



A constituição da educação burguesa na consolidação da modernidade

Anna Lívia Gomes

Professora das Redes Municipal, Estadual e Privada de Ensino de Uberaba, Brasil

Anderson Claytom Ferreira Brettas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IFTM – Campus Uberaba, Brasil

RESUMO

A transição para o que se compreende historicamente como modernidade é um processo ideologicamente assíncrono, enquanto é permeada pelo tensionamento entre valores medievais e burgueses até ao menos o início do século XIX. A consolidação de uma mentalidade e modo de vida burgueses se constrói entre os séculos XIV e XIX, através das permanências e rupturas inerentes ao processo histórico e, sobretudo, por meio do pensamento filosófico que se entrelaça às revoluções relativas a esse contexto. Nesse sentido, a preocupação com a formação de um indivíduo alinhado aos valores burgueses transparece na obra de diversos teóricos, contrapondo-se particularmente à tradição religiosa católica. A educação, para esses pensadores, incorpora cada vez mais a ética do trabalho e as demandas de uma sociedade em transformação. Assim, este artigo investiga o pensamento dos teóricos precursores de um modelo pedagógico burguês, compreendendo suas ideias à luz da conjuntura em que estavam inseridos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação moderna. Filosofia da educação. Modernidade.

THE CONSTITUTION OF BURGUESE EDUCATION IN THE CONSOLIDATION OF MODERNITY

ABSTRACT

The transition to what is historically understood as modernity is an ideologically asynchronous process, insofar as it is permeated by the tension between medieval and bourgeois values until at least the beginning of the 19th century. The consolidation of a bourgeois mentality and way of life was built between the 14th and 19th centuries, through the permanences and ruptures inherent to the historical process and, above all, through the philosophical thought that is intertwined with the revolutions inherent to this context. In this sense, the concern with the formation of an individual in line with bourgeois values is reflected in the work of several theorists, in particular contrasting with the scholastic tradition. Education, for these thinkers, increasingly incorporates work ethics and the demands of a changing society. Thus, this article investigates the thinking of the theoretical precursors of a bourgeois pedagogical model, understanding their thinking in the light of the conjuncture in which they were inserted.

KEY WORDS: Modern Education. Philosophy of education. Modernity.

LA CONSTITUCIÓN DE LA EDUCACIÓN BURGUESA EM LA CONSOLIDACIÓN DE LA MODERNIDAD

RESUMEN

La transición a lo que históricamente se entiende como modernidad es un proceso ideológicamente asíncrono, en la medida en que está permeado por la tensión entre los valores medievales y burgueses hasta al menos principios del siglo XIX. La consolidación de una mentalidad y forma de vida burguesas se construyó entre los siglos XIV y XIX, a través de las permanencias y rupturas inherentes al proceso histórico y, sobre todo, a través del pensamiento filosófico que se entrelaza con las revoluciones inherentes a este contexto. En este sentido, la preocupación por la formación de un individuo en línea con los valores burgueses se refleja en el trabajo de varios teóricos, en particular en contraste con la tradición religiosa católica. La educación, para estos pensadores, incorpora cada vez más la ética del trabajo y las demandas de una sociedad cambiante. Así, este artículo investiga el pensamiento de los precursores teóricos de un modelo pedagógico burgués, entendiendo su pensamiento a la luz de la situación en la que se insertaron.

PALABRAS CLAVE: Educación moderna. Filosofía de la educación. Modernidad.

1 INTRODUÇÃO

A modernidade ocidental se constrói a partir da decadência da cultura teocêntrica e da crise da sociedade feudal; não obstante, é a lenta consolidação de uma coletividade que se organiza e orienta gradativamente a partir de valores cada vez mais burgueses e laicos. Ainda que a burguesia se consolide estabelecendo hegemonia apenas no século XIX, a expansão comercial e urbanização do continente europeu, a partir do século X, apontam um horizonte de construção de novos valores e projeto de sociedade. Entretanto, tal processo não ocorre de forma linear, muito menos homoganeamente distribuído: aqui falamos, sobretudo, da construção de paradigmas modernidade, entendendo os preceitos e ética que estavam emergindo.

