

**O projeto de  
cultura da  
Faculdade de  
Filosofia de  
Minas Gerais  
na revista  
*Kriterion***



**Paula Miranda de  
Oliveira<sup>1</sup>**

**Faculdade de  
Filosofia de Minas  
Gerais and its  
culture project on  
Kriterion's journal**

## Resumo

A partir da análise de alguns artigos da revista *Kriterion* iremos apontar as ideias mais recorrentes entre um grupo de professores da extinta Faculdade de Filosofia de Minas Gerais sobre a reformulação do sistema educacional, debate que marcou a universidade na década de 1950 no Brasil. Vamos nos ater especialmente às propostas veiculadas para a solução da chamada “questão do ensino secundário”, tendo em vista o papel atribuído por eles à Faculdade de Filosofia na conformação das políticas educacionais em Minas Gerais. Para esses professores, a FAFI deveria articular a relação entre a universidade e ensino secundário por meio da formação de professores. Esse pressuposto era a base de um projeto de cultura que, para eles, proporcionaria o desenvolvimento pleno da sociedade mineira.

**Palavras-chave:** Faculdade de Filosofia; Ensino secundário; Projeto de cultura.

## Abstract

Based on the analysis of articles from *Kriterion* journal, I will point out the most frequently ideas present among a group of professors from the extinct Faculdade de Filosofia de Minas Gerais on the reformulation of the educational system that marked Brazilians universities in the 1950s. I will focus especially on the proposals made for the solution of the so-called “secondary education issue” in view of the role assigned by them to the Faculdade de Filosofia in shaping educational policies in Minas Gerais. For these professors, the FAFI should articulate the relationship between university and secondary education by means of the formation of teachers. This assumption was the basis of a cultural project that, for them, would provide for the full development of Minas Gerais’ society.

**Keywords:** Faculdade de Filosofia; Secondary School; Culture Project.

## Introdução

A Faculdade de Filosofia de Minas Gerais foi criada em 1939 por iniciativa particular de um grupo de professores do ensino secundário de Belo Horizonte, seguindo os decretos de regulamentação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) da Universidade do Brasil (UB). Naquele ano, a Universidade do Distrito Federal (UDF) foi legalmente extinta através do decreto 1.063/1939 e parte de sua estrutura foi incorporada à UB, fruto das reformas educacionais do governo de Getúlio Vargas no ensino superior (FERREIRA, 2013).<sup>65</sup> De acordo com a legislação, as Faculdades de Filosofia deveriam oferecer doze cursos para formação de pesquisadores e professores para a educação básica: Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Línguas e Letras Clássicas, Línguas e Letras Neolatinas, Línguas e Letras Anglo-Germânicas, Pedagogia e Didática.

Apenas dezoito dias após a expedição do decreto de criação da FNFi, um grupo de professores mineiros, a maioria ligados ao Instituto Ítalo-Mineiro Guglielmo Marconi,<sup>66</sup> reuniu-se para a fundação da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, na emblemática data de 21 de abril do ano de 1939.<sup>67</sup> A Ata da Sessão Inicial Preparatória de Fundação da FAFI presidida pelos professores Pe. Clóvis de Souza e Silva, Braz Pellegrino, Vincenzo Spinelli Guilhermino César da Silva, Mário Casasanta, José Lourenço de Oliveira, Nivaldo Reis, Orlando de Carvalho e Arthur Versiani Velloso, registrou que esse grupo de professores do Ginásio Marconi de

---

<sup>65</sup> É importante ressaltar que o processo de extinção da UDF e a sua substituição pela UB foi consequência do projeto educacional posto em prática pelo Estado Novo na tentativa de homogeneização dos saberes propagados pelas instituições de ensino, sobretudo as de ensino superior. A UDF preconizava um ensino voltado para a formação de quadros intelectuais para a produção de cultura e ciência no Brasil, na tentativa de fomentar uma cultura universitária democrática, tal como determinava o Estatuto das Universidades de 1931. Já UB pode ser considerada como parte da ofensiva católica sobre as universidades pós-1937, em um momento de tensão da política nacional, principalmente entre os projetos progressistas, associados à esquerda comunista e projetos conservadores, associados à intelectualidade católica.

<sup>66</sup> O Instituto Ítalo-Mineiro Guglielmo Marconi ou Ginásio Marconi foi fundado em Belo Horizonte em 1937 pela iniciativa particular de imigrantes italianos. Na década de 1970, foi municipalizado e passou a se chamar Escola Municipal Marconi.

<sup>67</sup> O dia 21 de abril é celebrado nacionalmente em homenagem à memória de Joaquim José da Silva Xavier, vulgarmente conhecido como Tiradentes, cuja morte ocorreu na referida data no ano de 1792 por ação da Coroa Portuguesa em repressão à Inconfidência Mineira (1789). Sua morte e trajetória política são símbolos frequentemente recuperados nas comemorações políticas brasileiras, sobretudo em Minas Gerais, como forma de exaltação aos supostos ideais de liberdade e republicanismo que foram mote dos Inconfidentes, a fim de estabelecer uma vinculação direta entre passado e presente. A ata da Sessão Preparatória à Fundação da Faculdade de Minas Gerais atentava para o fato de que o dia 21 de abril era uma “efeméride comemorativa do protomártir da Independência brasileira”.

