

determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil” (Pistrak, 2000: p.29).³⁸

A educação era entendida por Pistrak como uma ferramenta capaz de fomentar a construção do socialismo na Rússia, devendo romper com os preceitos do capitalismo. O que estava em jogo era a formação integral do homem, reinventando a cultura e novos princípios formativos *do e para* o mundo. “Os conteúdos do ensino oferecidos às novas gerações teriam o papel de armar a criança para a construção de uma nova ordem, com novos conhecimentos e concepções sobre a sociedade. É por isso que a educação deveria se desenvolver para além dos conteúdos escolares, explorando e problematizando as mediações dialéticas com a sociedade do presente.” (Lucena, s/d)

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica. (Pistrak, 2000: p.38)

A estratégia defendida por Pistrak para a formação dos alunos russos tinha como referência processos educativos baseados no desenvolvimento de oficinas formativas educacionais que potencializariam a percepção da revolução e a necessidade de construção da revolução socialista sobre novas bases.

Conferimos uma enorme importância à criação técnica. Toda criação, técnica, científica, artística, é a aptidão para combinar subconscientemente os elementos constitutivos que contribuem para a produção do objeto que se quer criar, e a aptidão para escolher instintivamente numa série de combinações aquelas que são melhores. Qualquer homem possui tais aptidões em maior ou menor grau: é preciso que a escola as desenvolva por todos os meios à sua disposição, e este é o objetivo dos novos métodos pedagógicos baseados na atividade e na investigação do aluno. A criação técnica está longe de ocupar o último lugar entre os diversos tipos de criação. Mas este tipo de criação é particularmente importante numa época

³⁸ Com efeito, a escola teria como objetivo, [...] estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isto não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado acima, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve à sua liquidação (Pistrak, 2000: p.33)

como a nossa, caracterizada por uma construção rápida e pelo estabelecimento das bases de um novo regime. Se não dispusermos de uma juventude ativa, curiosa, e totalmente apta para a criação técnica, uma juventude capaz de construir um novo mundo mais rapidamente e melhor do que nós, será impossível transformar o conjunto da nossa economia, para que supere, no correr dos próximos anos, o progresso técnico da Europa ocidental e da América. (idem. *ibid*: p.62)

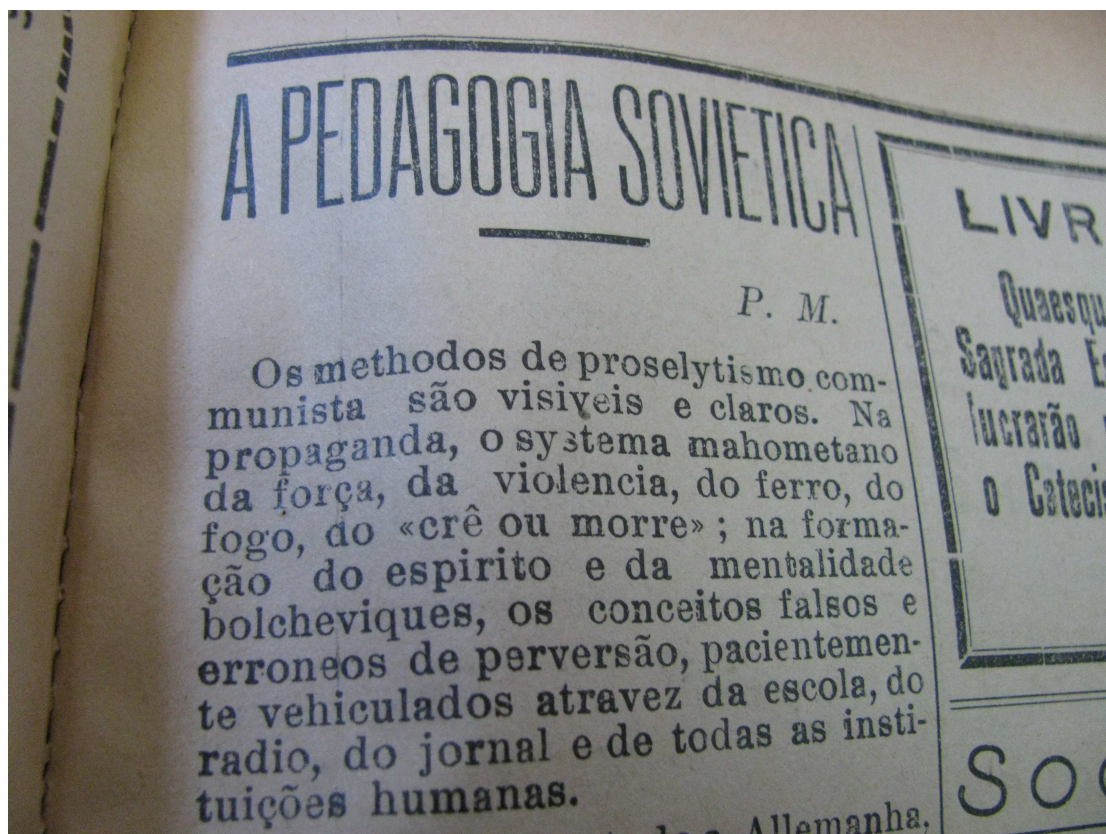
Para Pistrak, a fábrica é o agente em que se desenvolviam todas as contradições da realidade no início do século XX. Ela é um centro complexo de relações sociais, sendo fundamental a atenção da escola na formação dos alunos para essa questão. As crianças deveriam desenvolver a sua criatividade estudando ao lado dos operários como aprendizes, colaborando com a produção e, ao mesmo tempo, conhecendo a fábrica em todas as suas partes, condição fundamental para a percepção do trabalho de forma científica.

[...] a base da educação comunista é antes de tudo o trabalho imaginado na perspectiva de nossa vida moral, o trabalho concebido do ponto de vista social, na base do qual se *forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual*, o trabalho introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil. (Pistrak, 2000: 105-106)

Pistrak entendia que as crianças deveriam tocar as matérias primas em transformação, compreendendo

[...] as diversas vantagens do progresso ao nível das máquinas-ferramentas e das máquinas-motrizes. É preciso participar do trabalho para compreender a essência para a divisão do trabalho. Para compreender o trabalho de uma máquina, é preciso sentir diretamente o que é de fato a mecanização da produção. Ora, a oficina profissional pode propiciar tudo isso. (idem. *ibid*: p.59)

Pistrak apontava que o grande desafio da ciência enquanto força humanizadora do presente para o futuro passa pela construção gradativa da apropriação dos seus resultados de forma social e não privada. (Lucena, s/d) Esses pressupostos apresentados eram estigmatizados pela Igreja Católica, centralizando os debates em torno da negação da religião sem expor os motivos que levaram a tal ação.



Fonte: Correio Cathólico – 13 de novembro de 1937

...antidões sobre os fundadores do regimen estatal sovietico, sobre como traziam as barbas, os bigodes, os cadullos e as meias.

Pinkevitch escreveu que, na Internacional, o ensino devia constituir-se a arma mais efficiente e possante no desenvolvimento da ideologia proletaria athéa.

Por exemplo num relatorio, assim escreve uma professora russa sobre as suas actividades anti-religiosas: «Meu trabalho começa com crianças de 9 annos. Conto-lhes historias escolhidas com vista deste objectivo. A conversa se trava de modo a pôr as crianças em face de um problema pratico de lucta contra a religião... Immediatamente propuzeram contar a historia que acabaram de ouvir, a outras crianças, de luctar em casa pela suppressão de cruces, de fazer lettreiros anti-religiosos e collocal-os nas paredes da Escola e

Neves, digna esposa d Ithamar Baeta Neves, justiça desta comarca.

—Occorrerá no dia niversario natalicio de Alfén, filho do sr. Le negociante nesta praça

Padre Almir Mar 18 do corrente, pass talicia do revmo. sr Marques, illustre e reitor e professor d cesano e nosso par

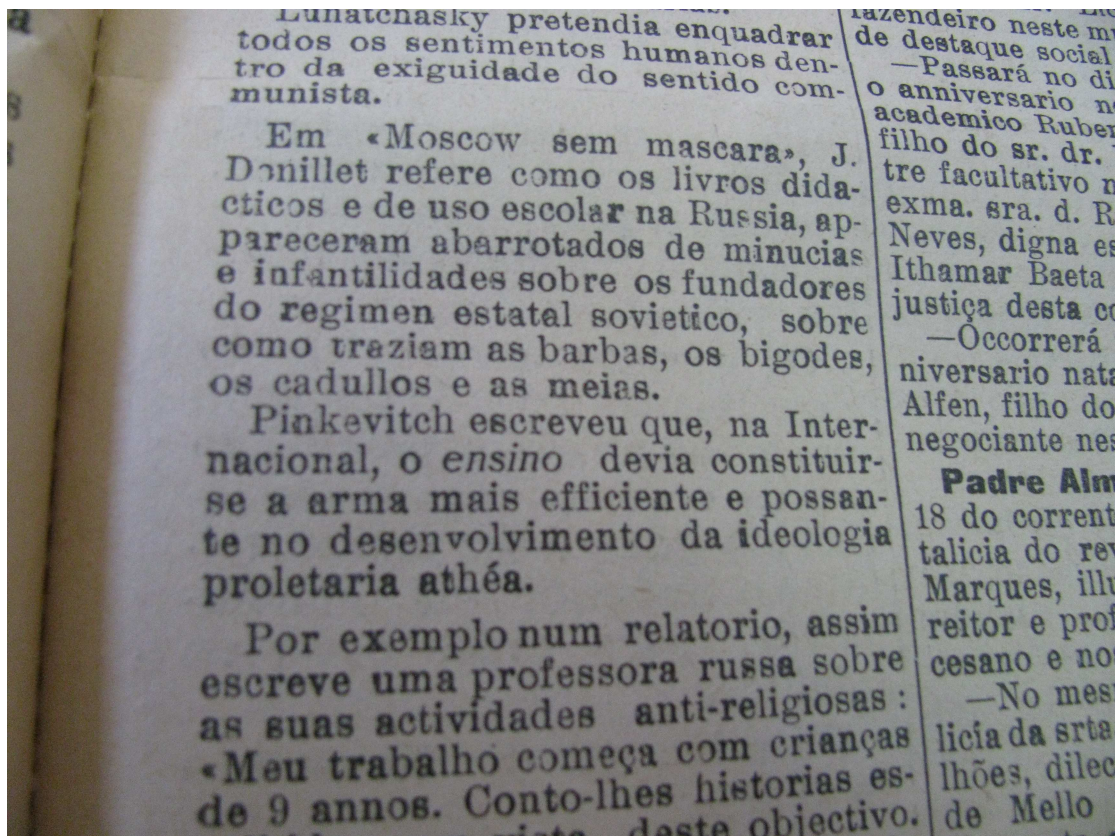
—No mesmo dia licia da srta. Joseph lhões, dilecta filha de Mello Bulhões rio nesta cidade.

HOSPEDES E

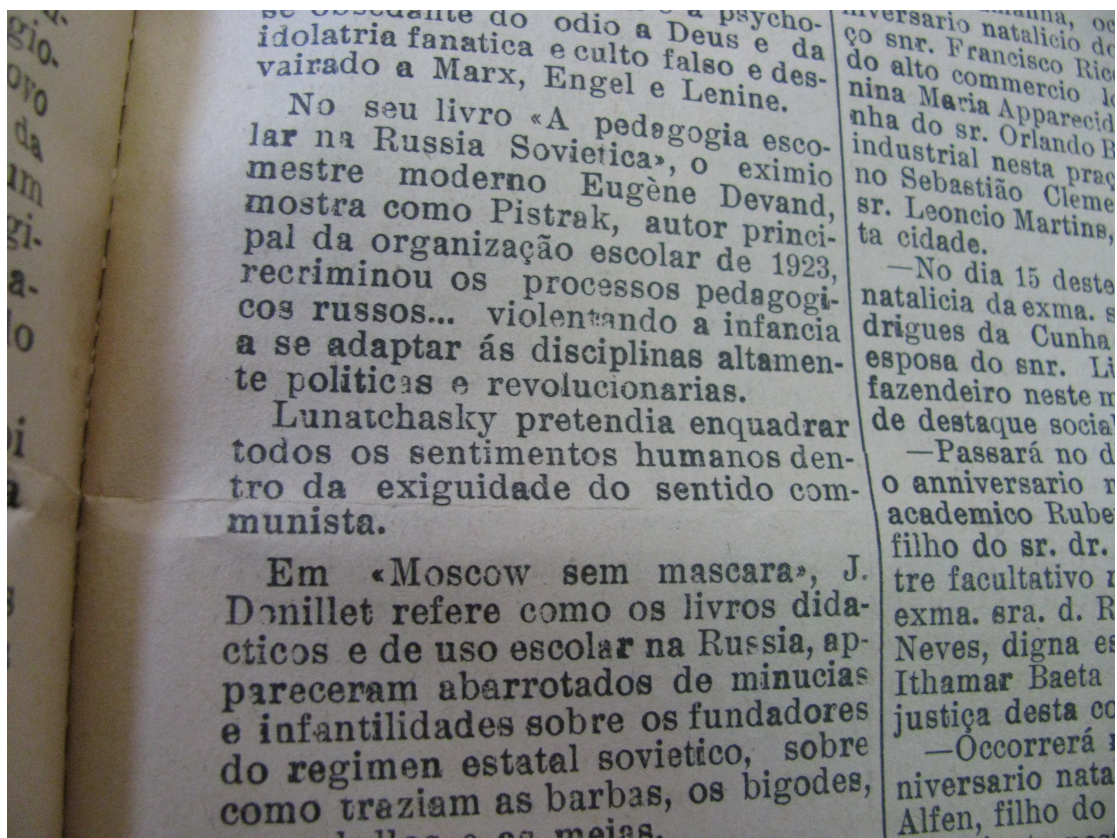
Padre Isaias dois dias entre Isaias Lagares, Santa Rita de F regressou.

