu a Campanha Nacional de Educação de Adultos, um dos primeiros movimentos de educação popular de iniciativa do governo federal. Em 1948 presidiu a Comissão Especial designada para a elaboração do anteprojeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1957, aposentou-se no cargo de professor de Psicologia Educacional da Faculdade Nacional de Filosofia.

Publicou, entre outros trabalhos, os *Testes ABC* e *Tendências da educação brasileira* (1940). Faleceu em 1970.

Apêndice D – Platão

Aristocles, mais conhecido como Platão, nasceu em 427 a.C. em Atenas. Descendia de uma linhagem ilustre e era membro de uma rica família da Messênia (BINI, 2006, p. 9). Seu pai e sua mãe orgulhavam-se de ter entre seus ancestrais importantes políticos, como o rei Crodo e Solón. Esses fatos levaram Platão a eleger, desde a juventude, a vida política como seu ideal, influenciando de maneira profunda a “própria substância de seu pensamento” (REALE, 2002, p. 7).

Foi discípulo de Heráclito, Crátilo e de Euclides de Megara, por intermédio do qual conheceu as ideias de Parmênides de Eléia. Tomou conhecimento da filosofia da Escola itálica, especialmente das ideias pitagóricas – a doutrina do número e a da transmigração das almas. Muitos autores afirmam que Platão frequentou Sócrates, num primeiro momento, “não para fazer da filosofia o escopo da própria vida, mas para preparar-se melhor, por meio da filosofia, para a vida política” (REALE, 2002, p. 7).

Seu primeiro contato direto com a política foi em 404-403 a.C, quando a aristocracia tomou o poder e dois de seus parentes participaram do governo oligárquico; foi, porém, uma experiência “amarga e decepcionante, por conta dos métodos facciosos e violentos que Platão viu serem postos em ação, justamente por aqueles nos quais confiara”. Seu desgosto com os métodos da política praticada em Atenas chegou ao ápice em 399, por ocasião da condenação de Sócrates (REALE, 2002, p. 7).

Outro contato do filósofo com a política ocorreu em sua viagem pela Itália, onde foi convidado pelo tirano Dionísio I a ir a Siracusa. Platão certamente esperava inculcar no tirano o ideal do rei-filósofo, mas entrou em conflito com o governante e sua corte. Estreitou vínculo de amizade com Dion, parente de Dionísio, acreditando ter encontrado nele um discípulo capaz de tornar-se rei-filósofo. Dionísio, porém, irritou-se com Platão a ponto de vendê-lo como escravo a um embaixador espartano em Egina.

Em 385 a. C., ao retornar a Atenas, fundou a Academia no horto dos *Academos*, para onde atraiu vários jovens e também homens ilustres. Entre seus discípulos figuravam intelectos “brilhantes e promissores”, tais como Aristóteles de Estagira, que chegou a Atenas em 367, com 18 anos de idade (BINI, 2006, p. 10).

Em 367, Platão dirigiu-se mais uma vez à Sicília. Dionísio I já havia morrido, sendo sucedido por seu filho, que mais do que o pai parecia favorecer as intenções do filósofo de Atenas. Mas Dionísio II exilou Dion, acusando-o de tramar contra ele, e manteve Platão quase como um prisioneiro. Em 361, Platão voltou pela terceira vez à Sicília, convencido por Dion a acolher um novo convite de Dionísio, que queria

novamente o filósofo na corte, a fim de completar sua preparação filosófica. Mas foi um erro acreditar que os sentimentos de Dionísio tivessem mudado. Platão teria certamente corrido grande risco, não fossem as intervenções de Arquita e dos habitantes de Tarento para salvá-lo (REALE, 2002, p. 8).

Em 360, Platão voltou a Atenas, onde permaneceu na direção da Academia até a morte, ocorrida em 347 a.C. (REALE, 2002, p. 9).