Belo Horizonte “deliberaram e resolveram fundar uma Faculdade de Filosofia, que logo denominaram Faculdade de Filosofia de Minas Gerais”.<sup>68</sup> Para tanto, estudaram a legislação vigente de criação da FNF, o decreto nº 1.190/1939, e o decreto nº 421/1938, que regulamentava os estabelecimentos de ensino superior em território nacional, para que pudessem adequar a nova instituição às exigências do governo federal.<sup>69</sup>

A docência no ensino secundário acabou por reunir esses intelectuais em torno do projeto de fundação da faculdade, e também colaborou para o apoio político e financeiro do Ginásio Marconi e da Casa d'Itália (CAVALIERI, 2009).<sup>70</sup> Apesar de a FAFI ter sido criada de acordo com as exigências da legislação federal, como instituição particular, a faculdade esteve desvinculada da Universidade de Minas Gerais até 1948. A administração da UMG recusou apoio à criação de uma nova unidade alegando escassez de receita. Como apontou a pesquisa de Maria de Lourdes Amaral Haddad, sem o amparo do governo do estado, os primeiros anos da FAFI foram de extrema turbulência, uma vez que não havia recursos suficientes para sua manutenção, tampouco o patrimônio comprovado, a estrutura e os materiais obrigatórios exigidos pela legislação. Essa situação comprometeu a atuação da faculdade e a saída encontrada pelos professores foi buscar o auxílio financeiro junto ao Ginásio Marconi (HADDAD, 2015).

Ao grupo preparatório da faculdade se juntaram, na assembleia oficial de fundação, outros 22 professores,<sup>71</sup> totalizando 32 envolvidos na criação da FAFI, dos

---

<sup>68</sup> Esse grupo também compôs o Primeiro Conselho Técnico-Administrativo da FAFI, junto ao primeiro diretor, o professor Lúcio José dos Santos. Anuário da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1939-1953.

<sup>69</sup> Decreto-lei nº 421 de 11 de maio de 1938. Regula o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-421-11-maio-1938-350759-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 nov. 2020.

<sup>70</sup> Alguns imigrantes italianos acabaram se reunindo em torno de associações de cooperação cultural e financeira, o que contribuía para a criação de laços identitários dentro dessa comunidade. Com a chegada de Mussolini ao poder, as colônias italianas nos países latino-americanos passaram a se tornar centros estratégicos para expansão da italianidade, através das relações econômicas e culturais que essas associações estabeleciam. Com esse incentivo foram fundados, em todo o país, jornais, grupos de assistência jurídica, grupos de esportes e institutos educacionais. Em Belo Horizonte, foi criado junto à Casa d'Itália o “Centro de amigos da latinidade”; o Instituto Ítalo-Mineiro Guglielmo-Marconi (Ginário Marconi), em 1937, e a “Sociedade Ítalo-Mineira Guglielmo-Marconi”, cujo estatuto, aprovado em 5 de março de 1940, foi assinado por intelectuais como Mário Casassanta, Braz Pellegrino, Augusto Versiani Velloso (irmão de Arthur Versiani) e Arduino Bolívar, todos ligados à Faculdade de Filosofia de Minas Gerais.

<sup>71</sup> Estes eram Aires da Mata Machado Filho, Alexandre Belfort Mattos Rizzi, José Carlos Lisboa, Tabajara Pedroso, Holger Niels Nicolau Goetzê, Arduino Fontes Bolívar, Olinto Orsini de Castro, Hermelindo Lopes Rodrigues Ferreira, Orozimbo Nonato da Silva, José Osvaldo de Araújo, Milton

quais 25 se tornaram professores catedráticos quando a faculdade foi incorporada pela UMG, em 1948 (SANTOS, 2017). A autorização completa de funcionamento dos cursos da FAFI ocorreu apenas em 1947, no mesmo ano em que se fundou a revista *Kriterion*. Nas páginas da revista, que iremos analisar a seguir, podemos perceber como naquela altura os professores acreditavam poder retomar o projeto inicial da FAFI, o de estabelecê-la como um lugar de cultura, ampliando a sua atuação na formação de professores e contribuindo igualmente para a formação de pesquisadores. Além disso, percebemos também como a criação da revista gerou um sentimento de esperança de que as ideias debatidas na faculdade circulassem através dos textos.<sup>72</sup>

A *Kriterion* foi editada como periódico oficial da FAFI até 1965, período que consideramos como sua primeira fase de publicação,<sup>73</sup> em que acumulou 18 volumes e 65 números. O decreto que regulamentava as Faculdade de Filosofia determinava, em seu artigo 53, a criação de uma revista que deveria “sair pelo menos duas vezes por ano, destinada à divulgação dos resultados de suas realizações no terreno do ensino e da pesquisa”.<sup>74</sup> Além de ter sido a primeira instituição do gênero a ser fundada de acordo com o edito, a FAFI também foi a primeira – e única – a cumprir a determinação de criação de um periódico oficial,<sup>75</sup> ainda que com um intervalo de quase dez anos entre o surgimento de uma e da outra. Por essa razão, a *Kriterion* era uma revista com características específicas, pois refletia a multidisciplinaridade da faculdade e reunia publicações de variados assuntos, gêneros e áreas do conhecimento.

---

Soares Campos, Cláudio da Silva Brandão, Eduardo Frieiro, Helena Antipoff, Lincoln de Campos Continentino, Edmundo Menezes Dantas, Miguel Maurício da Rocha, Eduardo Schmidt Monteiro de Castro, Javert de Sousa Lima, José Maria Alkmin, Ademar Rodrigues e Jurandy Lodi. Anuário da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1939-1953. p.15-16.

<sup>72</sup> Entretanto, apenas 7 dos professores-fundadores também se envolveram diretamente na organização da revista. Foram eles: Eduardo Frieiro (Diretor da revista e membro do Conselho de Redação), Arthur Versiani Velloso (membro dos Conselhos de Redação e Comissão de Administração), José Lourenço de Oliveira (membro do Conselho de Redação), Orlando Magalhães de Carvalho (membro do Conselho de Redação), Mário Casasanta (membro do Conselho de Redação), Eduardo Schmidt Monteiro, Nivaldo Reis e Olinto Orsini de Castro (membros do Conselho de Administração). Revista *Kriterion*, 1947-1965.