—**Padre João**

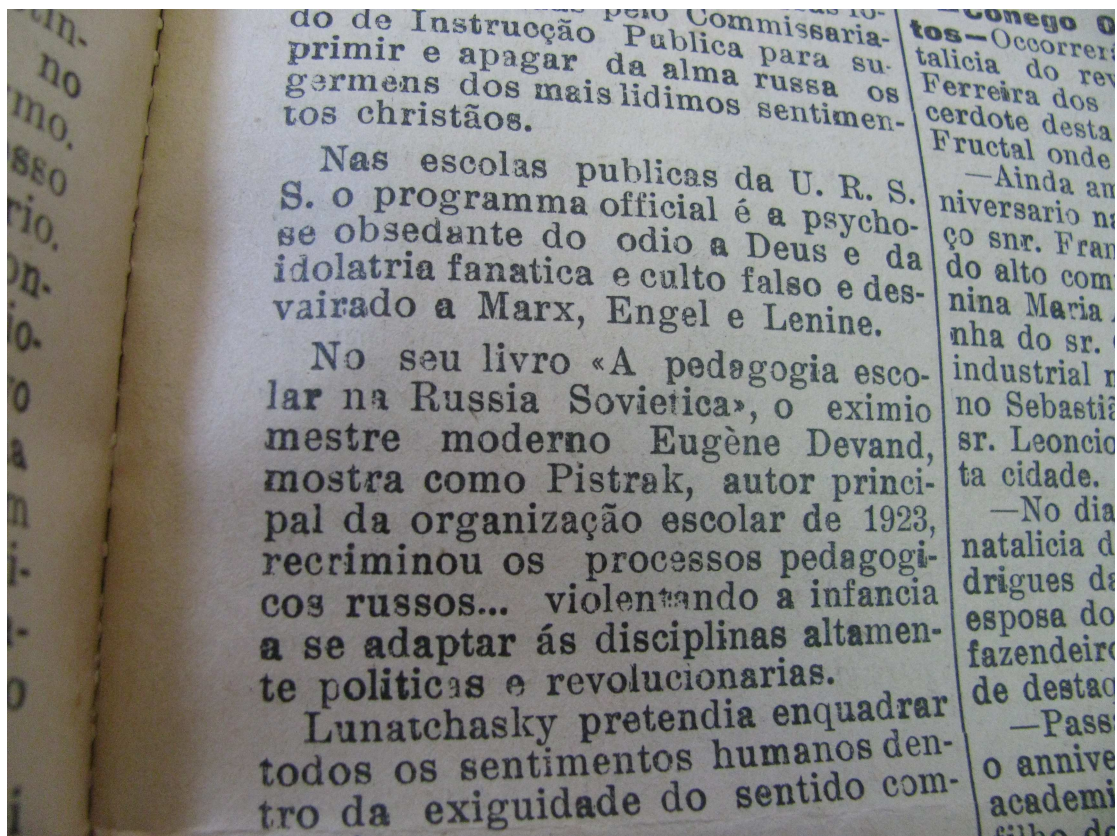
Fonte: Correio Cathólico – 13 de novembro de 1937



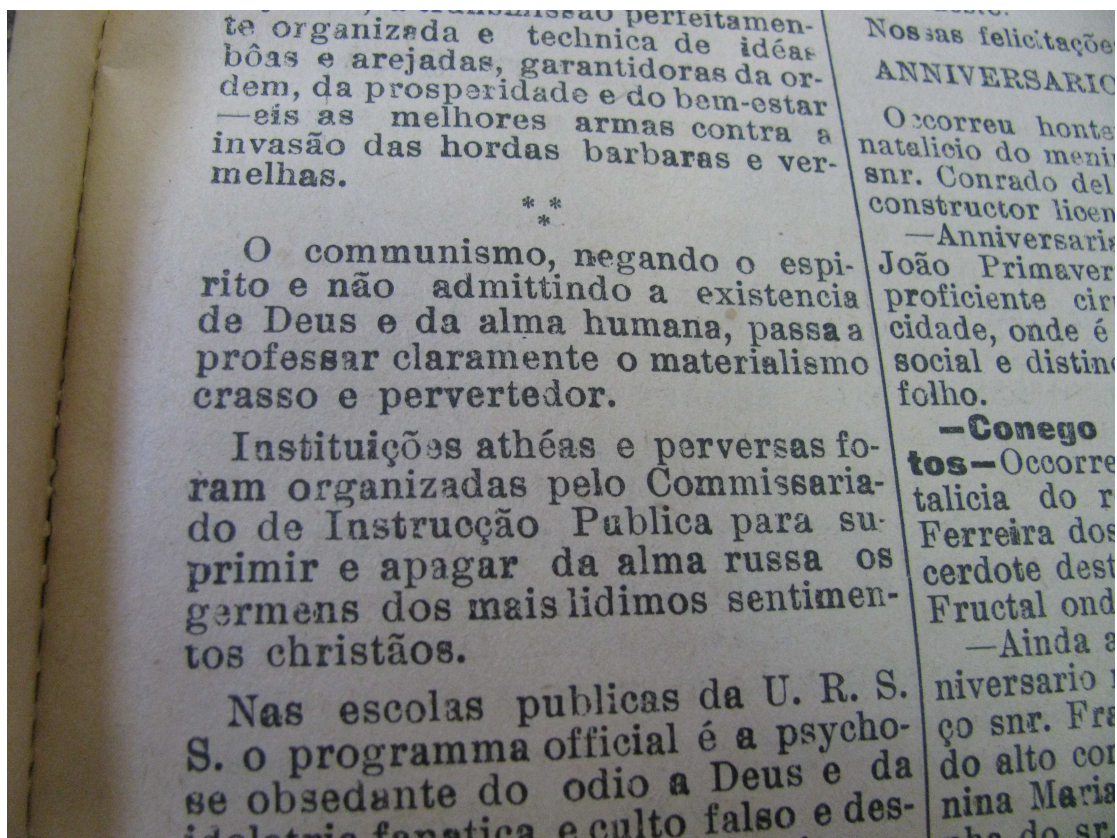
Fonte: Correio Cathólico – 13 de novembro de 1937



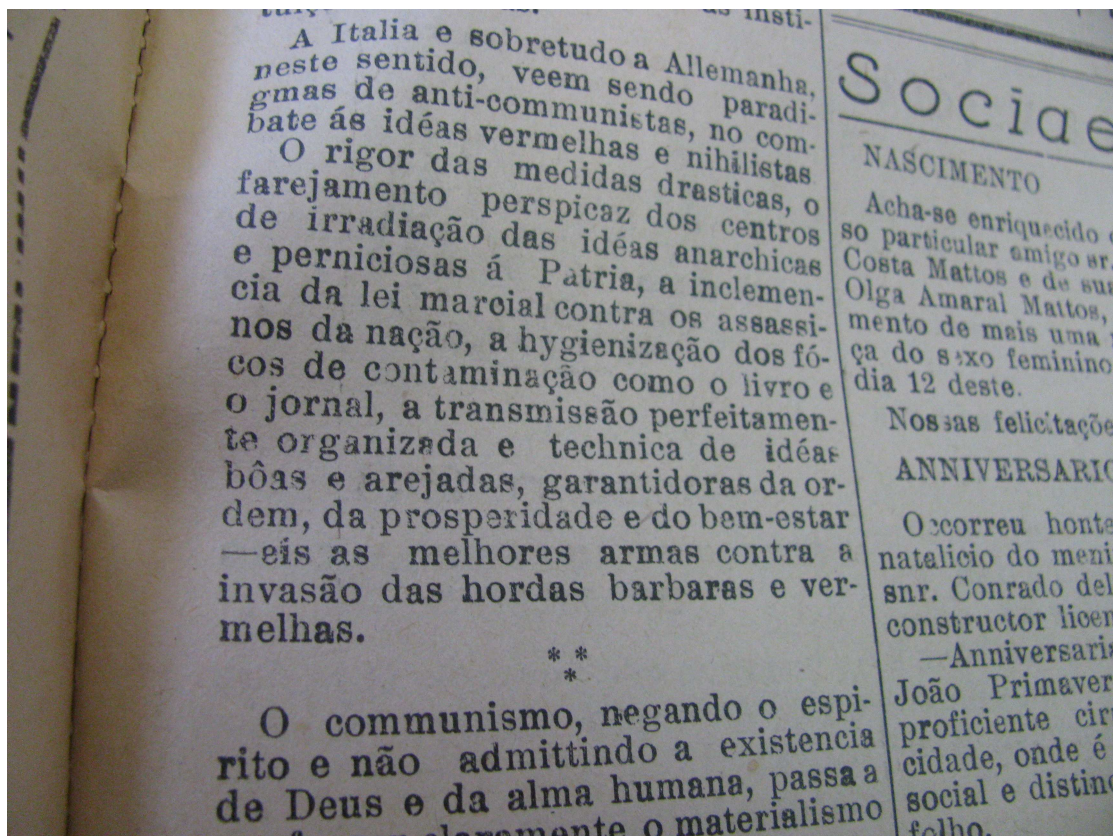
Fonte: Correio Cathólico – 13 de novembro de 1937



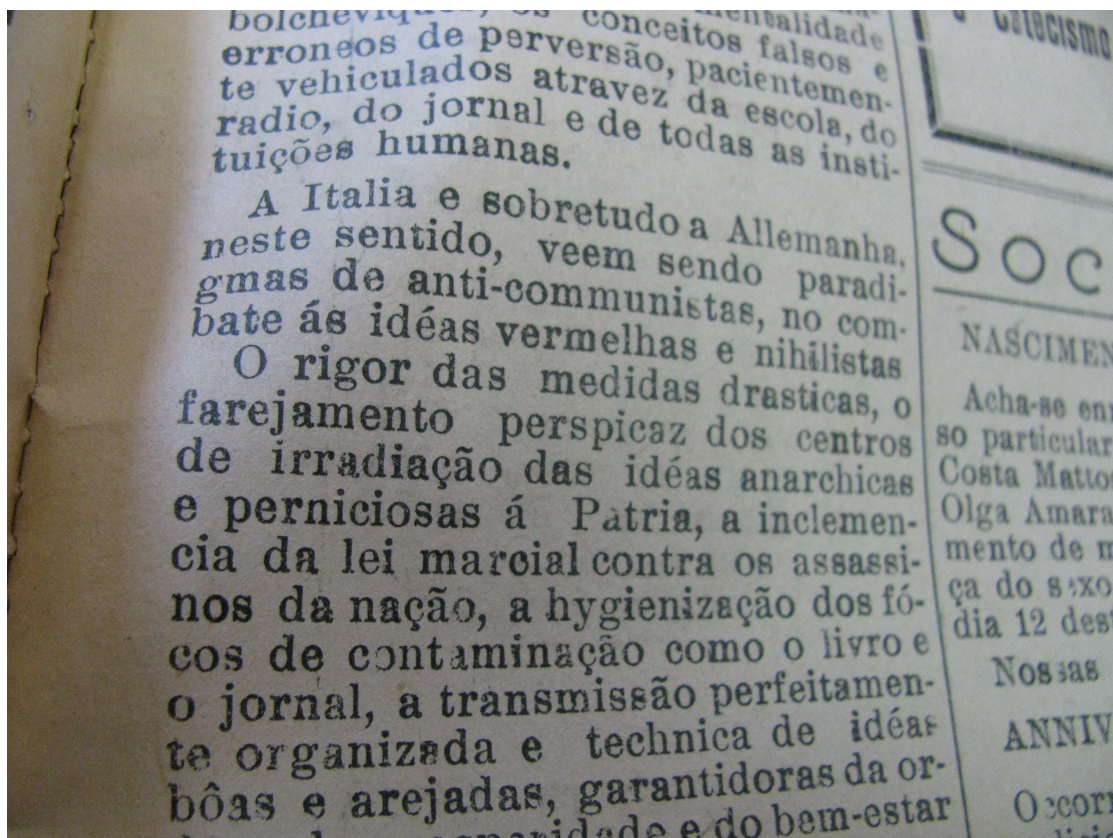
Fonte: Correio Cathólico – 13 de novembro de 1937



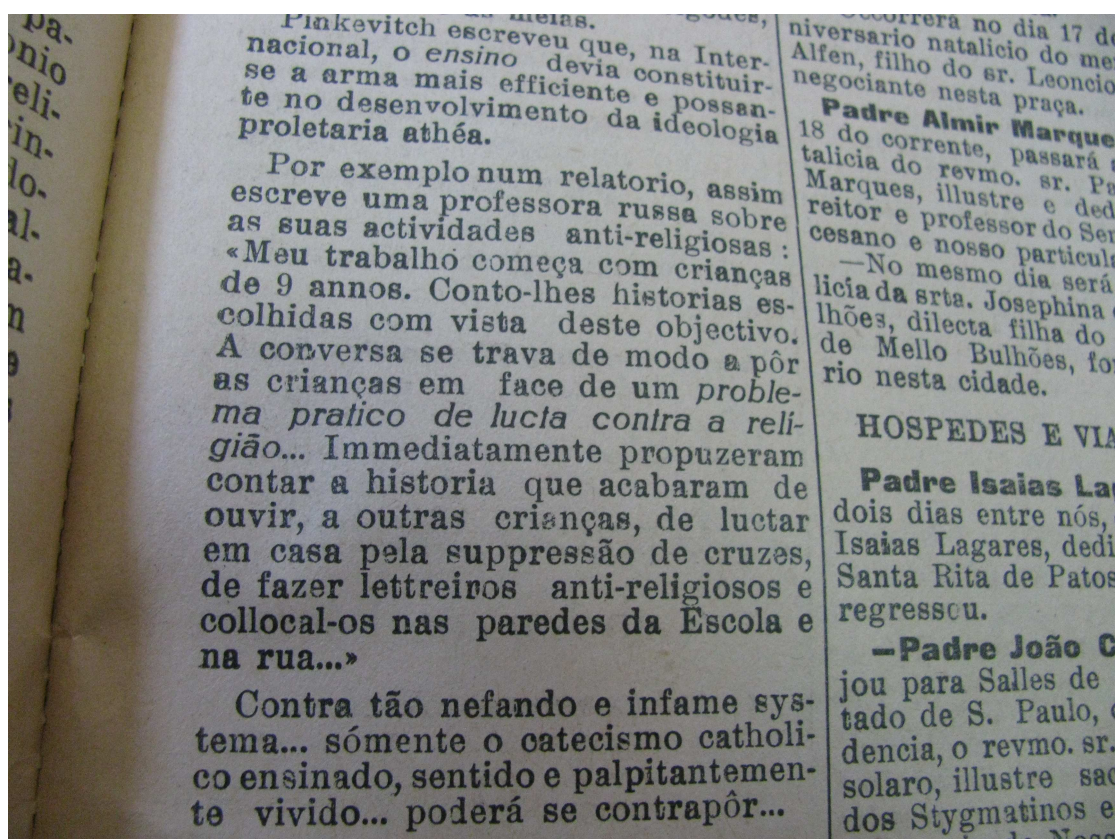
Fonte: Correio Cathólico – 13 de novembro de 1937



Fonte: Correio Cathólico – 13 de novembro de 1937



Fonte: Correio Cathólico – 13 de novembro de 1937



Fonte: Correio Cathólico – 13 de novembro de 1937

A pedagogia socialista, cuja essência era a crítica radical à religião inspirada na obra de Marx “A questão judaica”, constituindo a religião como o ópio do povo, instrumento de legitimação da naturalização das ações do Estado Burguês perante a sociedade, era criticada pelos católicos. Esse pensamento filosófico ia contra a essência católica voltada à naturalização das ações sociais não pela ação do homem, mas pela intervenção divina.

A Igreja possuía postura crítica com relação a processos educacionais comunistas e liberais. É assim que afirmava a condenação da coeducação nas escolas em posição diferenciada do jornal “Lavoura e Comércio”.

A coeducação representava uma iniciativa que feria os princípios católicos referentes à relação educacional entre homens e mulheres. Na crítica católica, a coeducação, o ambiente único escolar oferecido para homens e mulheres destrói as relações afetivas contribuindo para o fim da pureza, criando condições objetivas para a construção de um mundo mundano baseado no adultério e desprezo à virgindade.

A imprensa foi utilizada como instrumento para uma severa crítica sobre a coeducação, exemplificando o fracasso dessa iniciativa na França. A

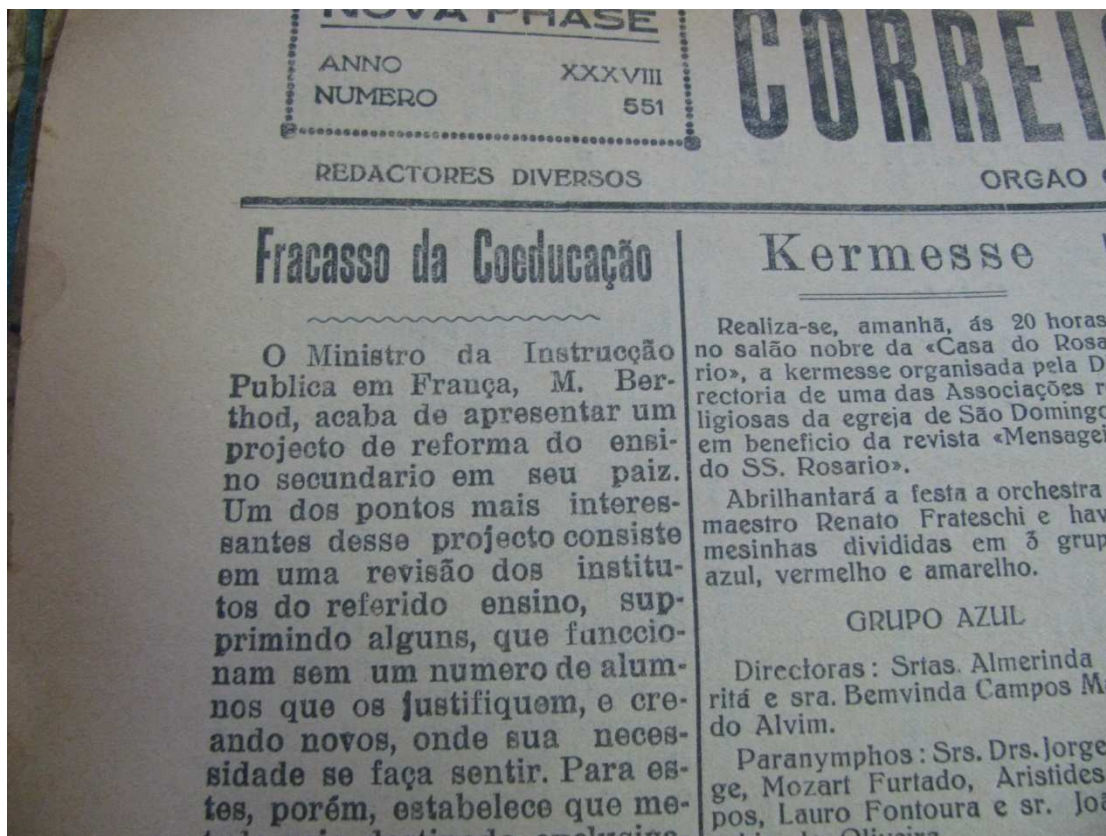
referência à França se dá por ela ser o berço do iluminismo e de novas teorias sobre a sociedade e seu funcionamento.