Embora historicamente identificada na transição do século XV para o século XVI, a modernidade é um processo histórico de longa duração, ainda em curso e permeado por contradições que a caracterizam enquanto fenômeno. A antinomia se assume enquanto estrutura moderna (CAMBI, 1999) e se apresenta em diferentes aspectos da vida social. Liberdade e controle, alienação e redenção, guerra e paz são alguns dos elementos que marcam a oposição entre aspectos, ao mesmo tempo contrários, mas que interagem dialeticamente entre si no mundo contemporâneo. Ainda no século XIX, Karl Marx (1818 - 1883) e Friedrich Engels (1820 - 1895), por exemplo, apontavam tais contradições que consideravam constitutivas da modernidade (ainda que a análise estivesse inscrita no âmbito da produção objetiva da

existência), formando um ambiente de incertezas e transformações em que “tudo que era sólido desmancha no ar” (ENGELS; MARX, 2008, p. 15).

Segundo Marshall Berman (1986), é possível dividi-la em três fases: a primeira, que compreende o início do século XVI até a Revolução Francesa em que se constrói, gradativamente, um “senso de comunidade moderna” (1986, p. 16); a segunda, que abrange o final do século XVII e todo o século XIX, em que os indivíduos transitam entre as novas formas de vida moderna e as permanências que ainda persistem do Antigo Regime; e, por fim, a terceira etapa, que engloba o século XX, em que a modernidade adquire contornos globais. Em linhas gerais, esse período é atravessado por diversas transformações que reelaboram a reorganização social das sociedades ocidentais, promovendo rupturas históricas nos campos, político, econômico, geográfico e cultural (CAMBI, 1999).

O caráter revolucionário da modernidade operou alterações profundas no modo de vida, ressignificando as relações sociais, concebendo novas instituições e, também, perspectivas pedagógicas, coerentes com as demandas de seu tempo histórico. Assim, considerando os elementos que evidenciam características fundamentais desse paradigma, é possível elencar: a) o surgimento do Estado Moderno, com uma estrutura burocrática particular e centralizada; b) reorganização econômica e produtiva sob a égide do capitalismo, em suas respectivas fases; c) surgimento e consolidação da burguesia enquanto classe e a estruturação de sua hegemonia na organização social; d) a afirmação da ciência e da razão como formas exclusivas de conceber o conhecimento.

Enquanto pensamento pedagógico, engendrou novas perspectivas: a laicização da educação escolar; a responsabilidade do Estado em administrar os sistemas de ensino e desenvolver seus currículos, que devem se orientar por um viés científico e que considere as exigências produtivas; a escola enquanto instituição, com funções determinadas para “[...] o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema necessita)” (CAMBI, 1999, p. 199). Observando o recorte temporal e os objetivos deste artigo, nos ateremos à primeira etapa, conforme a periodização sinalizada por Berman, compreendendo os pressupostos pedagógicos que subsidiam a formação de uma educação burguesa.

2 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO MODERNO

Do ponto de vista contextual, há uma leitura hegemônica entre os historiadores de que a gênese da modernidade pode ser identificada na transição do século XV para o século XVI. Esse período é marcado por diversas transformações, como a invenção da imprensa, que

possibilita a difusão de inúmeras obras, inclusive a Bíblia; as navegações marítimas, que apontam a existência de territórios até então desconhecidos e engendram formas inéditas de dominação e exploração; a centralização política, com o surgimento dos Estados nacionais; o renascimento cultural e científico, que, buscando inspiração na produção dos autores clássicos, buscam construir uma nova episteme fundamentada na razão e no cientificismo; as reformas religiosas, que rompem com a hegemonia católica na cristandade. Outrossim, surge também uma nova ética de trabalho e dinâmica econômica engendrada pela burguesia e que, paulatinamente, desafia a ordem aristocrática cristã.

Em relação ao pensamento filosófico, essa transição é marcada notadamente pelo nascimento de uma tendência humanista que, em oposição ao teocentrismo medieval, valoriza os indivíduos no sentido de serem dotados da condição de construtores da sua própria existência e não sujeitos exclusivamente às determinações de caráter divino. Nesse sentido, a razão, em substituição ao dogma religioso, passa a ser a base de referência para a compreensão do mundo que nos rodeia. Se era necessário, portanto, romper com o ideário do medievo, os humanistas retomam os clássicos greco-romanos; em certa medida, inclusive, “pode parecer curioso que os começos de um processo [...] como o que passa da mentalidade medieval para a mentalidade moderna se tenham concretizado na forma de um regresso ao passado” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p.238). Contudo, esse retorno é mais como uma forma de inspiração em princípios, tanto no campo do pensamento como da arte; o humanista, não obstante, almejava a construção de um novo mundo, aberto a novas possibilidades (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981).