<sup>73</sup> A revista *Kriterion* permanece como publicação ativa do Departamento de Filosofia da UFMG, que a gerencia desde 1984.

<sup>74</sup> Decreto nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Da organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 03 abr. 2021.

<sup>75</sup> Não encontramos, durante a pesquisa, outra publicação com características semelhantes às da *Kriterion*, embora tenham sido criadas revistas acadêmicas em outras instituições, no período em que analisamos.

Utilizando a conceituação elaborada por Lucimar Lacerda Machado, que mapeou os temas abordados na revista de acordo com os assuntos que surgiam “com maior e/ou menor intensidade na produção intelectual do grupo de professores, intelectuais e políticos que publicaram reflexões e opiniões sobre diversos assuntos”, temos 8 temas recorrentes, sendo esses: Filosofia, Literatura, Educação, História e Geografia, Língua Portuguesa, Ciências Políticas e Econômicas, Ciências Exatas e Biológicas e Textos Estrangeiros (MACHADO, 2013, p.73). Ao todo, foram publicados 360 artigos na primeira fase da *Kriterion*, mas nesse artigo iremos mobilizar diretamente apenas 6, referentes ao tema da Educação. No decorrer da análise, percebemos que os intelectuais que publicaram textos sobre esse tema eram, em sua maioria, professores da FAFI, o que nos permite dizer que as opiniões presentes na revista eram representativas de parte dos professores daquela faculdade.<sup>76</sup>

Além disso, identificamos a presença de quatro tendências argumentativas utilizadas pelos professores, que identificaremos ao longo da análise: 1) a importância da pesquisa científica para o desenvolvimento regional e/ou nacional; 2) a desconfiança do desenvolvimento técnico-científico sem uma reflexão moral cristã; 3) a exaltação dos valores cristãos-iluministas recuperados como parte de uma tradição científica que havia em Minas Gerais; 4) a formação de professores secundários e sua missão no desenvolvimento da sociedade.

Na maioria das vezes, esses blocos de assunto apareciam imbricados, de forma que não é possível classificar os textos em apenas um deles, pois frequentemente eram abordados conjuntamente. Contudo, podemos dizer que a preocupação geral dos professores era unificar o ensino secundário, dividido à época entre científico e clássico, e articulá-lo ao ensino superior pela formação de professores. Essa formação, realizada na FAFI dentro de um determinado arcabouço cultural e intelectual é o que identificamos como sendo o projeto de cultura dos professores da FAFI.

---

<sup>76</sup> Identificamos 21 nomes, dos quais 9 fundadores: Milton Campos (2); Mário Casasanta (1); Orlando de Carvalho (1); Eduardo Schmidt (1); Francisco de Magalhães Gomes (1); Aires da Mata Machado Filho (1); Braz Pellegrino (1); Arthur Versiani Velloso (3) e Eduardo Frieiro (2); outros 5 professores não fundadores: Carlos dos Anjos Duarte de Andrada (1); Flávio Neves (3); Aluísio Pimenta (1); Abgar Renault (6); Emanuel Brandão Fontes (1); Alaíde Lisboa (1); George Schreiber (1); e 3 da geração de professores formados na FAFI: Pedro Parafita Bessa (2); Amaro Xisto Queiroz (3); Rubens Romanelli (1). Por fim, apenas 2 professores externos: Paulo Kruger Mourão (1); João José da Cunha (1). Revista *Kriterion*, 1947-1965.

## A crítica do progresso e o projeto de cultura dos professores da FAFI

A memória social sobre os anos 1950, no Brasil, sedimentou o imaginário da década como um período de extremo otimismo, os chamados “anos dourados”, sobretudo a partir da posse do presidente Juscelino Kubitschek e a publicização do seu *Plano de Metas* (CARDOSO, 2007). No entanto, havia entre muitos intelectuais um sentimento de mal estar em relação à maneira como eram conduzidas as políticas desenvolvimentistas no país e no mundo. Estamos falando de uma geração que assistiu à ascensão de regimes totalitários, a dois conflitos bélicos de proporções mundiais, e à instrumentalização do pensamento científico para o desenvolvimento de teorias eugenistas e de armas de destruição em massa. Por causa disso, alguns grupos sociais, sobretudo de intelectuais, acabaram incorporando um certo pessimismo no tocante à ideia de progresso (SANTOS, 2017).<sup>77</sup>

Além disso, havia desde o fim do século XIX uma série de projetos de modernização em curso, que passavam pela política, sociedade e cultura. Em resposta a esse contexto, identificamos nas páginas da *Kriterion* a tentativa de um grupo de intelectuais em reconciliar o desenvolvimento científico com os valores de bases humanistas-cristãs. Nesse sentido, podemos considerar que os posicionamentos dos intelectuais da FAFI para a reformulação do sistema educacional e o seu projeto de cultura, fizeram parte de um projeto de modernização-conservadora<sup>78</sup> com características regionais.

Essa preocupação se estendia à formação dos professores, pois para nomes como Francisco de Assis Magalhães Gomes e Aires da Mata Machado Filho, os valores de uma sociedade deveriam ser cultivados pelas universidades e

---

<sup>77</sup> Segundo Alessandra Soares Santos (2017), a presença de um sentimento de pessimismo e melancolia se manifestou especialmente entre a geração de intelectuais que iniciaram sua vida profissional na década de 1940, a chamada “geração de 1945”. Se por um lado, o contexto político influenciou na maneira como eles interpretavam o mundo e constituíam suas obras, por outro, contribuiu para o surgimento de uma coesão entre eles, motivada pelo desamparo cultural deixado pela geração anterior.