Essa afirmação se remete à negação do presente como um avanço sobre o passado. As concepções católicas tradicionalistas negam as transformações sociais pela sua própria essência de pensar o mundo. Para a concepção religiosa, ao contrário da científica, o mundo já foi explicado. A pergunta mais simples e, ao mesmo tempo, mais complexa, que movimenta a ciência, é a busca da resposta da origem do homem. Essa pergunta já foi respondida pelos religiosos católicos. Enquanto os cientistas perguntam de quem o homem descende, os católicos o entendem como uma criação divina.

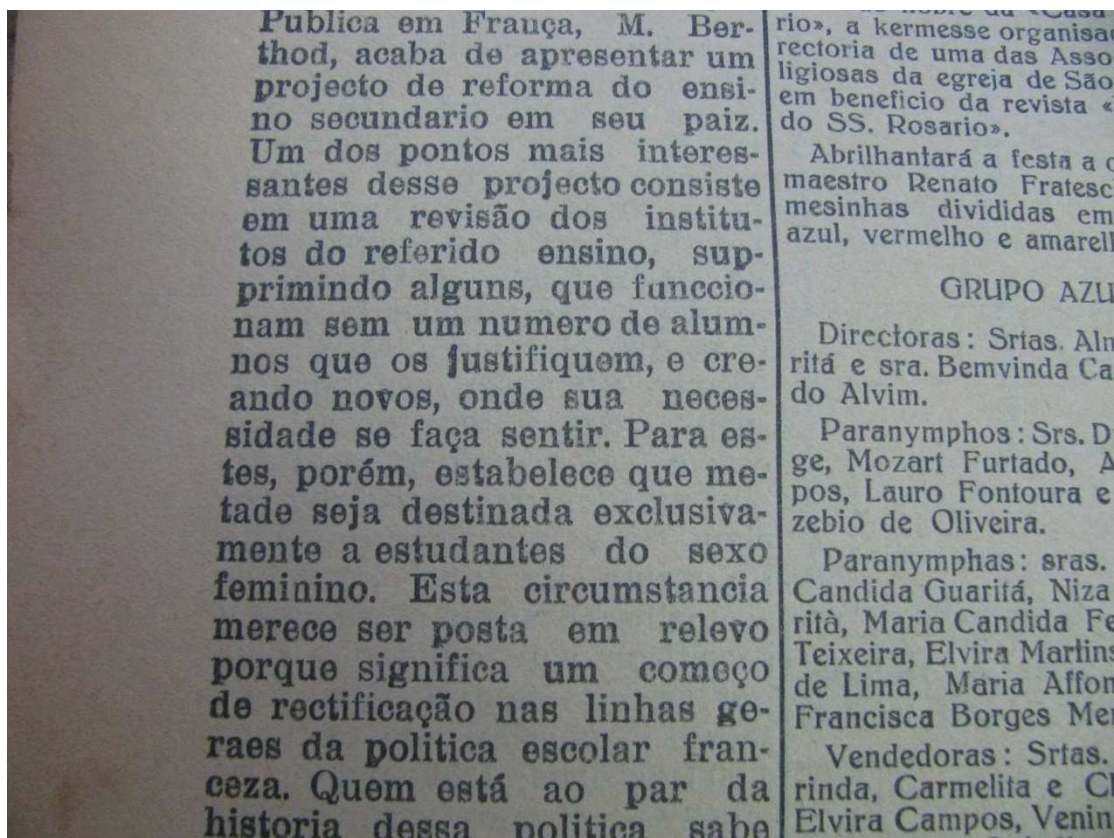
A Igreja nega a própria existência histórica, pois entende que transcende a própria história, sendo composta pela imortalidade da alma e da constância divina.

Soma-se a essa preocupação a chegada de novos ideais que afetam a soberania religiosa e política da igreja para com a sociedade. É por isso que a negação da coeducação em algumas escolas francesas é ressaltada. O que pretende é a construção de uma propaganda que aponte o fim do iluminismo e da ciência como ferramenta explicativa daquilo que a sociedade o é e pode ser. Em um esforço em recuperar o sentido dialético e político presente nas fontes em investigação, percebemos que esse é um debate inerente aos intelectuais e os rumos da educação no período estudado.

A recuperação do conteúdo político dos artigos ali apresentados nos permite constatar a ironia manifesta na crítica ao escolanovismo inerente ao Manifesto dos Pioneiros da Educação, tendo Anísio Teixeira como grande interlocutor. Daí, a crítica católica aos seguidores do escolanovismo denominados como “Anísios, Kellys”, etc.



Fonte: Jornal Correio Cathólico 05/01/1935



Fonte: Jornal Correio Cathólico 05/01/1935

alguns lyceus mixtos e a criação de novos destinados exclusivamente ao sexo feminino, equivalem a um abandono implicito da coeducação justamente naquellas escolas em que é maior seu perigo, em virtude da idade dos que as frequentam: as escolas secundarias. Resta dizer que é precisamente neste campo que os coeducacionistas mais se empenham em estabelecer a convivencia dos dois sexos. O triste do caso, para nós brasileiros, é comprovarmos que depois que todas essas extravagantes theorias fracassam

Agricola, Raula
vinda Sabino de
Oliveira Borges,
Oliveira Macha
Alexandrina Car
briela S. de Fre

Vendedoras:
xeira, Dinah de
Martha Sobral
badia Baptista,
Solange de C.
de Azevedo Me
gliaro, Leyde
Maria das Do
Neomesia e N
lia Azevedo.

GRUPO

Directoras:
de Faria e T
Mendonça.

Paranympho
de Almeida, C

Fonte: Jornal Correio Cathólico 05/01/1935

tamente naquellas escolas em que é maior seu perigo, em virtude da idade dos que as frequentam: as escolas secundarias. Resta dizer que é precisamente neste campo que os coeducacionistas mais se empenham em estabelecer a convivencia dos dois sexos. O triste do caso, para nós brasileiros, é comprovarmos que depois que todas essas extravagantes theorias fracassam pelo mundo, passam a ser impostas ao Brasil pelo arrivismo pedagogico e o metechismo escolar dos Anisios, Kellys, etc. e tal pontinhos...

Vendedoras: Srta
xeira, Dinah de O
Martha Sobral C
badia Baptista, Z
Solange de C. Jar
de Azevedo Mendo
gliaro, Leyde Car
Maria das Dores
Neomesia e Nair
lia Azevedo.

GRUPO

Directoras: Sr
de Faria e Te
Mendonça.

Paranymphos
de Almeida Cy
Silverio Bernar
Commendador
Joaquim Macha
Zeferino dos S
raes e Castro,
brando de Mo
Adalberto Rod

Fonte: Jornal Correio Cathólico 05/01/1935

O PERIGO DA COEDUCAÇÃO

Diz Claperède que «a escola é a preparação para a vida».

E a preparação para a vida se faz não por meio da exposição do educando ao perigo. Não é aproximando-se do abysmo que se evita cahir nelle.

Preparar a vida, em seu verdadeiro conceito, é predispor o jovemzinho, pela formação do character e da consciencia recta, para o caminho do bem e da virtude, afastando-o dos innumerados perigos, que a toda a força, querem se aproveitar da sua inexperiencia.

Sendo, pois, a escola o lugar de preparação do jovem,

concupiscencia se rebelou contra o bom senso. Dahi o grave damno que o systema da coeducação traz á mocidade ainda em formação moral, de vontade fraca e inexperiente.

Um medico bastante sábio, falando sobre a coeducação, disse indignado: «E' excusado pretender que, por este systema, a mocidade se conserve pura».

La Vaissière declara que «só por motivos extranhos á psychologia pedagogica e por falta de cousa melhor, poderá systema de coeducação se adoptado». (Psychologie Ped

Fonte: Jornal Correio Cathólico 30/01/1937

e da virtude, afastando-o dos innumerados perigos, que a toda a força, querem se aproveitar da sua inexperiencia.

Sendo, pois, a escola o lugar de preparação do jovem, deve ella ter um duplo fim: Mostrar-lhe o bem e evitar-lhe o mal; ser remedio, mas ser preventivo tambem.

Muito acertadas são as nossas leis federaes e estaduaes que prohibem a coeducação funesta e perigosa das crianças, tolerando sómente a co-instrucção no caso de exiguidade de alumnos de um ou outro sexo.

ma, a mocidade pura».

La Vaissière por motivos e chologia peda ta de cousa r systema de adoptado». (gogique, p. 1

A coeduc ambos os s vo mutuo, ferencias, e feminando perder á os encant

E' na ção que mente se

Fonte: Jornal Correio Cathólico 30/01/1937

encia.
 a escola o lu-
 ção do jovem,
 a duplo fim:
 e evitar-lhe
 dio, mas ser
 n.

são as nos-
 e estaduaes
 coeducação
 das crian-
 ente a co-
 de exigui-
 de um ou

sceu para
 acto. Deus
 ação um
 sexual, a
 rdenada

chologia pedagogica e por falta
 ta de cousa melhor, poderá o
 systema de coeducação ser
 adoptado». (Psychologie Peda-
 gogique, p. 303).

A coeducação destroe, em
 ambos os sexos o seu attracti-
 vo mutuo, nivella as suas dif-
 ferenças, como diz Hovre «ef-
 feminando o homem e fazendo
 perder á mulher as graças e
 os encantos do seu sexo».

E' na escola sem coeduca-
 ção que o jovem verdadeira-
 mente se prepara para a vida
 cheia de tropeços e illusões.
 O grande pedagogo Foerster
 pune pela educação uni-sexual
 da criança: «Cada um dos se-

E a
 pre
 ás

NO

Fonte: Jornal Correio Cathólico 30/01/1937

tes e estaduaes
 a coeducação
 gosa das crian-
 sómente a co-
 aso de exigui-
 nos de um ou

nasceu para
 m facto. Deus
 coração um
 io sexual, a
 m ordenada.

mulher se
 piscencia e
 ela aproxi-

cupiscencia
 á vontade
 leza a co-
 s o pecca-
 paraíso, a

ferenças, como diz Hovre «ef-
 feminando o homem e fazendo
 perder á mulher as graças e
 os encantos do seu sexo».

E' na escola sem coeduca-
 ção que o jovem verdadeira-
 mente se prepara para a vida
 cheia de tropeços e illusões.
 O grande pedagogo Foerster
 pune pela educação uni-sexual
 da criança: «Cada um dos se-
 xos deve primeiro vir a ser
 plenamente o que é, a expan-
 dir o seu caracter proprio, an-
 tes de se poder tornar uma
 força pedagogica em condições
 de influir sobre o outro sexo».

Bemditos, pois, os muros que
 separam os pateos escolares.

Geraldo BRAGA

Nas est
 onde as
 e onde
 o temp

Velhos
 da fet
 perdu
 preste

E qu
 vêm-
 em l

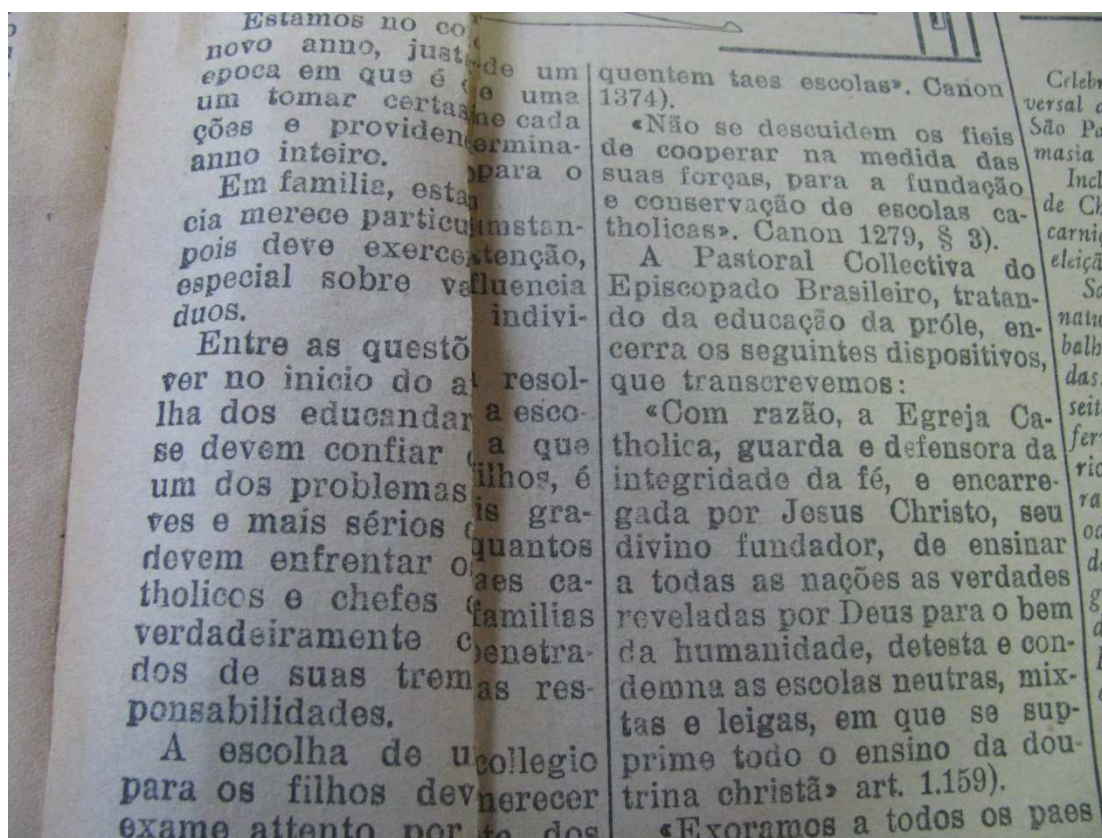
Um
 pois
 e se

Fonte: Jornal Correio Cathólico 30/01/1937

O "Correio Cathólico" manifestou preocupações religiosas sobre os rumos da educação no Brasil. A pregação em torno do catolicismo e das escolas católicas norteava os debates da Igreja com a comunidade leitora do jornal. A crítica aos colégios não católicos atribuía legitimidade apenas ao ensino religioso como espaço de salvação dos seus alunos.

Era assim que a fé se juntava à educação. O caminho educacional do bem só seria possível através da Igreja e da escola a ela vinculada. Cuidar das escolas era sinônimo de cuidar dos seus próprios princípios religiosos. Para isso, a Igreja pregava a negação do novo. As escolas com metodologias alternativas ao catolicismo eram condenadas pelos representantes religiosos afirmando serem as mesmas o caminho da perdição para as crianças.