Os princípios humanísticos, expressos em uma nova concepção de mundo e ser humano, questionam a educação escolástica, considerada a mais “tradicional forma de transmissão” (MANACORDA, 2010, p. 216) da cultura cristã medieval. Nesse sentido, diversos pensadores trazem singulares perspectivas ao campo educacional, propondo maior autonomia dos alunos, elaborando críticas à violência como instrumento de aprendizagem, retomando a valorização da experiência e do fazer, além da defesa de uma educação voltada às necessidades individuais e coletivas, em detrimento de uma erudição infrutífera. Ainda assim, cabe salientar outras questões pedagógicas que perpassam a produção humanística, a saber:

a leitura direta dos textos, inclusive de literatura grega até então ignorada; o amor pela poesia; uma vida em comum entre mestre e discípulo, no qual os estudos e as disputas doutas são acompanhadas de passeios agrestes, diversões, jogos e brincadeiras; uma disciplina baseada no respeito pelos adolescentes, que exclui as tradicionais punições corporais; uma ampla série de aprendizagens que vai do estudo sobre os livros à música, às artes e até os

exercícios físicos próprios da tradição cavaleiresca (MANACORDA, 2010, p. 219).

Como expoentes desse novo pensamento pedagógico, destacaram-se Vittorino da Feltre (1378-1446), Erasmo de Roterdã (1467-1536), Juan Luis Vives (1492-1540), François Rabelais (1483-1553) e Michel de Montaigne (1533-1592), de quem trataremos brevemente nas linhas a seguir.

Pedagoga italiano e professor, Vittorino da Feltre propunha um ensino que não fosse orientado por relações autoritárias e em que os alunos pudessem desenvolver um pensamento autônomo, inclusive com a utilização de métodos ativos de aprendizagem, o que o torna precursor da escola nova, desenvolvida nos séculos posteriores (GADOTTI, 1996). Não obstante, preocupava-se com a formação integral do ser humano, valorizando a importância das atividades físicas que incluíam desde a dança até a equitação. Fundou a *Casa Giocosa* (Casa da Alegria), seu grande projeto pedagógico, que durante décadas serviu como iniciativa pioneira da educação humanística na Itália. Crítico da Igreja Católica e do Luteranismo, o renascentista e padre holandês Erasmo de Roterdã foi uma das principais referências intelectuais na Europa em seu tempo. Em sua obra mais conhecida, “Elogio da Loucura”, de forma sarcástica o autor satiriza o clero católico em suas práticas, repletas de corrupção e ostentação, bem como o controle cultural exercido pela Igreja, evocando assim a liberdade de pensamento. Se opunha frontalmente à produção intelectual da Idade Média, bem como ao “formalismo escolástico” (ARANHA, 2006, p. 212), recomendando “o respeito ao amadurecimento da criança” (ARANHA, 2006, p. 212), apontava novas bases de desenvolvimento pedagógico em um tempo que a educação ainda era construída unicamente a partir do ponto de vista adulto.

Juan Luís Vives, espanhol e de família judia, desde muito jovem viveu sob os impactos dos conflitos e perseguições religiosas dos séculos XV e XVI; boa parte de seus familiares morreram sob a Inquisição Espanhola. Defensor do método indutivo (GADOTTI, 1996), valorizou a experiência e a observação como forma de aprendizagem. Acreditava no ensino das línguas vernáculas que, segundo o autor, facilitariam o aprendizado de outras línguas posteriormente. Outrossim, “a afetividade, o abrandamento dos castigos físicos e o conhecimento das aptidões de cada aluno são também aspectos importantes da pedagogia vivista” (BERNARDO; TOLEDO, 2007, p. 22) em sintonia com o pensamento educativo humanista do período.