<sup>78</sup> O conceito de modernização-conservadora foi elaborado por Rodrigo Patto Sá Motta (2014) para explicar a tendência de acomodação que existe na sociedade brasileira quando da disputa entre projetos políticos antagônicos. Embora tenha desenvolvido este conceito pensando na reforma universitária de 1968, consideramos seu uso pertinente para nossa perspectiva, uma vez que o cerne do projeto de cultura dos professores da FAFI era a conciliação de crenças morais e religiosas com o desenvolvimento técnico-científico.

propagados pelo ensino secundário. Para alcançar esse objetivo, Abgar Renault, Mário Casasanta e Arthur Versiani Velloso chegaram a propor a reorganização dos recursos da educação de forma a melhorar a formação dos professores e favorecer a permanência dos alunos do ensino básico.

Esses e outros professores manifestavam abertamente sua discordância de uma educação voltada apenas para os “novos imperativos” econômicos da época, que era predominante no discurso oficial do governo federal. Estudos como os de Katya Braghini e Fabiana Teixeira Rosa e Roberto Dallabrida apontam essa tendência na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), e na revista *Escola Secundária*, da Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES) (BRAGHINI, 2005. ROSA; DALLABRIDA, 2016).

Em contrapartida, na *Kriterion*, os projetos de educação veiculados ressaltavam o potencial do ensino secundário como um disseminador de valores, aspecto que deveria ser aproveitado sem perder de vista o aprendizado de disciplinas de conhecimentos técnicos e científicos. Esse parâmetro deveria ser aplicado tanto à educação secundária, quanto à postura da própria faculdade como formadora de professores, e das pesquisas científicas que, porventura, viessem a ser desenvolvidas. Era muito presente entre os professores da FAFI a ideia de um ensino secundário que estivesse comprometido com a formação de uma cultura comum, cujas raízes filosóficas promoveriam um ensino humanista, uma marca de formação de professores na FAFI dentro de seu projeto de cultura.

De maneira geral, podemos dizer, pela análise dos textos, que eles eram críticos da ideia de modernização presente no senso comum da época, e da aceleração do tempo almejada por ela e estavam, de alguma forma, procurando maneiras de conciliar seus valores frente à velocidade com que a economia crescia e a tecnologia se renovava. Diante disso, entendemos que o desenvolvimento de uma cultura comum no ensino superior e sua posterior articulação ao ensino secundário, ou o que identificamos como um “projeto de cultura” nas páginas da *Kriterion* era, em última instância, um projeto de sociedade, que se fundamentava em um discurso de bases humanistas-cristãs.

Para Gilberto Velho, a noção de *projeto* engloba uma “conduta organizada para atingir finalidades específicas”, característica de sociedades com alto grau de individualização, ou seja, em que o indivíduo se tornou o “valor básico da cultura”

(VELHO, 2003, p.100). Nesse sentido, o ato de fazer projetos relaciona-se ao ato de individualizar-se, conferindo sentido e identidade a esse indivíduo por meio de suas filiações e projeções, pois demarca o seu posicionamento no *campo de possibilidades* em que está inserido. No projeto de cultura delineado pelos textos publicados na *Kriterion*, a apropriação da moral cristã serviu para dar ênfase ao pensamento humanista que, ao invés de projetar sua salvação no mundo espiritual, buscou a concretização desses valores a partir da ação intelectual dos sujeitos. Para eles, a mudança através da educação era o fim e o meio que sustentava esse projeto, e a Faculdade de Filosofia o local em que esses objetivos confluíam.

Vale dizer que, naquele momento, também ocorria uma disputa pelo modelo de universidade que se consolidaria no país, portanto, afirmar o papel da Faculdade de Filosofia significava resguardar o espaço desses professores dentro daquela instituição, de forma a estabelecer a relevância da faculdade e o status de seu próprio ofício.<sup>79</sup> Essa base moral do projeto de cultura dos professores da FAFI fundamentava também o sentido que eles atribuíam à educação e aos professores do ensino secundário, assim como a proximidade deles próprios com o segmento, visto que muitos deles transitavam pelas duas modalidades de ensino. Assim, a seguir vamos nos ater à maneira como eles compreendiam a articulação entre o ensino superior e o ensino secundário, já que a maioria dos artigos presentes na publicação tratavam da crise do ensino como uma crise geral de valores da sociedade.

Para esses professores, diante dessa crise, a universidade poderia dar sua contribuição intervindo no curso da história ao formar professores para o ensino secundário dentro de um conjunto de valores que buscava o reestabelecimento de valores humanistas-cristãos na sociedade mineira.

### **A articulação entre o ensino superior e o secundário**

Em 1952, na aula inaugural do Curso de Férias para Professores Secundários que, como muitas outras comunicações orais da época, foi transcrita e

---

<sup>79</sup> A Faculdade de Filosofia foi desmembrada em 1965 por meio de uma reforma administrativa conduzida pela reitoria da universidade. Os cursos foram reorganizados em 6 unidades independentes agrupadas por área de conhecimento que permanecem até hoje como parte da estrutura da UFMG.

publicada na *Kriterion*, Abgar Renault defendeu a necessidade de investigação dos problemas brasileiros para que eles pudessem ser superados. Na sua opinião, não acertaríamos o

caminho enquanto não compreendermos que o Brasil é um país já em condição vertente, isto é, que envelhece e não logrou ainda encontrar-se, porque não cuidamos de preparar-nos culturalmente, não compreendemos ainda que não dispomos de meios intelectuais para fazer e criar (RENAULT, 1952, p.100).