O intuito era controlar a família católica através das atitudes dos pais em relação aos filhos. Essa ação era voltada para a negação do pensamento crítico ao catolicismo classificado como pecado e ausente de moral. O processo de "satanização" dos diferentes, debatido na parte anterior deste trabalho, também era utilizado como discurso e estratégia política de dominação do homem para com o homem.



Fonte: Jornal Correio Cathólico 26/01/1935

da e que me... Androm... cer...
reiras em que deve... em...
proprio sustento. ...gar...
E' myster proporci...mo.
juventude não somente col-a
lho da cultura da intellige-ab-
mas, acima de tudo, mini-deu:
lhe solida formação de euma
cter, principios de boa evc
ducta, firmeza de opiniãpoi
rectidão de agir, que for-odo
o homem de bem. deeci

E para conseguir esse a m
nobre e digno os paes n-esi
devem deixar illudir pela te Q
parencias brilhantes e já que
fachadas monumentaes de, le
tos collegios acatholicos a riu
mesmo anticatholicos. Tam-1-
não devem curvar-se aos al-
prichos dos filhos, que e-
comprehendem certas ra-5-

em outros escolas catholicas".
(arti. 1.173).
«Lembramos a todos os ca-
tholicos de nossas dioceses o
gravissimo dever que lhes in-
cumbe de auxiliarem os Bis-
pos Diocesanos e os parochos
na fundação e conservação das
escolas primarias catholicas ou
parochiaes. Pelo que são di-
gnos de severa reprehensão,
si, por seu descuido e negli-
gencia não se fundam essas
escolas; ou si, por falta de
auxilios pecuniarios, se fecham
as que existem». art. 1.174).

Considerem bem os paes de
familia e escolham para seus
filhos educandarios que lhes
ministrem solida formação mo-
ral ao lado da cultura da in-
telligencia.
Só assim se desempenharão

Fonte: Jornal Correio Cathólico 26/01/1935

mas, acima de tudo, intellige-ab-
lhe solida formação, mini-deu:
cter, principios de euma
ducta, firmeza de boa evc
rectidão de agir, que for-odo
o homem de bem. deeci

E para conseguir esse a m
nobre e digno os paes n-esi
devem deixar illudir pela te Q
parencias brilhantes e já que
fachadas monumentaes de, le
tos collegios acatholicos a riu
mesmo anticatholicos. Tam-1-
não devem curvar-se aos al-
prichos dos filhos, que e-
comprehendem certas ra-5-

cumbe de auxiliarem os Bis-
pos Diocesanos e os parochos
na fundação e conservação das
escolas primarias catholicas ou
parochiaes. Pelo que são di-
gnos de severa reprehensão,
si, por seu descuido e negli-
gencia não se fundam essas
escolas; ou si, por falta de
auxilios pecuniarios, se fecham
as que existem». art. 1.174).

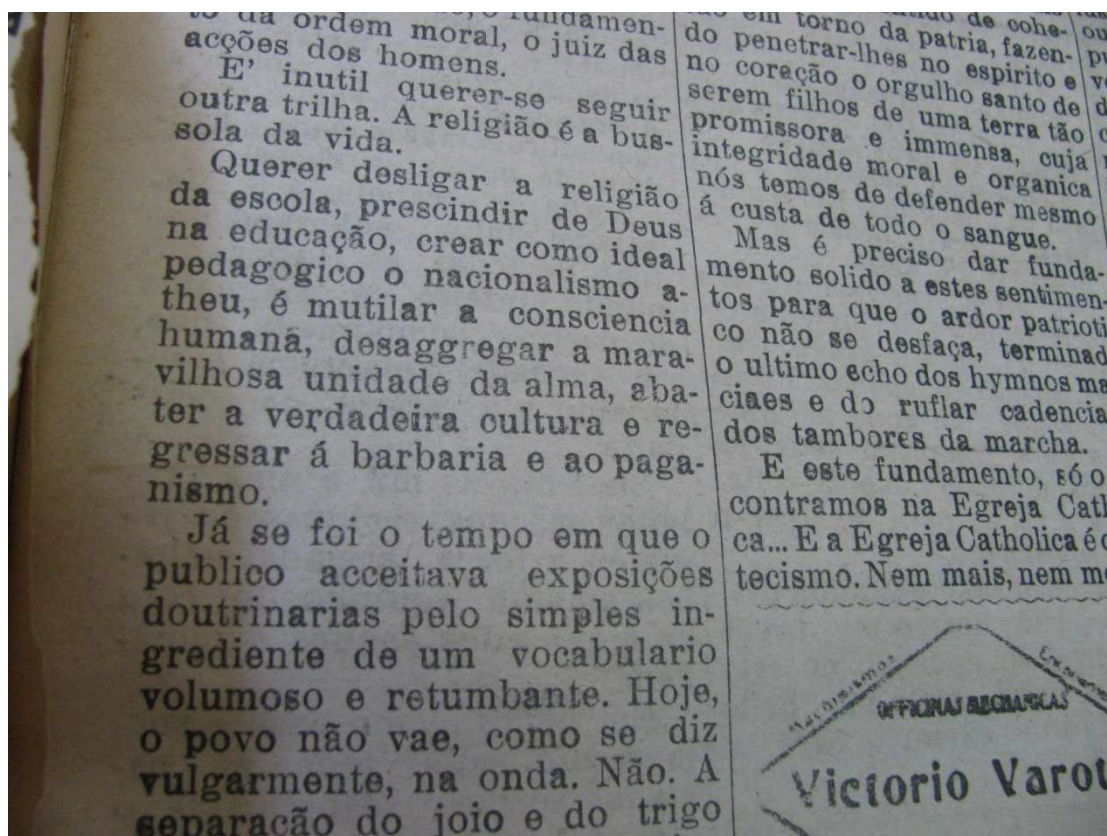
Considerem bem os paes de
familia e escolham para seus
filhos educandarios que lhes
ministrem solida formação mo-
ral ao lado da cultura da in-
telligencia.
Só assim se desempenharão
do papel que Deus lhes con-
fiou.

Padre J. Cabral

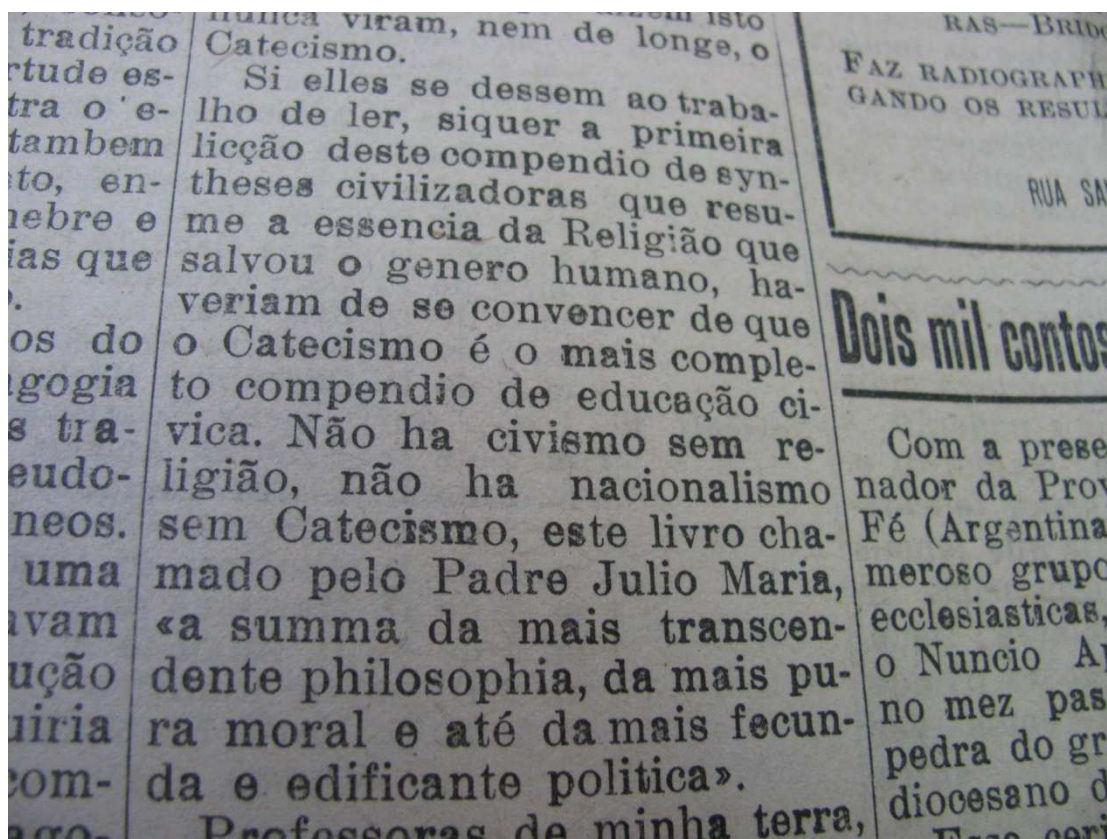
O novo Embaixador do Br

Fonte: Jornal Correio Cathólico 26/01/1935

Esses pressupostos serviam para referendar a importância da Igreja Católica e da religião no ensino e formação moral dos alunos. Dentro desta concepção, educação, religião e Deus constituía-se em um só processo, o caminho para a salvação e redenção do ser humano.



Fonte: Jornal Correio Cathólico 04/12/1937



Fonte: Jornal Correio Cathólico 04/12/1937

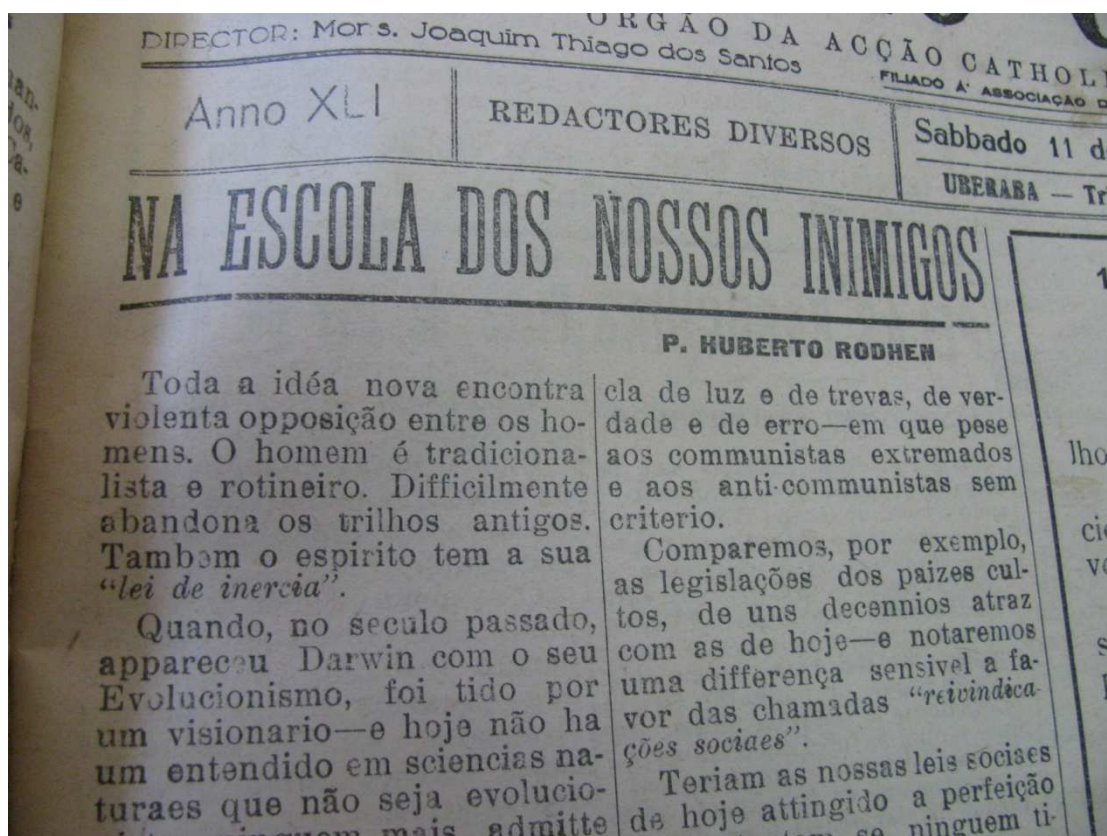
O catolicismo partia do princípio que somente sua concepção tinha legitimidade na sociedade. Entendia os outros segmentos existentes como modismos passageiros que iludiam aqueles que por eles se interessavam. Da mesma forma que entendia a existência desses modismos, afirmava a necessidade da Igreja em conhecê-los, com intuito de combatê-los com bases sólidas.

Essa afirmação se justifica pela negação da Igreja de novos pressupostos que interfiram em sua posição política na sociedade. A afirmação de que o homem é tradicionalista e naturalmente rotineiro, dificilmente abandonando os trilhos sagrados de sua vida, retratam a concepção filosófica da igreja.

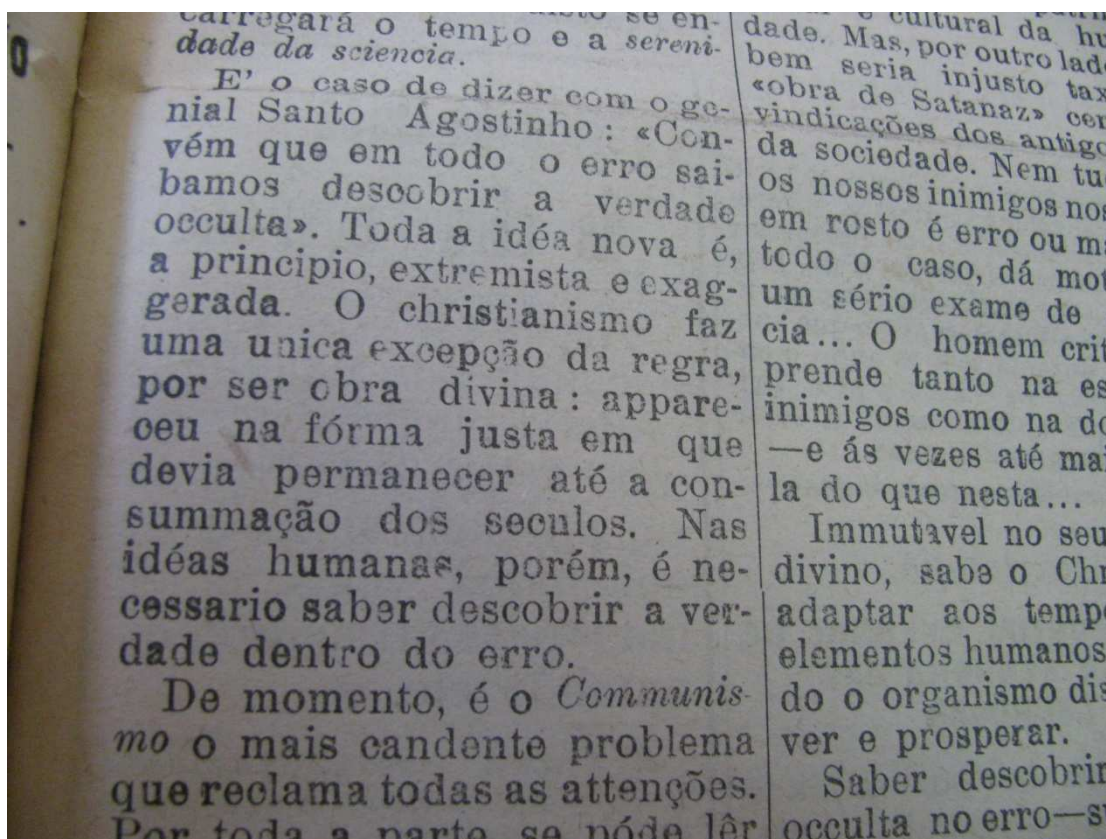
Na realidade, essa atribuição do tradicionalismo ao homem, traduz a própria essência daquilo que a Igreja Católica o era. Por um lado, a Igreja é movida por rituais, rotinas e cerimônias que pouco se transformaram com o avanço da história. A maior parte das instituições baseadas em relações de dominação autoritárias para com os seus membros é constituída de relações

cotidianas tradicionais e imobilistas, sendo a Igreja e o Exército exemplos dessa afirmação.