Não menos importante, contudo, é a obra dos franceses Rabelais e Montaigne; não escreveram obras especificamente pedagógicas, porém, suas ideias sobre educação transparecem em seus escritos. Médico e frade beneditino, Rabelais foi um crítico mordaz de seu tempo. Em suas publicações satíricas *Gargântua e Pantagruel* “escarnece impiedosamente

a cultura pedante, árida e mnemônica de origem escolástica” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p. 274), ao mesmo tempo em que valoriza a educação humanística e as novidades científicas de seu tempo. Montaigne, filho de uma família burguesa que adquirira título de nobreza, ao contrário do otimismo de Rabelais, é um dos primeiros a reintroduzir o ceticismo na modernidade. Sua obra é toda escrita em caráter ensaístico, uma novidade do período; também “criticava o ensino livresco e o pedantismo dos falsos sábios e valoriza a educação integral” (ARANHA, 2006, p. 214). Ao desconfiar de tudo, inclusive de si e da própria razão, parece observar a educação com certa reserva, na medida em que não considera possível que ela, por si só, “resolva os mais profundos desafios existenciais humanos” (BATISTA, 2016, p. 506).

Paralela à experiência humanista, a reforma protestante trouxe à luz novas ideias educacionais, em especial, por romper com diversos aspectos da catolicidade, fundando vertentes cristãs. Outrossim, tratava-se de uma ética que dialogava com os valores burgueses que emergiam e buscavam se consolidar na Europa, o que explica, em parte, a propagação dos ideais reformistas, mesmo sob intensa perseguição religiosa. Rompiam com o exclusivo domínio religioso da Igreja na Europa, ao defender a livre interpretação bíblica; abdicaram de maior parte da ritualística e hierarquia católica, o que permitiu a organização de inúmeras denominações. Pedagogicamente, o principal legado dos reformistas foi a criação de escolas públicas religiosas (GADOTTI, 1996), onde diversos Estados europeus passam a assumir a responsabilidade pelo ensino.

A transição para o século XVII é marcada, do ponto de vista do conhecimento, pelos trabalhos científicos de Kepler, Galileu, Descartes, Newton, e filosóficos de Locke, Hume, Bacon, que apontam novas possibilidades para a compreensão da realidade e dos fenômenos que nos cercam. Conhecido como o século do método, é também, em certa medida, o da crise e crítica do humanismo. Historicamente, também aponta para os indícios de crise do Antigo Regime, que culminará no século seguinte nos processos revolucionários francês e americano, e a construção de hegemonia de uma sociedade burguesa.

A Revolução Científica questiona o paradigma medieval ligado às explicações fornecidas pela teologia; critica, assim, a física aristotélica que se construiu enquanto dogma no pensamento católico. Portanto, os pesquisadores do período buscam explicar os fenômenos da natureza e a fundamentar suas teorias não mais em pressupostos dogmáticos, mas a partir da experiência de forma a corroborar suas ideias. Nesse sentido, o italiano Galileu Galilei (1564-1642) é um dos principais expoentes desse movimento. Defensor da teoria heliocêntrica, proposta anteriormente por Nicolau Copérnico, criou o telescópio, o que permitiu um estudo

mais aprofundando no campo da astronomia, e, ao mesmo tempo, desconstruiu a partir de evidências as proposições aristotélicas e o modelo geocêntrico. Rapidamente, as ideias de Galileu ganharam popularidade na Europa, entretanto, tal fato também acabou culminando na condenação pela Inquisição, que proibiu a circulação de suas obras. Porém, o principal legado de Galileu foi conferir à ciência um fundamento empírico, em oposição à autoridade religiosa; essa seria uma tendência adotada por diversos pesquisadores contemporâneos ao autor.

Não obstante, duas correntes epistemológicas ganham destaque nesse período: o racionalismo e o empirismo. Herdeiros de uma tradição platônica, os racionalistas consideravam que os nossos sentidos não são confiáveis, devido às múltiplas possibilidades interpretativas que podem prover deles. Assim, a verdade residiria nas abstrações, nas ideias. A matemática também assume papel fundamental nesse contexto, a partir de uma tentativa de quantificação de dados; para pensadores como René Descartes (1596-1650), esta seria a única forma de obtenção racional da verdade, ideal perseguido pela modernidade. Para os empiristas, como John Locke (1632-1704) e Francis Bacon (1561-1626), seguindo uma tradição aristotélica, acreditavam que, ao nascermos, nossa mente não possui nenhum juízo, e todos os conhecimentos inicialmente adquiridos provêm dos sentidos. Bacon, por exemplo, conhecido como criador do método científico, preconizava que as verdades são alcançadas não por um processo especulativo, mas, sim, empírico, em que exista a observação e formulação de hipóteses a serem comprovadas.