A isso somavam-se outras duas deficiências que acabavam reverberando na qualidade do ensino secundário: a insuficiente preparação dos professores, por desinteresse ou dificuldade em superar a autodidaxia e a falta de integração das disciplinas do currículo. Para ele, essa distância afetava o próprio ensino universitário que, por consequência, formava profissionais “que se estranham, se desconhecem, se excluem uns aos outros e se fecham nos círculos rarefeitos e mesquinhos de suas especialidades” (RENAULT, 1952, p.103).

Segundo Renault, isso contrariava o objetivo da universidade, que era o de formar homens em uma cultura partilhada, “na sua inteligência, na sua sensibilidade, nas suas atitudes sociais, no seu modo de ser e de encarar a vida (...)” pois para Renault “uma universidade não é uma fábrica de diplomas, senão uma força de totalização espiritual e o instrumento, por excelência, da criação de uma tradição de cultura” (RENAULT, 1952, p.103). Ele concluiu sua fala dizendo aos professores secundários que cabia à universidade a tarefa de:

criar uma consciência geral de cultura que transcenda as raias das especialidades de carreira e seja um traço comum entre as secas competências profissionais, de tal modo que um bacharel em direito tenha notícia da existência da física quântica, um dentista não ignore quem foi Descartes, um engenheiro saiba o que é tino, um médico distinga *intermerato* de *intimorato*, um químico industrial não tome Chaucer ou Heisenberg por algum *back* do Bangu... Em termos menos vulgares: há grupos de ideias ou conhecimentos que ninguém, por mais especialista que seja, tem o direito de ignorar, se aspira ao título de culto. Isto se aplica também aos professores egressos das várias seções das faculdades de filosofia (RENAULT, 1952, p.103-104).

No seu pensamento, a formação profissional não deveria ser fragmentada, sobretudo no que dizia respeito aos professores do ensino secundário. Abgar Renault afirmava que “cultura é unidade”, e disciplinas e conhecimentos isolados não contribuem para a formação de um “fundo comum de nutrição da cultura”, como

identificava na “atomização que vem, desgraçadamente, caracterizando o homem moderno” (RENAULT, 1952, p.104). O reconhecimento do processo fragmentação sociocultural é, para Gilberto Velho, o maior elemento causador da necessidade do estabelecimento de projetos que, nesses casos, exerce a função de afirmar a existência do indivíduo diante dessa desintegração (VELHO, 2003).

À frente da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, Abgar Renault se dedicou à criação de políticas para o ensino primário, sobretudo nas áreas rurais, como tentativa de incentivar a permanência da população nessas regiões.<sup>80</sup> O investimento no melhoramento da educação do campo tinha como objetivo diminuir a evasão da população dessas regiões para a capital, causando o seu esvaziamento e, conseqüentemente, a saturação do mercado de trabalho de Belo Horizonte. Vale lembrar que, naquela época, a maior parte da população mineira vivia em zonas rurais.

Além disso era parte do projeto de modernização das elites mineiras a crença de que a ausência de uma educação que favorecesse o desenvolvimento econômico e social deixava as zonas rurais desamparadas no processo de autonomia pelo qual as autoridades desejavam para o estado (MACHADO, 2013). Dessa forma, ele defendia que era preciso formar mais professores para ocupar mais escolas. Condenava a figura do “professor leigo” que, em suas palavras, deveria “desaparecer do quadro do ensino primário brasileiro” (RENAULT, 1953, p.12). A necessidade de profissionalização dos docentes era opinião compartilhada pelos professores e uma das atribuições oficiais das Faculdades de Filosofia.

Entretanto, já em 1947, Mário Casasanta apontava para a necessidade de formar mais professores. Renault e Casasanta foram os intelectuais que mais associaram o problema do ensino secundário a um transtorno sistêmico do sistema de ensino e que exigia, portanto, um aperfeiçoamento geral para ser resolvido. De maneira semelhante à Abgar Renault, para Mário Casasanta,

Os povos que pretendem sobreviver não se limitam (...) a formar professores, mas agenciam um sistema de instituições e tomam uma série de providências que mantenham o pessoal em serviço

---

<sup>80</sup> Em seu favor, em agosto de 1947, a lei federal nº 59 autorizou a cooperação financeira da União para com os estados e municípios. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/540957/publicacao/15771571> Acesso em 13 jul. 2020. Em 1950, em seu último ano como secretário de Educação, abriu o início do 4º Curso de Aperfeiçoamento de professores rurais em discurso que foi publicado na *Kriterion*.

rigorosamente na altura da importância fundamental dessa função (CASASANTA, 1947, p.96).

Para ele, o ideal seria que o governo federal estabelecesse as diretrizes do ensino para assegurar a homogeneidade do currículo em escala nacional, mas deixasse a execução e a fiscalização a cargo dos estados da federação. Casasanta acusava o governo federal de centralizador e autoritário, defendendo não apenas uma consolidação das instituições de educação e formação contínua de professores, mas também a sua liberdade de exercício. Para ele, a educação deveria ser como uma roupa feita “sob medida”, por isso, nesse caso, a importação de modelos estrangeiros também não seria eficiente. Ao mesmo tempo, exaltava a liberdade presente no modelo norte-americano, algo que julga como distante da realidade brasileira e, sobre o papel da FAFI na formação de professores, refletia:

Não somos professores que ensinam a professores, mas professores que se reúnem a professores para um amável comércio de ideias e de experiências. Estamos aqui para comunicar-lhes algumas coisas novas que as circunstâncias de nossa vida nos deram a conhecer primeiro que eles, mas não é de espantar que aqui, como nas aulas, o professor aprenda com seus alunos (CASASANTA, 1947, p.101).