É assim que a Igreja entende a ciência como um modismo, até porque, considera-a inferior e momentânea, preocupada com questões e inquietações que no mundo religioso já foram respondidos. A atribuição a Deus para as respostas de fenômenos desconhecidos simplifica relações e indagações que são complexas, permitindo para tudo uma resposta com legitimidade divina quando na realidade não passa de uma interpretação humana.



Fonte: Jornal Correio Cathólico 11/12/1937



Fonte: Jornal Correio Cathólico 11/12/1937

A relação entre a escola e a religião partia do pressuposto da construção de processos educativos voltados para a educação da alma dos alunos. A bondade e honestidade no futuro seria um desdobramento de uma educação rígida regida pelos princípios católicos dentro de uma escola católica. O temente a Deus construiria pressupostos morais em seu interior que o transformariam em um homem melhor solidificando as relações familiares e religiosas. As experiências internacionais não exitosas de países que não adotaram esse princípio eram utilizadas como referência e exemplo para a adoção de uma concepção católica formativa.

A ausência de êxito internacional legitimava os discursos católicos aos seus fiéis centralizando a importância da família para a construção de relações sociais e fé religiosa. A família se constituía no princípio de toda a organização social.

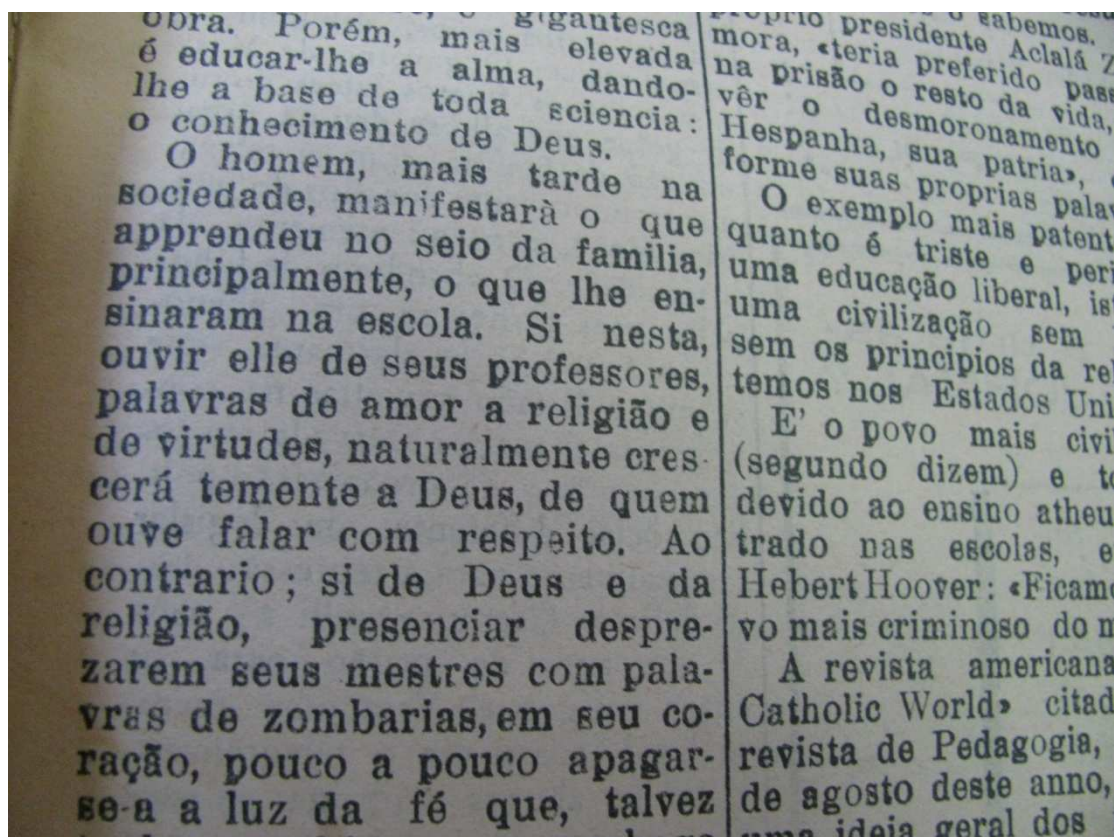
Marx, fazendo referência ao papel revolucionário da burguesia, tinha restrições contra essa afirmação católica. Em “O manifesto comunista” afirmou que as relações familiares foram reduzidas a relações monetárias com o

crescimento da burguesia internacional. Em conjunto com Engels, demonstrou que:

[...] os fervores sagrados da exaltação religiosa, do entusiasmo cavaleiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração dissimulada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, direta, despuída e brutal. (...) A burguesia rasgou o véu do sentimentalismo que envolvia as relações de família e reduziu-se a meras relações monetárias. (...) revelou como a brutal manifestação de força na idade média, tão admirada pela reação, encontra seu complemento natural na ociosidade mais completa. Foi a primeira a provar o que a atividade humana pode realizar: criou maravilhas maiores que as pirâmides do Egito, os aquedutos romanos, as catedras góticas; conduziu expedições que enganaram mesmo as antigas invasões e as Cruzadas. (...) A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos e, com isso, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida rural. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade, os países bárbaros ou semibárbaros aos países civilizados, subordinou os povos camponeses aos povos burgueses, o Oriente ao Ocidente. (Marx e Engels, 1998: 42-44)



Fonte: Jornal Correio Cathólico 07/09/1935



Fonte: Jornal Correio Cathólico 07/09/1935

Portanto, é ensinando a criança a amar a Deus e ministrando-lhe a sciencia que, um dia será ella, uma pessoa honesta, justa e sabia.

Mas, basta de theoria. A pratica nos está mostrando que, escola sem religião é um viveiro de criminosos, é um methodo commodo para formar capacidades aptas para todas as barbarias.

Mais que as palavras dizem os factos, e estes, temol-os de ante dos olhos.

A infeliz e sempre lamentavel Russia, geme sob a mão esmagadora da tyrannia, porque divorciaram a escola da

uma ideia deste anno, n
efeitos do ensino sem
«Depois de cem ann
educação popular, (lib
crimes augmentaram
nhetos por cento (50
nos Estados Unido
numero de assassi
que em toda a E
nossa porcentagem
cidios é cincoenta v
do que a da Inglat
mais divorciados qu
sia;... temos mais lad
des e criminosos do
quer paiz do mundo

Eis a que extr
chegar um povo, q
gna pelcs principio
la sem religião, es
que. «a alma de

Fonte: Jornal Correio Cathólico 07/09/1935

pratica nos está mostrando que, escola sem religião é um viveiro de criminosos, é um methodo commodo para formar capacidades aptas para todas as barbarias.

Mais que as palavras dizem os factos, e estes, temol-os de ante dos olhos.

A infeliz e sempre lamentavel Russia, geme sob a mão esmagadora da tyrannia, porque divorciaram a escola da religião.

Na Hespanha, um numero insignificante de extremistas tomaram o poder, devido «a maioria esmagadora» de catholicos permittir que, o ensi-

nos Estados Unidos, r
numero de assassinat
que em toda a Europ
nossa porcentagem de
cidios é cincoenta vezes
do que a da Inglaterra;
mais divorciados que n
sia;... temos mais ladrõe
des e criminosos do qu
quer paiz do mundo»; e

Eis a que extremo
chegar um povo, que
gna pelcs principios d
la sem religião, esque
que, «a alma de
educação, é a educaci
ma», e esta só se
seguindo os preceito
ral christã.

P

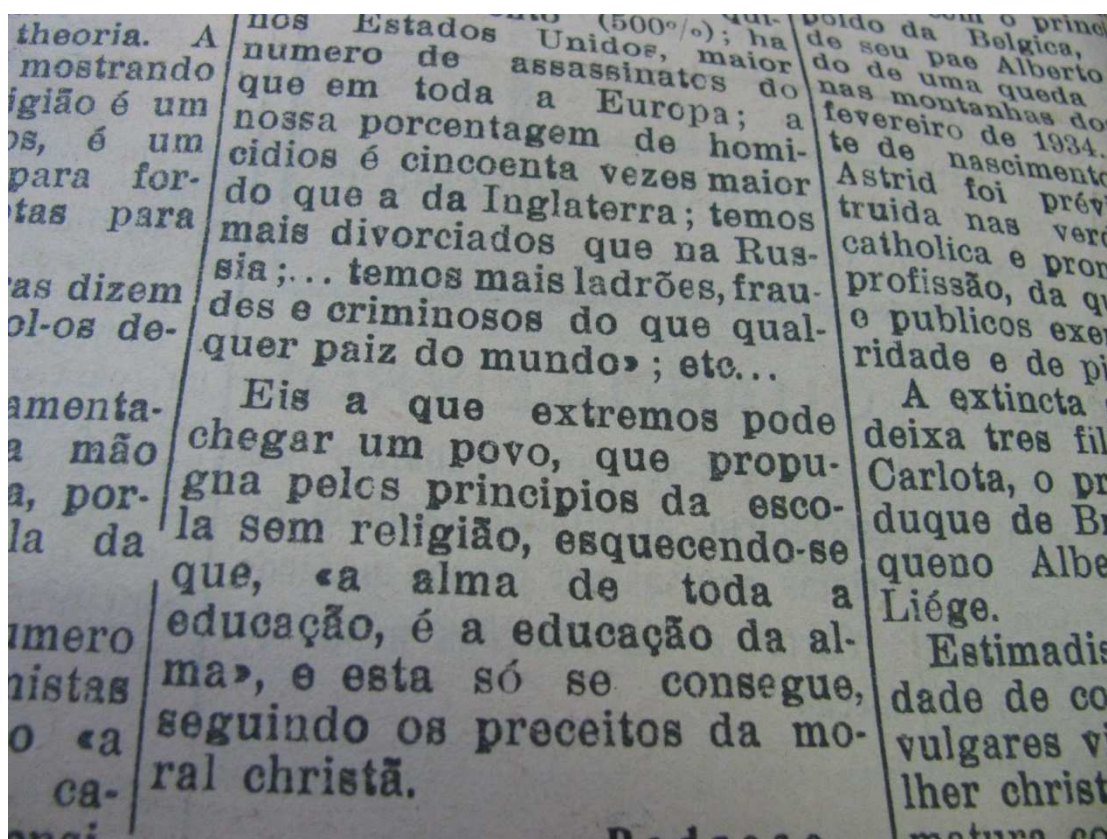
Fonte: Jornal Correio Cathólico 07/09/1935

ciencia: Hespanha, sua patria», con-
 is. forme suas proprias palavras.
 de na O exemplo mais patente, de
 o que quanto é triste e perigosa
 familia, uma educação liberal, isto é:
 e en- uma civilização sem Deus,
 nesta, sem os principios da religião,
 sores, temos nos Estados Unidos.
 ião e E' o povo mais civilizado,
 cres- (segundo dizem) e todavia,
 uem devido ao ensino atheu minis-
 Ao trado nas escolas, exclama
 da Hebert Hoover: «Ficamos o po
 pre- vo mais criminoso do mundo».
 ala- A revista americana «The

Fonte: Jornal Correio Cathólico 07/09/1935

talvez de agosto deste anno, do mez
 nchego uma ideia geral dos funestos
 a cri- efeitos do ensino sem Deus.
 ninis- «Depois de cem annos de
 , um educação popular, (liberal) os
 ho- crimes augmentaram de qui-
 A nhotos por cento (500%); ha
 ndo nos Estados Unidos, maior
 um numero de assassinatos do
 um que em toda a Europa; a
 for- nossa porcentagem de homi-
 ara cidios é cincoenta vezes maior
 em do que a da Inglaterra; temos
 mais divorciados que na Rus-
 sia;... temos mais ladrões, frau-
 des e criminosos do que qual-

Fonte: Jornal Correio Cathólico 07/09/1935



Fonte: Jornal Correio Cathólico 07/09/1935

O laicismo escolar também era alvo de críticas dos católicos. Sua essência liberal negava a centralidade da religião como processo decisório e norteador da vida dos homens. A Igreja utilizava o jornal para deflagrar campanhas referentes à adoção em escolas laicas do ensino religioso, convidando os alunos a pressionarem as direções escolares nesse sentido. Exemplos referentes ao aumento da criminalidade eram atribuídos a uma escola sem religião, fadada ao fracasso por essa concepção religiosa.

Dentro da concepção católica só deveriam existir escolas onde fossem respeitados os princípios da centralidade da religião. A neutralidade das escolas com relação à religião, no Brasil e outros países, era visto pela Igreja como um processo nocivo que não fazia avançar a dimensão da “moral e dos bons costumes” na sociedade.

As críticas ao Estado se davam pela própria dimensão da neutralidade religiosa proposta para as escolas. O Estado ao não ensinar nenhuma religião mantinha uma postura de indiferença e não de hostilidade pelo menos na aparência. Porém, dentro da concepção católica, a moral na sociedade só é possível de existir onde exista também a religião. O medo e o resguardo de

cometer crimes só existem onde impera a religião. Sem religião, os homens estão entregues às paixões e selvageria.

É nesse sentido que, no catolicismo, a educação deve ser voltada para a construção do “bem”, sendo a própria igreja a única interlocutora para dizer o que é esse mesmo “bem”. Essas concepções inerentes à construção de uma moral que impeça os homens de cometerem crimes ou mesmo suicídios foi palco de grandes debates tanto na sociologia, como na filosofia.

Durkheim apresenta o fenômeno do suicídio como a prova maior de que a felicidade não aumenta com o progresso. O problema central das sociedades modernas são as relações entre os indivíduos e o grupo. O homem tornou-se, por demais, consciente de si mesmo para aceitar cegamente os imperativos sociais. O individualismo comporta perigos, pois o indivíduo pode exigir da coletividade mais do que a mesma pode dar. Durkheim defende que é necessária uma disciplina que só a sociedade pode impor.

O estudo do suicídio trata de um processo patológico das sociedades modernas, e revela de forma mais marcante a relação entre o indivíduo e a sociedade. Durkheim demonstra até que ponto os indivíduos são determinados pela realidade coletiva. Durkheim afasta as explicações de tipo psicológico. Até admite a sua existência, mas centraliza as suas discussões no social. As causas do suicídio não são psicológicas, mas sociais. (Aron, 2002)

Os suicídios são fenômenos individuais, cujas causas são, contudo, essencialmente sociais. As circunstâncias sociais que criam o suicídio criam também as predisposições psicológicas, porque os indivíduos, vivendo em condições peculiares da sociedade moderna, são mais sensíveis e, por conseguinte, mais vulneráveis. As causas sociais dos suicídios são as forças sociais que variam de sociedade para sociedade, de grupo para grupo e de religião para religião.

Durkheim discute em “O Suicídio” que o homem individual é um homem de desejos e, por isso, a primeira necessidade da moral e da sociedade é a disciplina. O homem precisa ser disciplinado por uma força superior, autoritária e amável, isto é, digna de ser amada. Esta força, que ao mesmo tempo se impõe e atrai, só pode ser a própria sociedade. Durkheim afirma em “As regras do método sociológico” que é preciso que a autoridade de que goza a consciência moral não seja excessiva; de outra maneira, ninguém ousaria

levantar a mão contra ela e ela se cristalizaria facilmente numa forma imutável. (Lucena, 2010b)

Marx demonstrou sua preocupação com o desespero e a falta de esperança, tomando como referência a França no século XIX: os pressupostos que levavam ao suicídio. Em obra denominada “Sobre o suicídio” publicada em 1846 com o título original “Peuchet: sobre o suicídio”, demonstrou uma dimensão existencialista do seu pensamento pouco debatida em suas outras obras. Suas reflexões se entrelaçam com as de Peuchet³⁹, demonstrando as injustiças sociais e, principalmente, a opressão contra as mulheres pelas famílias patriarcais. Afirma que o suicídio é o último recurso contra os males da vida privada.