A fala de Mário Casasanta indica uma concepção de ensino que pressupõe que a formação dos indivíduos se dá também na troca de conhecimentos entre alunos e professores, em que ambos ensinam e aprendem. Por isso, ele entendia que a experiência concreta da docência era parte da formação dos professores, algo que extrapolava o ambiente da universidade. Enquanto Casasanta admitia uma certa dose de vivência, para Arthur Versiani Velloso, que esteve profissionalmente restrito ao ambiente universitário e escolar, a formação do professor deveria acontecer exclusivamente na universidade, superando qualquer tipo de autodidatismo. Para Versiani, a noção de uma “cultura desinteressada”, conceito que acabou se aglutinando ao discurso de muitos professores sobre a FAFI, repousava no incentivo ao desenvolvimento de uma cultura filosófica que possibilitaria, por consequência, o desenvolvimento do pensamento dessa natureza no Brasil.

A contraposição dos argumentos de Abgar Renault, Mário Casasanta e Arthur Versiani Velloso nos ajuda a entender que, embora os intelectuais que publicaram na *Kriterion* estivessem, em sua maioria, defendendo o projeto de uma Faculdade de Filosofia, no que dizia respeito à sua atuação junto à sociedade, como na formação dos professores, não havia consenso entre eles (MELO; ARAÚJO,

2016). Versiani lutava por uma profissionalização da docência, cujas raízes estivessem na Faculdade de Filosofia. Ao promover uma formação filosófica a seus alunos, desejava combater uma ideia utilitarista dessa área do conhecimento e o “amadorismo” dos professores, corroborando a finalidade da faculdade prevista na legislação federal em formar “trabalhadores da educação”. Enquanto isso, Mário Casasanta procurava estabelecer uma autonomia para a faculdade, possibilitando a promoção de cursos de formação continuada, mas sua opinião era de que o professor se formava no exercício da profissão.

Cleide Melo e Thais Araújo apontam que as nuances entre as concepções de ensino dos professores não se configuravam como disputas e podiam ser, ao mesmo tempo, antagônicas e complementares. Para Arthur Versiani Velloso, o professor era um profissional como outro qualquer, no sentido de ter que se preparar para exercer aquela função na passagem pela universidade, através o aprendizado de ferramentas teóricas e práticas. Já para Mário Casasanta, mais do que na universidade, o professor se formava “na prática, trocando experiências com seus alunos e colegas de trabalho” (CASASANTA, 1947, p.101), ainda assim, para ele era essencial que houvesse uma contínua reflexão para o aperfeiçoamento do ofício.

Enquanto isso, para Abgar Renault, a vida moderna, permeada por excessos materiais, impedia que os jovens cultivassem sua vida interior, intelectual e, até mesmo, religiosa. Além disso, ele destacava que as turmas eram muito grandes, resultando em uma grande heterogeneidade, que dificultava ainda mais o desempenho dos alunos no secundário. Essa desordem pedagógica ainda seria agravada pela existência de professores que desconheciam as “noções de organização do trabalho intelectual” (RENAULT, 1953, p.22).

As críticas de Abgar Renault têm motivação em um incômodo pedagógico com um fundo moral. Ele não escondia em suas comunicações que enxergava o Brasil como uma nação desgovernada, sem propósitos e com uma grande aversão ao trabalho. Para ele, essas características estavam entranhadas na sociedade brasileira e eram difundidas pela cultura popular, como nas músicas do folclore nordestino. Suas opiniões apontam para o elitismo presente no que ele mesmo considerava como “boa cultura”. Ao propor a construção de uma identidade nacional pela educação, demonstra uma visão preconceituosa sobre a cultura popular brasileira. Além disso, considerava que o país passava por uma crise moral e política que era sentida com mais força na educação por ser a instituição com mais

contato com a sociedade civil.

Todavia, Renault não considerava os problemas do sistema de ensino diferentes ou maiores do que os problemas de todas as outras instituições públicas brasileiras, mas mereciam especial atenção pois atuavam diretamente na “floração social”. Por isso, em sua aula inaugural, invocava aos futuros professores que reagissem:

contra essa crítica unilateral, evidenciando que o ensino não é exceção em nosso país, e pugnar viva e tenazmente por despertar a consciência pública para o conjunto da realidade nacional e por levar ao foco dessa consciência a verdade de que é imprescindível considerar a educação o instrumento primeiro da construção das nacionalidades (RENAULT, 1953, p.31).

217

Para isso era preciso “estabelecer um *regimen* de profunda austeridade moral, que atinja tudo e todos a fim de salvar o Brasil” (RENAULT, 1953, p.29), em que as faculdades de filosofia se dedicassem a pensar essas questões para que pudessem ser conhecidas e debatidas socialmente.

No entanto, é curioso ver que, em outra comunicação, Abgar Renault manifestou sua concepção da docência como atividade motivada pela paixão. Pois, segundo ele, o professor era “antes de tudo, uma personalidade moral”. Assim, “a melhor preparação técnica não basta e constitui mesmo um perigo, se não é iluminada por certa constelação de virtudes morais” (RENAULT, 1953, p.16). Para ele, o professor deveria ensinar por amor e não por dinheiro e concluiu dizendo que “a insuficiência de remuneração, que hoje não parece tão penosa, não constitui escusa para a ineficiência de nenhum professor. Antes de ser meio, o magistério é modo de vida” (RENAULT, 1953, p.17).

Esse posicionamento demonstra uma visão idealizada da docência e que, apesar de defendê-la como profissão, Abgar Renault desassociava seu valor à remuneração do trabalho. A construção da imagem do professor como personalidade moral esteve presente em outros textos, assim como a caracterização da docência no ensino secundário como uma “missão” e a formação dos indivíduos uma grande “responsabilidade”, que, mias uma vez, aponta para uma posição elitista em relação ao trabalho docente (RENAULT, 1953, p.17).

Aos professores secundários era delegada uma tarefa exaustiva, que demandava talento, conhecimento e técnica, resguardando a discussão sobre a formação docente a uma dimensão de valores morais e do que caracterizaria o “bom

professor” que, além de tudo, escolheria a profissão por vocação. Isso demonstra que, embora os projetos sejam fruto da racionalidade, também se influenciam pelos “valores, preconceitos e emoções” que atravessam os indivíduos (VELHO, 2013, p.101).

Da mesma forma, para Amaro Xisto Queiroz, o professor ideal era aquele que inspirava discípulos. Para ele, o objetivo do ensino secundário era “a realização definitiva da *humanitas*, ideal a que todos aspiramos”, a formação integral “do homem como ser social e como ser racional. É a integração do homem na cultura” (QUEIROZ, 1951, p.148-149). Assim, a educação secundária deveria permitir que o indivíduo estivesse, ao seu fim, “adaptado à luta pela vida e integrado num sistema filosófico e racional” (QUEIROZ, 1951, p.149). Por isso, a seu ver, o bom professor seria:

aquele que possuindo uma filosofia da vida orientada no melhor sentido de sua humanidade e do seu tempo, na medida dos valores eternos, e tendo um perfeito conhecimento antropológico dos seus alunos, possua também as qualidades pessoais que o tornem capaz de amoldar a inteligência e fecundar o coração dos seus discípulos. Será tanto mais eficiente quanto mais alto for o grau em que possuir aqueles atributos (QUEIROZ, 1951, p.147. Grifos nossos).

Nessa fala, destacamos a menção aos valores eternos, seguida pela ideia do aluno como um discípulo, e não como um agente do seu próprio conhecimento. Ainda que não tenham sido mencionadas claramente as influências da moral religiosa, podemos inferir a sua influência segundo a rede de sociabilidade em que esses intelectuais estavam inseridos: professores universitários ligados à movimentos políticos católicos.

Ainda se tratando das idealizações em torno da docência no ensino secundário, um caso interessante foi do discurso de paraninfo do professor Rubens Romanelli à turma de bacharelados que se formava em 1958. Em sua fala, Romanelli tentou delimitar a “missão” que os formandos tinham a cumprir como professores. Para Romanelli, a docência entendida como “missão” deveria atuar para regenerar a sociedade afastada de seus valores, ameaçada por um “século de decepcionantes antíteses” pois “a mesma palavra que dignifica o homem, como a mais expressiva láurea de que se orgulha a sua racionalidade, não raro também o avilta, por rebaixá-lo às ínfimas camadas da animalidade” (ROMANELLI, 1959, p.210).

Por fim, gostaríamos de concluir com a análise do discurso de posse de cátedra de Alaíde Lisboa, que assumiu a cadeira de Didática na FAFI em 1962. Embora ela propusesse a divisão das turmas da disciplina por “afinidades culturais”, dada a multiplicidade de visões teóricas, estéticas, políticas e sociais que se encontravam nas aulas através da participação de alunos de todos os cursos de bacharelado, no ensino secundário, ela se posicionava, assim como seus colegas, por uma formação integrada, igualmente humanista e científica.

Ela focou seu discurso na importância da cadeira que assumia para a devida formação dos professores e ressaltou a cooperação com o Colégio de Aplicação, lugar em que seus alunos realizavam os estágios. Exaltou especialmente as classes experimentais em que, ela disse, “louvamos a cooperação discreta e elevada da juventude estudantil católica nas atividades do colégio e na determinação do clima de responsabilidade em que vivem nossos jovens” (LISBOA, 1961, p.269). Segundo Alaíde Lisboa, era uma questão de “um pouco mais de tempo, de sedimentação, de espaço, de material, e nosso Colégio de Aplicação será o plantel, a sementeira de ideias e práticas educacionais renovadoras, dentro do estado e quiçá do país” (LISBOA, 1961, p.269).

Queremos destacar que, assim como Rubens Romanelli, Alaíde Lisboa também trabalha com a ideia do aluno como um discípulo, mas dentro de uma concepção mais autônoma pois, para ela, “o discípulo verdadeiro não é mais aquele que repete o mestre, é aquele que o completa” (LISBOA, 1961, p.271). Por isso, ela julgava que, dali para frente, os professores de todos os níveis teriam que dedicar “maiores energias no cultivo do espírito” e do “aperfeiçoamento de métodos e técnicas de ensino”, já que “não se justifica mais a explanação do professor que represente simples repetição de livros; novos processos se impõem: consultas dirigidas, debates, seminários” (LISBOA, 1961, p.271).

Alaíde Lisboa demonstrou uma visão da pedagogia que considera o aluno como agente de seu próprio aprendizado, mas concentra no professor a responsabilidade de dirigir os tópicos de estudo. Por isso, o professor também deveria ser uma figura erudita, que possibilitasse ao máximo o conhecimento dos alunos sobre a herança social em todas as suas dimensões: científica, literária, estética, institucional e religiosa. Segundo ela, quanto mais diversos os tópicos do ensino secundário, mais cultos e amadurecidos seriam os alunos. Também como Abgar Renault, ela se posicionou contra um ensino secundário que privasse os

alunos de se desenvolverem e de conhecerem todas as possibilidades de suas faculdades mentais, pois “antes de formar o especialista devem ser delineadas as características do homem culto” (LISBOA, 1961, p.272).