O suicídio é entendido como algo tão intenso e profundo que transcende as fronteiras de uma classe social, independente da condição econômica, política e social. Essa afirmação tem como pressuposto uma crítica radical da sociedade voltada à falta de liberdade humana, o caráter conservador e contraditório das famílias parisienses que, mesmo após a revolução francesa, ainda mantinham práticas em relação às mulheres similares ao período feudal.

O número anual dos suicídios, aquele que entre nós é tido como uma média normal e periódica, deve ser considerado como um sintoma da organização deficiente de nossa sociedade; pois, na época da paralisação e das crises da indústria, em temporadas de encarecimento dos meios de vida e de invernos rigorosos, esse sintoma é sempre mais evidente e assume caráter epidêmico. A prostituição e o latrocínio aumentam, então, na mesma proporção. Embora a miséria seja a maior causa do suicídio, encontramos-lo em todas as classes, tanto entre os ricos ociosos como entre os artistas e os políticos. A diversidade das suas causas parece escapar à censura uniforme e insensível dos moralistas. As doenças debilitantes, contra as quais a atual ciência é inócua e insuficiente, as falsas amizades, os amores traídos, os acessos de desânimo, os sofrimentos familiares, as rivalidades sufocantes, o desgosto de uma vida monótona, um entusiasmo frustrado e reprimido são muito seguramente razões de suicídio para pessoas de um meio social mais abastado, e até o próprio amor à vida, essa força energética que impulsiona a personalidade, é freqüentemente capaz de levar uma pessoa a livrar-se de uma existência detestável. [...] *Como se explica que, apesar de tantos anátemas, o homem se mate? É que o sangue não corre do mesmo modo nas veias de gente desesperada e nas veias de seres frios, que se dão o lazer de proferir palavrório estéril.* O homem parece um mistério para o Homem; sabe-se apenas censurá-lo, mas não o conhece. [...] Que tipo de sociedade é esta, em que se

³⁹ Jacques Peuchet foi diretor dos Arquivos da Polícia Parisiense na primeira metade do século XIX. Foi membro do partido monarquista e dirigiu o Jornal Monarquista *Mercur*, de Mallet Du Pan.

encontra a mais profunda solidão no seio de tantos milhões; em que se pode ser tomado por um desejo implacável de matar a si mesmo, sem que ninguém possa prevêê-lo? Tal sociedade não é uma sociedade; *ela é, como diz Rousseau*, uma selva, habitada por feras selvagens. [...] o suicídio não é mais do que um entre os mil e um sintomas da luta social geral, *sempre percebida em fatos recentes, da qual tantos combatentes se retiram porque estão cansados de serem contados entre as vítimas ou porque se insurgem contra a idéia de assumir lugar honroso entre os carrascos.* (Marx, 2006, p. 23-9)

LAICISMO ESCOLAR

Não entendem muitos, qual seja a origem de tanto mal em nossos tempos, quando, por toda parte, até nos mais remotos rincões do interior, desfraldada aos ventos, oscilla pramenteiramente a bandeira da civilização.

A instrução infiltra-se em todas as classes sociaes, e apesar de tudo isso, parece uma utopia a supposição de Victor Hugo, «que o maior numero de escolas, viesse diminuir o numero de prisões».

A realidade, porém, é muito outra. Devemos abrir escolas, mas, escolas onde se aprenda a respeitar a religião, base de toda moral.

feita por menores, sob o regime da escola laica, isto é, escola sem religião.

Em 1897, a estatística da criminalidade infantil era de 2.000 condemnados, e 30 anos depois, em 1927, era de 14.697. E' fantastico um tal augmento! Qual é a origem?

E' ainda Saint-Mour que fala: «Não se sobe a um mastro com um rasgão nas calças».

Catholicos! Exigi dos Snrs. Directores do Ensino uma professora para a educação religiosa de vossos filhos! Aproveitae a faculdade de ser elle administrado «dentro do

Fonte: Jornal Correio Cathólico 21/09/1935

A instrução infiltra-se em todas as classes sociaes, e apesar de tudo isso, parece uma utopia a supposição de Victor Hugo, «que o maior numero de escolas, viesse diminuir o numero de prisões».

A realidade, porém, é muito outra. Devemos abrir escolas, mas, escolas onde se aprenda a respeitar a religião, base de toda moral, fundamento de toda justiça, freio a todas paixões. Infelizmente, os estabelecimentos de ensino, em quasi todos os paizes, e também no Brasil, gozam de uma neutralidade que, afinal, outra coisa não é sinão o laicismo escolar, e este: guerra à religião.

«Desde o dia em que se decretou o ensino «leigo, gratui-

...E' fantastico um tal augmento! Qual é a origem? E' ainda Saint-Mour que fala: «Não se sobe a um mastro com um rasgão nas calças».

Catholicos! Exigi dos Snrs. Directores do Ensino uma professora para a educação religiosa de vossos filhos! Aproveitae a faculdade de ser elle administrado «dentro do horario escolar, em tres aulas por semana».

Deveis, não pedir, mas exigir. Esta é a obrigação de todos os catholicos.

Lembrae-vos sempre das palavras do infeliz soldado assassino, Tisseau, antes de subir ao cadafalso, em fevereiro de 1912.

«Se eu, filho de honestos

Fonte: Jornal Correio Cathólico 21/09/1935

e só a ella é devido o lastimavel divorcio entre o Estado e a Egreja.

Mons. Marx, em 1931, num artigo do «Lar Catholico» escrevia: «O Estado, não adoptando nenhuma religião official, também não podia ensinar nenhuma nos seus estabelecimentos officiaes; ignorava, pois, no ensino, a religião, não se pronunciando nem a favor nem contra qualquer uma. Era a indiferença, não a hostilidade. Isto na apparencia. Na realidade e no fundo, é bem diverso».

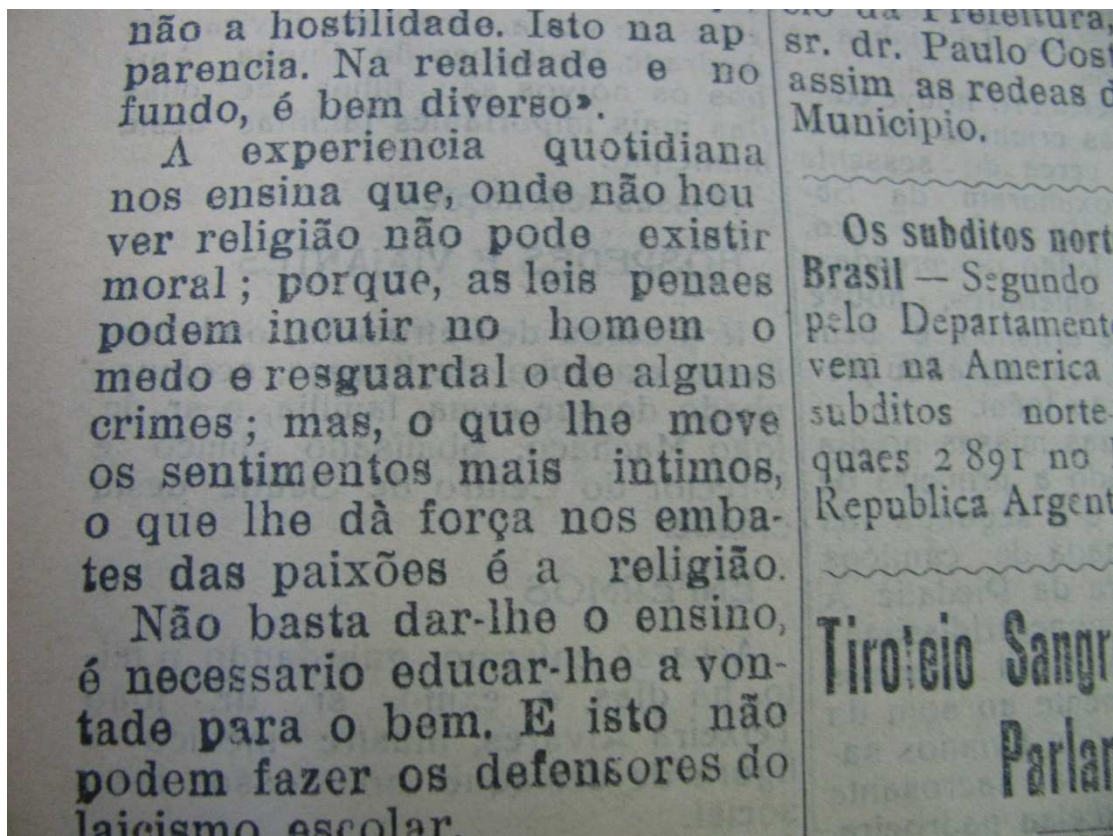
A experiencia quotidiana nos ensina que, onde não hou

...ultima, ultimamente pelo Governado para dirigir os deste Municipio teve condigna recepção encontro foram au locaes e pessoas de tação.

Hospedando-se no Commercio, foi o no visitado por grande pessoas gradas.

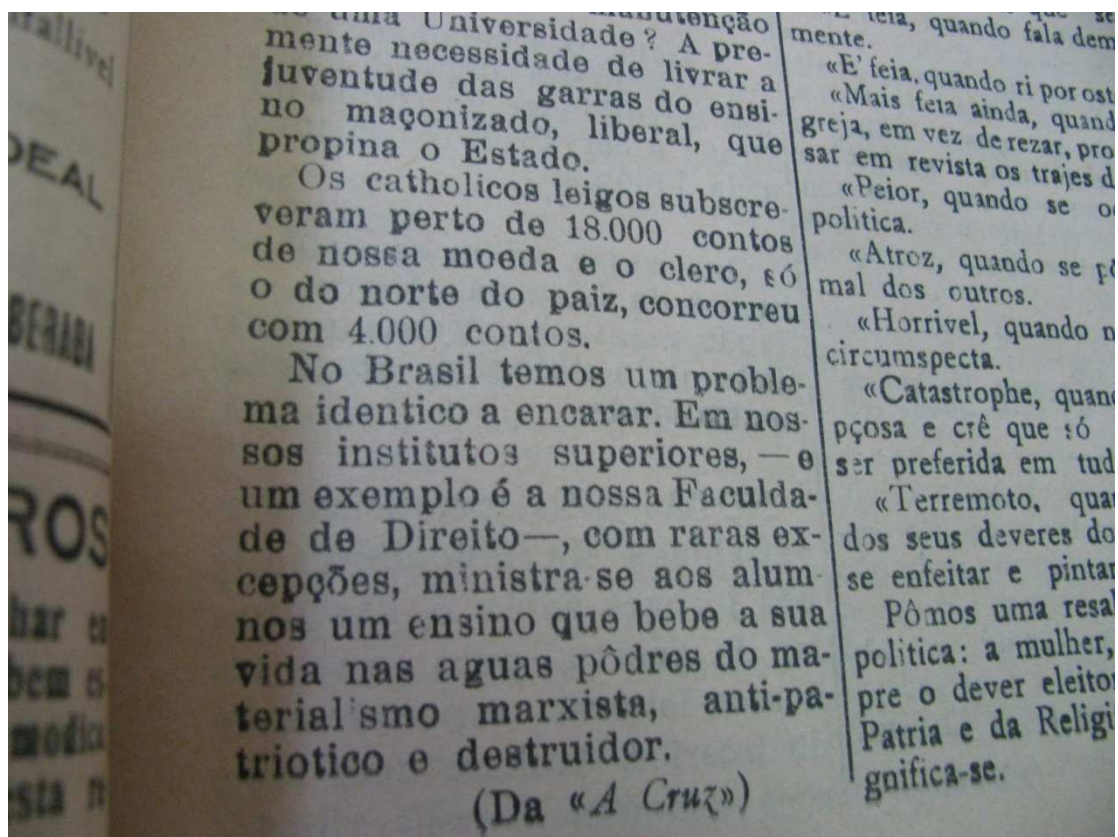
Realizou-se hont cerimonia da prax cio da Prefeitura, sr. dr. Paulo Costa assim as redeas do Municipio.

Fonte: Jornal Correio Cathólico 21/09/1935



Fonte: Jornal Correio Cathólico 21/09/1935

A crítica da igreja Católica ao comunismo e maçonaria se exemplifica na fonte abaixo. “A veemência de retirar o ensino das mãos da maçonaria, dos liberais e dos comunistas. Ministra-se nas escolas aos alunos um ensino que bebe a sua vida nas águas podres do materialismo marxista, antipatriótico e destruidor”.



Fonte: Jornal Correio Cathólico 02/11/1935

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorremos um longo caminho até então. A recuperação da história do jornal no Brasil representou um grande desafio investigativo, condição fundamental para a problematização do objeto em questão referente à história da educação no Triângulo Mineiro entre os anos de 1930 a 1945, expressa nos jornais “O Triângulo”, “A Tribuna”, “Lavoura e Comércio” e “Correio Cathólico”.

O entendimento das relações entre as transformações que se desenvolviam no capitalismo em âmbito internacional, bem como, a edificação de modos de produção alternativos ao capitalismo tendo como grande expoente o comunismo soviético significou um pressuposto essencial para as análises que desenvolvemos até aqui.

No Brasil, a ascensão do Governo Vargas, especialmente com referência aos desdobramentos posteriores oriundos do Estado Novo, significou a consolidação de novas ideias no país, influenciando diretamente as concepções de mundo e sociedade presentes no Triângulo Mineiro. O crescimento da maquinaria industrial e, com ela, os desdobramentos econômicos, políticos e sociais influenciaram a cultura e as formas de perceber e sentir a vida presentes na sociedade no período em estudo.

Todo este movimento dialético manifesto pelos desdobramentos do capital mundializado influenciaram governos, elites locais, trabalhadores e suas percepções de mundo. A ascensão do imperialismo internacional e o fortalecimento do estado nação como gestor do mercado internacional manifestou disputas, conflitos de interesse, lutas de classe, entre outros desdobramentos.

Esse processo, maturado pela segunda revolução tecnológica, implicou em leituras locais dos movimentos políticos, sociais e econômicos presentes no Brasil e no exterior nas décadas em estudo. Uma concepção política de progresso se desenvolveu no país, entendido como avanço científico potencializador da superação das condições religiosas de percepção e interpretação do mundo.

O debate sobre o progresso não é novo e inspirou diferentes concepções epistemológicas. Jean Bodin considerava que a história da humanidade possui

elementos que a levam ao contínuo aperfeiçoamento. Bacon afirmou que a idade moderna é mais avançada que as idades passadas, consequentemente, mais próxima da verdade. Bacon e Descartes afirmavam que os homens modernos eram superiores aos anciões do passado, visto que seu conhecimento era mais rico alicerçado na experiência dos antepassados. Kant entendia que a noção de progresso moral é uma possibilidade e não uma necessidade. A maioridade e avanço das ideias humanas implicam na concretização da emancipação religiosa, visto que a dependência humana da religião não só é prejudicial como a mais desonrosa de todas.⁴⁰

Löwi aponta o debate sobre o progresso debatendo o diálogo entre o marxismo do século XX e as concepções da primeira fase da Escola de Frankfurt expressa pelo pensamento de Walter Benjamin.

Contrariamente ao marxismo evolucionista vulgar, Benjamin não concebe a revolução como o resultado "natural" ou "inevitável" do progresso econômico e técnico (ou da "contradição entre forças e relações de produção"), mas como a *interrupção* de uma evolução histórica que conduz à catástrofe. (...) percebe esse perigo catastrófico que Benjamin invoca o *pessimismo* em seu artigo de 1929 sobre o surrealismo, um pessimismo revolucionário que não tem nada a ver com a resignação fatalista e ainda menos com o *Kulturpessimismus* alemão, conservador, reacionário e pré-fascista (Carl Schmitt, Oswald Spengler, Moeller van der Bruck): o pessimismo aqui está a serviço da emancipação das classes oprimidas. Sua preocupação não é o "declínio" das elites ou da nação, mas as ameaças que o progresso técnico e econômico promovido pelo capitalismo faz pesar sobre a humanidade. (...) Nada parece mais ridículo aos olhos de Benjamin que o *otimismo* dos partidos burgueses e da social democracia, cujo programa político não é outra coisa que "um mau poema de primavera". Contra esse "otimismo sem consciência", esse "otimismo de diletantes", inspirado pela ideologia do progresso linear, ele descobre no *pessimismo* o ponto de convergência efetiva entre surrealismo e comunismo). É evidente que não se trata de um sentimento contemplativo, mas de um *pessimismo ativo*, "*organizado*", *prático*, inteiramente dedicado ao objetivo de impedir, por todos os meios possíveis, a chegada do *pior*. (Löwy, 2002: s/p)

As análises de Benjamin sobre o progresso baseiam-se nos pressupostos de existência e atuação presentes no fascismo representante de uma combinação "tipicamente moderna de progresso técnico e regressão social". (Löwy, 2002:s/p)

⁴⁰ Luciano da Silva. A ideia de progresso da humanidade: uma análise da Filosofia da História em Kant e Bobbio.
http://fis.edu.br/revista_de_direito/arquivo/A%20IDEIA%20DE%20PROGRESSO%20DA%20HUMANIDADE.pdf acesso dia 1 de junho de 2011 10 horas.

Enquanto Marx e Engels tinham tido, segundo Benjamin, "a intuição fulgurante" da barbárie por vir, em seu prognóstico sobre a evolução do capitalismo), seus epígonos do século XX foram incapazes de compreender uma barbárie *moderna* e, portanto, de resistir eficazmente a ela — barbárie industrial, dinâmica, instalada no coração mesmo do progresso técnico e científico. (Löwy, 2002: s/p)

É assim que Löwy (2002) relaciona o pensamento de Benjamin aos processos revolucionários potenciais na sociedade.

Benjamin opõe uma percepção *qualitativa* da temporalidade, fundada, de um lado, na *rememoração*, de outro na *ruptura messiânica/revolucionária da continuidade*. A revolução é o "correspondente" (no sentido baudelairiano da palavra) profano da interrupção messiânica da história, da parada messiânica do devir"(Tese XVII): as classes revolucionárias, escreve na Tese XV, estão conscientes, no momento da ação, de "romper o contínuo da história". A interrupção revolucionária é, portanto, a resposta de Benjamin às ameaças que faz pesar sobre a espécie humana a perseguição da tempestade maléfica chamada "Progresso", uma tempestade que acumula ruínas e prepara catástrofes novas (Tese XII). Corria o ano 1940, um pouco antes de Auschwitz e Hiroshima... (idem. *ibid*: s/p)

Os positivistas representados, principalmente, por Augusto Conte entendiam que o progresso se desenvolveu por meio da transição ocorrida na história do estado teológico para o estado positivo. Esse movimento consolidou a libertação da humanidade da interpretação teológica do mundo, adotando a cientificidade como ferramenta explicativa da sociedade. A "cientificação significou libertação progressiva das teses teológicas (mentalidade religiosa) e metafísicas (mentalidade filosófica e, portanto, puramente racional) para uma visão positiva, tal como foi supra definida".⁴¹

O debate referente ao conceito de progresso foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa em questão. Percebemos que a concepção de progresso existente no Triângulo Mineiro foi de pressuposto filosófico contiano. O debate sobre o progresso serviu de fundamento para a problematização do pensamento político existente na região do Triângulo Mineiro que, dialeticamente, influenciou a defesa, propostas e críticas de projetos educacionais existentes ou que deveriam existir.

⁴¹ Fonte: (<http://www.prof2000.pt/users/baratoni/Introducao.htm> acesso dia 01 de maio de 2011, às 9 horas)

As forças políticas se manifestaram na região fazendo leituras, críticas e possibilidades das ações do governo Vargas, governo este que, dialeticamente, também fazia suas leituras e interpretações do movimento capitalista internacional. Esse movimento dialético implicou nas interpretações locais do movimento nacional e internacional, produzindo e reforçando discursos e manifestando mediações.

Dentro deste processo rico manifesto na história brasileira, a região do Triângulo Mineiro potencializou forças políticas que divulgaram suas visões de mundo através dos jornais investigados. Os jornais investigados manifestaram em suas manchetes, artigos e reportagens a existência de três correntes políticas com interpretações distintas de como deveria ser a sociedade.

Uma primeira corrente de cunho liberal entendendo a que a educação deveria fomentar o indivíduo e os avanços sociais, políticos e econômicos obtidos na Europa para a região do Triângulo Mineiro. Uma segunda corrente positivista, fiel ao pensamento de Capanema, influenciada pelos pressupostos durkeimianos da educação para a vida e o progresso. Uma terceira corrente, de orientação católica, movimentada pelo princípio da moral e da família expressa pela “fé” na Igreja e seus fundamentos.

Essas correntes disputam entre si o controle político de uma região extremamente conservadora. Os católicos, tecendo severas críticas à Maçonaria, ao Rotary Club, ao Espiritismo e ao Protestantismo. As críticas voltadas à descaracterização desses segmentos como atores políticos na região. Hipotetizamos também, que essas críticas se davam, entre outros motivos, em virtude da consonância do pensamento liberal existente no interior destas concepções. O que a Igreja visava era o controle de todos os segmentos políticos e culturais existentes na região.

As vertentes de cunho liberal discordavam das concepções católicas, tomando a educação como referência. A análise das fontes demonstrou concepções contrárias e antagônicas referentes ao processo educativo tendo como exemplo os processos de coeducação de homens e mulheres, repudiados pelo catolicismo, entendidos como um grande avanço educacional no seu tempo.

As correntes positivistas tecendo pressupostos de uma formação para a vida, influenciadas não só por Capanema, mas também por João Pinheiro,

apontavam que a educação deveria ser voltada para a prática e dividida de acordo com a posição social dos alunos. As teses de Emile Durkheim à qual o homem havia se tornado em demasia consciente de si, podendo exigir da sociedade aquilo que ela não podia oferecer, ocasionando rebeldia e decepção faziam-se presentes nesse pensamento.

As correntes positivistas expressas pelo pensamento de Capanema tiveram forte apoio político na região. As ideias de Capanema iam ao encontro dos ideais existentes na região. Potencializariam por um lado uma divisão do trabalho no campo, capacitando trabalhadores rurais e elevando a produtividade. Recuperava as discussões de João Pinheiro referente ao Brasil ser um celeiro do mundo, que elegeria a região a posição econômica de destaque.

Essa concepção confirmou-se no início da década de 1940 quando, com a Reforma Capanema, uma concepção escolar garantia os privilégios das classes dominantes na região. Escola rural para os filhos dos pobres, tal qual defendia Vargas, Ensino Secundário para formação de elites dirigentes e Ensino Superior para continuar a formação dessas mesmas elites e produzir ideologias burguesas voltadas ao convencimento e dominação na sociedade.

A análise de atuação política desses segmentos manifestos na imprensa implicou em grande e satisfatório desafio analítico. A atuação política e econômica do governo Vargas demonstrou, apesar das diferenças filosóficas, políticas e econômicas de interpretação da sociedade, um apoio irrestrito às ações governamentais oferecidas pelas forças políticas do Triângulo Mineiro. Em que pese a censura aos órgãos de imprensa desenvolvida pelo governo Vargas com a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda em 1939, os jornais investigados demonstraram ser representantes do pensamento e visão de mundo das classes dominantes e clericais da região, apoiando, radicalmente, a repressão do Estado Novo e desenvolvendo severas críticas ao socialismo e comunismo.

O socialismo e o comunismo foram eleitos como os principais inimigos da região, recebendo críticas em todos os jornais investigados. A ação política se dava em torno de descaracterizar qualquer possibilidade de emancipação social, ressaltando os limites da Rússia Comunista expressos em sua constituição, situação de trabalho, ausência de liberdade, educação, etc. A

Igreja Católica promoveu a “demonização” do comunismo no Triângulo Mineiro. O comunismo, por sua crítica radical à centralidade humana presente nas decisões e concepções religiosas, era visto como o maior inimigo da humanidade, devendo ser combatido a qualquer custo. É assim que o catolicismo condenou o comunismo em diversos motivos conforme demonstradas abaixo:

- Em 1846, o Papa Pio IX afirmou que o comunismo é "sumamente contrária ao próprio direito natural, a qual, uma vez admitida, levaria à subversão radical dos direitos, das coisas, das propriedades de todos e da própria sociedade humana" (Encíclica *Qui pluribus*)^[15]
- Em 1878, o Papa Leão XIII disse que o comunismo é uma "peste mortífera, que invade a medula da sociedade humana e a conduz a um perigo extremo" (Encíclica *Quod Apostolici muneris*)^[16]
- Em 1891, o Papa Leão XIII defendeu que "a teoria marxista da propriedade colectiva deve absolutamente repudiar-se como prejudicial àqueles membros a que se quer socorrer, contrária aos direitos naturais dos indivíduos, como desnaturando as funções do Estado e perturbando a tranquilidade pública." (Encíclica *Rerum Novarum*, n. 7)
- Em 1931, o Papa Pio XI comentou que "ninguém pode ser ao mesmo tempo um católico sincero e um verdadeiro socialista revolucionário"^[17]
- Em 1937, o Papa Pio XI criticou os bolchevistas e ateus que pregavam que o comunismo era o "novo evangelho e mensagem salvadora de redenção". Ele considerou ainda que o comunismo era um "sistema cheio de erros e sofismas, igualmente oposto à revelação divina e à razão humana; sistema que, por destruir os fundamentos da sociedade, subverte a ordem social, que não reconhece a verdadeira origem, natureza e fim do Estado; que rejeita enfim e nega os direitos, a dignidade e a liberdade da pessoa humana". (Encíclica *Divini Redemptoris*, n. 14)
- Em 1949, a Igreja Católica, mais concretamente o Santo Ofício, emitiu o decreto contra o comunismo, que estipula que todos os católicos que sejam comunistas são automaticamente excomungados.^[18]
- Em 1961, o Papa João XXIII defendeu que "entre comunismo e cristianismo, [...] a oposição é radical, e acrescenta não se poder admitir de maneira alguma que os católicos adiram ao socialismo moderado: quer porque ele foi construído sobre uma concepção da vida fechada no temporal, com o bem-estar como objetivo supremo da sociedade; quer porque fomenta uma organização social da vida comum tendo a produção como fim único, não sem grave prejuízo da liberdade humana; quer ainda porque lhe falta todo o princípio de verdadeira autoridade social." (Encíclica *Mater et Magistra*, n. 34)
- O Catecismo da Igreja Católica afirma que "a Igreja rejeitou as ideologias totalitárias e ateias, associadas, nos tempos modernos, ao «comunismo» ou ao «socialismo»" (Catecismo da Igreja Católica, n. 2425). (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunismo> acesso dia 14 de junho às 23h)

As concepções relativas às ações do Estado na política nacional apresentavam divergências quanto à atuação dos segmentos apresentados. A igreja Católica, representada principalmente pelos jornais “Correio Cathólico”, de Uberaba e “O Triângulo”, de Araguari, definia-se como neutra com relação

à política. Contudo, contraditoriamente, produzia ações norteando os pressupostos de uma aliança com Vargas. A análise das fontes demonstrou a existência de pressupostos teológicos no estado varguista, merecendo destaque, a negação do laicismo escolar e a pertinência do ensino religioso católico nas escolas.

Os produtores rurais, comerciantes e profissionais liberais, representados, principalmente, pelo jornal “Lavoura e Comércio”, de Uberaba e em algumas reportagens pelo jornal “A Tribuna”, de Uberlândia, enfatizavam a ação do Estado em investir na produção e promover o progresso da região. As fontes investigadas demonstraram preocupações com o “fisco”, produzindo pressões políticas para a substituição do funcionário do governo estadual. O apoio da instalação de novos Bancos nas cidades, como a nova agência do Banco do Brasil e as notícias sobre a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro, símbolos da expansão capitalista e distribuição da produção agrícola e industrial no Brasil demonstraram expectativa desses segmentos para o progresso na região.

Esses diferentes entendimentos potencializaram um rico debate educacional no período estudado na região manifesto na imprensa. As posições políticas se definiram em torno de processos formativo do presente para o futuro. A tese apontada referente à existência de uma classe dominante fragmentada pela luta hegemônica na região, e, ao mesmo tempo, coesa quanto ao apoio governamental e defesa dos interesses da reprodução do capital, impactando na defesa de projetos educacionais conservadores se comprovou.

A análise das fontes pesquisadas demonstrou posições distintas referentes à educação nos segmentos políticos. As discussões católicas educacionais tinham forte preocupação com o conteúdo religioso na formação dos alunos. A educação era entendida como sinônima de ação que promoveria a manutenção da família. Era pela educação que se formaria uma moral expressa pela fé voltada à melhoria incondicional do ser humano em todos os sentidos.

Essa afirmação justificava as severas críticas desenvolvidas pela Igreja ao laicismo e a coeducação escolar, entendidos como propulsores da ausência de moralidade. A moralidade católica era utilizada para tecer críticas a professores e instituições que propagassem concepções formativas iluministas

negadoras da centralidade da religião. O que os representantes católicos visavam era o controle das formas de agir e pensar de todas as classes sociais existentes na região, utilizando para isso a ideologia do medo e da negação da salvação, pressupostos que, considerando o período histórico em questão, eram temidos por parcela considerável da população. A atitude no presente como pressuposto para a felicidade no futuro tinha apenas um juiz: a Religião Católica e sua capacidade de condenar ou absolver os homens e por atitudes perante a sociedade e a moral religiosa.

Os grupos políticos influenciados pelo liberalismo e o positivismo adotavam postura política distinta dos religiosos. Sua concepção, totalmente favorável às iniciativas governamentais, defendia a erradicação do analfabetismo, a defesa radical da educação rural como redenção da sociedade e a necessidade do aumento da oferta de educação profissional para os trabalhadores como garantia do desenvolvimento social.

As concepções de progresso existentes na região e, conseqüentemente, no país, se chocavam com os altos índices de analfabetismo ainda reinantes no Brasil e com o baixo acesso escolar de parcela considerável dos brasileiros. É nesse sentido que se constituiu um forte apoio político às ações governamentais para esse fim, merecendo destaque o apoio à Cruzada Nacional de Educação pela erradicação do analfabetismo. A existência do analfabetismo em larga escala no Brasil e na região era a prova concreta da negação do progresso e da incapacidade das classes dominantes brasileiras, visto que, avanço social não se relacionava com o analfabetismo.

Os estudos sobre a história da educação no Triângulo Mineiro constituiu-se em um árduo e gratificante sacrifício. Entendemos que em razão da complexidade do tema em questão não esgotamos todas as fontes disponíveis sobre o período histórico em investigação. Essa é uma lacuna que nos inquieta e pode desafiar outros pesquisadores, além de nós, em futuras pesquisas que possam revelar outros dados, problematizando a região.

Algumas questões ainda nos inquietam pelo fato das fontes investigadas não mostrarem. A primeira delas faz referência a Uberlândia ter se transformado em um berço de socialistas utópicos nas décadas de 1950 e 1960. Onde se deu sua formação política e educacional? Teriam surgido do nada, ou o processo formativo começou, ou já existia no período que estudamos?