Nesse sentido, caberia aos educadores a tarefa de “orientação e preparação cuidadosa da nova geração, para o pleno florescimento do homem culto, mas que se reflita nele, agora e sempre, a face de Cristo” (LISBOA, 1961, p.273). Assim, o desenvolvimento educacional do indivíduo demandava o preparo pedagógico dos professores, mas não excluía a sua vinculação à religião, que se expressa na fala de Alaíde Lisboa no elogio à atuação da juventude católica no Colégio de Aplicação e na exaltação da devoção à Cristo.

### **Considerações finais**

O que tentamos demonstrar com a exposição de alguns argumentos presentes nos artigos da revista *Kriterion* sobre a renovação do ensino secundário foi como alguns professores compartilhavam uma visão sobre os problemas da sociedade de sua época que impactava nas suas percepções acerca do papel da educação. No entanto, isso não significa que eles formavam um bloco homogêneo de ideias, mas que havia certa concordância de que se vivia uma crise de valores em nível global desencadeada pelo rompimento dos limites do homem com sua moral religiosa.

Nesse sentido, a educação ganhou um peso de formação intelectual e moral, como se fosse possível educar os indivíduos em todos os âmbitos, de uma só vez, no ensino secundário, a fim de evitar consequências que eles julgavam negativas. Os professores seriam atores de uma tarefa quase sobre-humana de restituir a sociedade desses valores pelo seu trabalho, que seriam difundidos a partir da Faculdade de Filosofia. Além de implicar em uma visão idealizada da docência e do processo de transformação social, esse posicionamento evidenciava o elitismo dos professores, que desconsideravam a importância da remuneração dos docentes do ensino secundário em um país marcado por desigualdades sociais.

Compreendemos, enfim, que a crítica do ensino secundário tinha várias facetas. Havia, por um lado, uma tentativa de criar uma política educacional consistente e para a posteridade, uma espécie de “legado” educacional. Como propostas de solução para a chamada “questão do ensino secundário”, eles

debateram a necessidade de integrar o ensino secundário, a necessidade de formar mais professores e a retomada dos valores humanistas-cristãos pela atuação da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais. Apesar disso, o debate sobre a educação é apenas um dos aspectos inseridos nesse quadro discursivo. Portanto é uma questão particular com suas próprias implicações, sejam elas didáticas, curriculares ou formativas.

Por outro lado, também era um pretexto para que pudessem expressar suas intenções de intervenção sobre um problema maior, sendo esse o debate sobre o desenvolvimento do país. A hipótese era de que, a partir da nova geração de docentes em consonância com o currículo escolar estabelecido pelas reformas varguistas, propagar-se-ia um modelo de cultura. No fim do ensino secundário, aqueles que desejassem se formar professores sob a inspiração de seus mestres, dariam continuidade ao ciclo, e assim indefinidamente, restabelecendo os preceitos morais que eles julgavam terem se perdido.

**Artigo recebido em 04 de abril de 2021**

**Aprovado para publicação em 31 de maio de 2022**

## Referências

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **O ensino secundário nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

CARDOSO, Heloísa. Os anos dourados. Memória e hegemonia. **Art Cultura**, vol. 9, n.14, Uberlândia, 2007, p.169-184.]

CASASSANTA, Mário. Os cursos de aperfeiçoamento e os problemas da educação secundária. **Kriterion**. vol. 1, n.1, 1947.

CAVALIERI, Daniel Gonçalves. A formação da comunidade italiana em Belo Horizonte: associativismo e imprensa (1897-1937). **II Encontro Memorial do ICHS**, Mariana, 2009. p.1-14.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **A história como ofício**. A constituição de um campo disciplinar. 1ª edição. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FONTES, Emanuel Brandão. No vigésimo aniversário da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais. **Kriterion**, vol. 12, n.47-48. Belo Horizonte, 1959,

p.199-209.

HADDAD, Maria de Lourdes Amaral. **Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas: sementes do espírito universitário**. Belo Horizonte: Phorum, 2015.

LISBOA, Alaíde. Orações: Discurso de posse de cátedra. **Kriterion**, vol. 14, n.55-56. Belo Horizonte, 1961, p.264-273.

MACHADO, Lucimar Lacerda. **Professores em revista: o ensino secundário em Minas Gerais nas páginas do periódico *Kriterion* (1947-1961)**. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MELO, Cleide Maria Maciel. ARAÚJO, Thaís Stefanne de. A formação de professores na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais – Belo Horizonte, MG (1939-1948). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. SOUZA, João Valdir Alves de. FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. (Org.) **Formação docente na UFMG: história e memória**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2016.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

QUEIROZ, Amaro Xisto. A formação do professor do ensino secundário (I). **Kriterion**, vol. 4. n.15-16. Belo Horizonte, 1951, p.146-160.

RENAULT, Abgar. Sentido autotélico do ensino secundário. **Kriterion**, vol. 5, n.19-20. Belo Horizonte, 1952, p.100-110.

RENAULT, Abgar. Crise do ensino, aspecto da crise geral do Brasil. **Kriterion**, vol. 6, n.23-24. Belo Horizonte, 1953, p.10-31.

ROMANELLI, Rubens. Do professor e sua missão. **Kriterion**, vol. 12, n.47-48. Belo Horizonte, 1959, p.209-216.

ROSA, Fabiana Teixeira. DALLABRIDA, Noberto. Circulação de ideias sobre a renovação do ensino secundário na revista *Escola Secundária* (1957-1961). **História da Educação** (Online). Vol.20, n.50, set./dez., 2016, p. 259-274. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/61595/pdf>. Acesso em 03 abr. 2021.

SANTOS, Alessandra Soares. **Francisco Iglésias**. A história e o historiador. 1ª edição. São Paulo: Alameda, 2017.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

### Sobre a autoria

<sup>1</sup>Mestrado em História (2018 – 2021) pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: paulaoliveiramol@gmail.com.