Existiram, como bem expôs Guiraldelli (1990), outras pedagogias além das aqui demonstradas? Como se deu a história da maçonaria na região e quais suas propostas educacionais? Teriam elas uma maior influência do que as fontes demonstraram? E o Rotary Club? Qual o seu pensamento sobre a educação? Teria propostas educacionais conjuntas com a maçonaria?

Como podem ver muitas questões ainda estão sem respostas, como outras, que você leitor de história da educação, pode indagar na leitura desta simples pesquisa. A busca de novas fontes referentes à história da educação na região talvez possam trazer outros atores em cena, com propostas distintas àquelas aqui demonstradas e debatidas. A juventude da área de História da Educação coloca grandes desafios investigativos voltados a um olhar para o passado, problematizando este mesmo passado e, propiciando, o debate e interpretação da educação no presente. O desafio continua...

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. (Trad. De J.J. Moura Ramos) Lisboa, Presença: Martins Fontes, 1974.
- ARON, Raymond. *Etapas do Pensamento Sociológico*. SP: Martins Fontes, 2002.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. SP: Comp. E Nac., 1944.
- _____. Manifesto dos pioneiros da educação nova. In *Revista Pedagógica Brasileira*. Brasília: 1984.
- BAHIA, Juarez. *Jornal, História e Técnica: história da imprensa brasileira*. 4ª. ed. SP: Ática, 1990.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. SP: Hucitec, 1992.
- BASBAUM, Leôncio. *História sincera da República: 1930 a 1960*. SP: Alfa Omega/Fulgor Ltda, s/d.
- BARBOSA LIMA SOBRINHO, Alexandre José. *O Problema da Imprensa*. 3ª. ed. SP: Edusp: Com-Arte, 1997.
- BOMENY, Helena. O Brasil de João Pinheiro: o projeto educacional; In: In: GOMES, Ângela de Castro (org.). *Minas os Fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p.143.
- BENJAMIN, Walter. *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. Trad. Paulo Montero. In: ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu*. SP: Ática, 1994. (Original: *Langue Française*, 34, maio 1977).
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
- BRITO, Sílvia Helena Andrade. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). in *Projeto Navegando na História da Educação Brasileira*. Campinas: Unicamp, http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html Acesso dia 22 de março de 2008.
- BRUNI, José Carlos. “Uma introdução ao presente”. In BRUNI, José Carlos; MENNA-BARRETO, Luiz; MARQUES, Nelson: *Decifrando o tempo presente*. Unesp, São Paulo. 2007, p. 11-23.
- BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CAPELATTO, Maria Helena. Imprensa, uma mercadoria política. História e Perspectiva. In *Revista da Universidade de Uberlândia*, v.4, 1991, p.131.
- _____. *Imprensa e História do Brasil*. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.
- COSMO, Marta. *O poder simbólico: qual sua verdadeira face?* SP: Recanto das Letras, 2008.

COSTA, Emília Viotti da. Sobre as origens da República. In COSTA, Emília Viotti da. ***Da monarquia à República***. 4 ed. SP: Brasiliense, 1987.

CUNHA, C. ***Educação e autoritarismo***. SP: Cortez/Autores Associados, 1981.

CUNHA, Luiz Antonio. ***A Universidade temporã***. RJ: Civilização Brasileira, 1980.

CURY, C.R.J. ***Ideologia de educação brasileira***. SP: Cortez/Autores Associados, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lima, Alceu do Amoroso. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. e BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.) ***Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais***. Rio de Janeiro: UFRJ-MEC/INEP, 1999.

DE LUCA, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). ***Fontes Históricas***. São Paulo; Contexto, 2005. p. 111-153.

DERISSO, José Luis. ***O ensino religioso na escola pública e a epistemologia dos materiais implementados nas escolas oficiais do estado de São Paulo após a Lei N. 9475/97***. Dissertação de Mestrado. Ufscar, 2006.

DEWEY, John. ***Democracia e educação: introdução à filosofia da educação***. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. ***Vida e educação***. 9ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DRAIBE, S. ***Rumos e metamorfoses: um estudo sobre a constituição do Estado e as alternativas da industrialização no Brasil (1930-1960)***. RJ: Paz e Terra, 1985.

DINIZ, E. O Estado Novo: estrutura de poder; relações de classes. In: Boris Fausto (org.), ***História geral da civilização brasileira. Tomo III: O Brasil Republicano***, 3º. Vol. Sociedade e Política (1930-1964). 5 ed. RJ: Bertrand Brasil, 1991.

DURKHEIM, E. As formas elementares da vida religiosa". IN: ***Os pensadores***. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. ***Educação e sociologia***. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

_____. ***O suicídio***. SP: Martins Fontes, 2000

ELIAS, Norbert. ***Sobre o tempo***. RJ: Zahar, 1998.

ENGELS, F. ***A Dialética da Natureza***. SP: Paz e Terra, 1991.

_____. ***Prefácio da Dialética da Natureza***, 1952. Fonte: http://www.vermelho.org.br/img/obras/dialetica_da_natureza.asp. Acesso dia 04/04/2008.

FAUSTO, B. "A crise dos anos 20 e a Revolução de 1930". In: B. FAUSTO (org.), ***História geral da civilização brasileira***. , Vol. 3, Tomo II, São Paulo, Difel, 1990.

_____. ***Estado, classe trabalhadora e burguesia industrial (1920-1945): uma revisão***. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 20, p. 6-37, mar. 1988.

_____. ***Revolução de 1930: a historiografia e história***. SP: Companhia da Letras, 1997.

FELÍCIO BUARQUE. *Origens Republicanas- Estudos de Gênese Política*. SP: Edaglit, 1962.

FEUERBACH, L. *A essência do Cristianismo*. Portugal: Editora Centro Cultural Calouste Gulbenkian, 1994.

FREDERICO, C. A sociologia da literatura de Lucien Goldmann. *In Revista Estudos Avançados*, 2005: n.19.

FREUD, Sigmund. *Obras Completas Psicológicas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FONSECA, Francisco. A lógica do discurso midiático: contradições, revelações e impactos sociais. *In VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo*. UNESP: novembro de 2008.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOLDMANN, L. *Le Tout et Les Parties. Le Dieu Caché: étude sur la vision tragique dans les Pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine*. Paris: Éditions Gallimard, 1959.

GRAHAN, R. *Grã Bretanha e o Início da Modernização do Brasil 1850 – 1914*. SP: Ed. Brasiliense, 1973.

GRAMSCI, A. *Os jornais e os operários*. 1916. <http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/osjornaiseosoperarios.htm>
Acesso em 18/09/2006.

_____. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 9ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *Maquiavel, A Política e o Estado Moderno*. SP: Civilização Brasileira, 1976.

GRANT DUWE. *Mass Murder in the United States: A History*. McFarland & Company, Inc., 2007. <http://www.albany.edu/scj/jcipc/vol15is1/Bratina.pdf>
Acesso em 22/02/2009.

GUIRALDELLI JR, P. *História da educação*. SP: Cortez, 1990.

HABERMAS, Jurgen. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HEGEL, Friederich. *A razão na História*. Lisboa: edições 70, 1991.

_____. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. *Princípios da filosofia do direito*. Lisboa: Guimarães Editores, 1986.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, 1989.

HOBBSBAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX 1914 -1991*. SP: Companhia de Letras, 1988.

HOVLAND, Carl I. Efeitos dos meios de comunicação. In: STEINBERG, Charles S. (Org.). *Meios de comunicação de massa*. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

KANT. *A crítica da razão prática*. Lisboa: Edições 70, 1986.

KARDEC, A. *O livro dos espíritos*. Capivari: Editora EME, 1996.

KLUG, João. *Lutero e a Reforma religiosa*. São Paulo: FTD, 1998.

LAMOUNIER, B. Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República: uma interpretação. In: Boris Fausto (org.), **História geral da civilização brasileira. Tomo III: “O Brasil Republicano”**. 2o Vol. “Sociedade e Instituições (1889-1930)”. 5ª. ed. RJ: Bertrand Brasil, 1991.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. Tradução Olinto Beckerman. 4ª. ed. SP: Global, 1987.

LÖWI. M. A filosofia da história de Walter Benjamin. In **Revista Estudos Avançados**. vol.16, n.45, São Paulo: May/Aug. 2002. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142002000200013&script=sci_arttext. Acesso dia 1 de junho de 2011, 9 horas.

LUCA, Tânia Regina de. **A grande imprensa no Brasil da primeira metade do século XX**. http://74.125.47.132/search?q=cache:IRtZ2_xanu0J:sitemason.vanderbilt.edu/files/lhuGoE/Luca%2520Tania.doc+A+GRANDE+IMPRENSA+NO+BRASIL+DA+PRIMEIRA+METADE+DO+S%C3%89CULO+XX&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 20 de janeiro de 2009.

LUCENA, C. **Hayek, liberalismo e formação humana**. SP: Alínea, 2010 (a).
 _____ (b). O Pensamento Educacional de Émile Durkheim. In **Revista Histedbr On Line**. Campinas; Unicamp, 2010 p.295-305.
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/index.html> acesso dia 10 de junho de 2011.

_____. **“Pistrak e Marx: considerações sobre a educação russa”** mimeo, s/d.

_____. **Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil**. SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2004.

_____. (Org.) **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

_____. (Org.) **Trabalho, Precarização e formação humana**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008.

LUCENA, Maria de Lurdes Almeida e Silva. **Classificado de Jornal: gênero discursivo legitimado pelo projeto do capital**. Dissertação de Mestrado. IEL. Unicamp, 2001.

LUIZETE, Flávio. **Reformas Religiosas**. São Paulo, Contexto, 1991.

MACHADO, Vinícius Azevedo; GONÇALVES, Irlen Antônio. Intelectual, Político e Advogado: João Pinheiro da Silva e a educação do trabalhador do campo. In **V Congresso de Ensino e Pesquisa de História da Educação em Minas Gerais**, Montes Claros: 2009
 fonte: http://www.congressods.com.br/vcopehe/images/trabalhos/2.intelectuais_e_pensamento_educacional/7.Vinicius%20Azevedo%20Machado.pdf acesso dia 11 de junho, 10 horas.

MACHADO, L. R. S. **Educação e Divisão Social do Trabalho**. SP: Autores Associados, 1982.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial (One-dimensional man. Studies in the ideology of advanced industrial society)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

<http://www.marcuse.org/herbert/pubs/64onedim/odmcontents.html>). Acesso em 20 de maio de 2009.

_____. **E&C – Eros e a civilização**. (Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud) [1955]. 8ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

(<http://www.marcuse.org/herbert/pubs/55erosciv/eccont.htm>) acesso em 20 de maio de 2008.

MARTINS, L. A revolução de 1930 e seu significado político. In: **CPDOC/FGV. Seminário Internacional. A revolução de 1930**. Brasília: Ed. UnB, 1983. p 669-689.

_____. Estado Novo. In: **FGV-CPDOC. Dicionário histórico-biográfico brasileiro (1930-1983)**. RJ: Forense-Universitária/Finep, 1983.

MARX, K., ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. SP: Ed. Moraes, 1977.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

MARX, K. **Ensaio sobre a questão judaica**. SP: Boitempo Editorial, 2010.

_____. **Manuscritos Econômicos – Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1963.

_____. **Miséria de la Filosofia**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1987.

_____. **O Capital - Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, volumes 1, 2 e 3, 1983.

_____. **Sobre o suicídio**. SP: Boitempo Editorial, 2006.

MIRANDA, M. C. T. **Educação no Brasil: um esboço de estudo histórico**. Recife: Imprensa Universitária, 1966.

MOREIRA, Deodoro José. Pseudo-evento e terror mediático. In - **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007

<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1666-1.pdf>

acesso em 20 de setembro de 2009, 8 horas.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. SP: Ed. Pedagógica e Universitária; SP: Editora da USP, 1974.

ORLANDO, Evelyn de A. NASCIMENTO, Jorge C. do, **Scientia Plena**, V.3, n. 5, 2007. p. 180- 185.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. SP: Loyola, 1983.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Desenvolvimento e crise no Brasil: 1930 – 1967**. RJ: Zahar, 1967.

PEREIRA, Luiz. **Ensaio de sociologia do desenvolvimento**. SP: Pioneira, 1970.

PINHEIRO FILHO, Israel. Prefácio. In: GOMES, Ângela de Castro (org.) ***Minas os Fundamentos do Brasil moderno***. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

PISTRAK, M. ***Fundamentos da escola do trabalho***. SP: Expressão Popular, 2000.

PLATÃO. ***Teeteto***. Lisboa: Editorial Inquérito Limitada, 1990.

RANDELL, Keith. ***Lutero e a reforma alemã***. São Paulo: Ática, 1995.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. ***História da educação brasileira: a organização escolar***. SP: Cortez, 1978.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. ***Trabalhadores urbanos e ensino profissional***. Campinas: Unicamp, 1986.

RODRIGUES, Edgar. ***Pequena história da Imprensa Social no Brasil***. Florianópolis: Ed. Insular, 1997.

RODRIGUES, L. Sindicalismo e classe operária (1930-1964). In: Boris Fausto (org.). ***História geral da civilização brasileira***. Tomo III: “O Brasil Republicano”, 3o Vol. “Sociedade e Política (1930-1964)”. 5ª. ed. RJ: Bertrand Brasil, 1991.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. ***História da Educação no Brasil***. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SILVA. Luciano da. ***A ideia de progresso da humanidade: uma análise da Filosofia da História em Kant e Bobbio***.
http://fis.edu.br/revista_de_direito/arquivo/A%20IDEIA%20DE%20PROGRE SSO%20DA%20HUMANIDADE.pdf acesso dia 1 de junho de 2011, 10 horas.

SILVA, Ivanilson Bezerra da. In ***Revista HISTEDBR On-line***. Campinas: Unicamp, n.27, p.95–111, set. 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; LUCENA, Carlos. ***O Tempo, o Trabalho e o Ser Social Professor Pesquisador***. Mimeo, 2011.

SINGER, Paul. Globalização Positiva e Globalização Negativa: A Diferença é o Estado. São Paulo: ***Revista Novos Estudos CEBRAP***, nº48, julho/87.

SODRÉ, Nelson W. ***Formação Histórica do Brasil***. SP: Brasiliense, 1973.

SOSA, Derocina Alves Campos. Imprensa e História. ***Revista Biblos***, vol. 19: 109-125, 2006.

SOUZA, Eliezer Felix de. A imprensa como fontes para pesquisa em história e educação.
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/ files/ LGXISF7.pdf acesso dia 10 de maio de 2011.

STRACHEY, John. ***El Capitalismo Contemporaneo***. México: Fondo de Cultura Económica, 1960.

TEIXEIRA, A. S. ***Pequena introdução à filosofia da educação***. SP: Editora Nacional, 1975.

TODOROV, Tzvetan. ***Os Gêneros do Discurso***. (tradução Elisa Angotti Kossovitch). São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TRINDADE, H. A questão do fascismo na América Latina. In ***Revista Dados***, v. 26, n. 1, 1983.

WAITZ, Inês Regina; ARANTES, Magna P. C. Ensino Superior no Brasil: ***um olhar sobre as origens***. In ***Anuário de Produção acadêmica docente***. Volume III, n.5. 2009.

<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anudo/article/viewFile/1590/750>

acesso dia 01 de maio de 2011, 10 horas.

WEBER, Max. ***A ética protestante e o espírito do capitalismo***. São Paulo: Pioneira, 1996.

WEFFORT, F. ***O populismo na política brasileira***. 2ª. ed. RJ: Paz e Terra, 1980.

VELGA, Luiz Maria. ***A Reforma Protestante***. São Paulo: Ática, 1999.

VESTERGAARD, Torben; SCHRODER, Kim. ***A linguagem da propaganda***. SP: Martins Fontes, 1988.

XAVIER, M. E. P. ***Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas de ensino (1931 – 1961)***. SP: Papirus, 1990.