Tais valores impactaram, para além da produção acadêmica, a organização escolar do período, ainda que se considere a importância de outros fatores como a expansão protestante e do modo de vida burguês, bem como o crescimento urbano. O método escolástico vinha sendo gradualmente substituído, abrindo espaço ao ensino de ciência e filosofia modernas. Nesse sentido, destaca-se a experiência dos oratorianos¹ e dos jansenistas², que passaram a utilizar ilustrações, mapas, ensinar as línguas vernáculas, além de possuírem um sistema disciplinar mais brando (ARANHA, 2006). Igualmente, a ampliação da educação pública e o surgimento de academias científicas denotam uma preocupação educacional, ainda que muitas vezes intimamente ligadas aos ideais religiosos cristãos.

Surgido no século XVII, o realismo pedagógico foi uma tendência educacional, tendo como preocupação a forma em que se transmitiam os conhecimentos e a ordem em que eram

¹ A Congregação do Oratório é uma ordem religiosa criada no século XVI, em Roma, pelo clérigo Felipe Néri. Sua ação educativa tornou-se conhecida por opor-se à escolástica, utilizando-se de novas perspectivas pedagógicas, que dialogavam com diversos autores liberais dos séculos XVII e XVIII

² O Jansenismo foi uma doutrina religiosa idealizada no século XVII a partir dos princípios defendidos pelo bispo Cornelius Otto Jansenius. Considerada uma heresia pela Igreja, suas ideias articulavam valores dos reformistas protestantes e católicos e se opunham ao método escolástico e aos jesuítas.

apresentadas e que tenham real uso para quem as aprende. Defendia o contato direto com a natureza e o objeto de estudo de forma a introduzir a aprendizagem. Dentre os principais expoentes dessa tendência, destacaram-se além de Comenius, Locke e Ratke. Para esses autores, o conhecimento da realidade das coisas, o contato com a natureza, a experimentação eram mais importantes que a leitura dos clássicos, os manuais instrucionais. Embora a influência religiosa ainda se destacasse, a tendência realista "teve seus principais adeptos, no entanto, na vertente leiga, que defendia a secularização do pensamento" (ARANHA, 1990, p. 159). A pedagogia realista surge, em suma, da preocupação metodológica que perpassa o século XVII: "se há método para conhecer corretamente, há método para ensinar de forma mais rápida e mais segura" (ARANHA, 1990, p. 159).

Nesse sentido, destacamos a obra de João Amós Comenius (1592-1670), considerado o pai da didática e um dos maiores filósofos da educação do século XVII. O pensamento pedagógico de Comenius é fortemente marcado pelos sangrentos conflitos religiosos que católicos e protestantes protagonizaram nesse período como, por exemplo, a Guerra dos Trinta Anos³. Nascido na região da Morávia, onde atualmente se localiza a República Tcheca, pertenceu à União dos Irmãos Boêmios (grupo protestante que surge através da influência de Jan Huss), atuando como pastor e teólogo. Ao contrário de diversos pensadores do período, é conhecido essencialmente pela sua obra pedagógica, na qual se destaca "Didática Magna", em que se propõe a pensar um método de ensino universal.

Como um dos expoentes do realismo educacional, além da influência do pensamento empirista, acreditava que os sentidos é que possibilitavam inicialmente a aquisição do conhecimento, o que denota sua preocupação com uma educação que tenha fundamentos reais na sociedade, destacando a importância do aprender fazendo e do contato direto com o mundo que nos cerca. Se "a natureza prepara a matéria antes de começar a introduzir-lhe uma forma" (COMENIUS, 2011, p. 145), então era essencial que a aprendizagem partisse de pressupostos concretos para posteriores abstrações. Também foi pioneiro ao produzir um manual ilustrado para crianças, intitulado "Mundo Ilustrado", que é considerado o primeiro livro didático a fazer uso de ilustrações (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981).

Asseverando que o ensino deveria ser responsabilidade do Estado, abriu caminhos para a democratização do ensino, um dos pilares da educação contemporânea, almejando que fosse ensinado.

³ A Guerra dos Trinta Anos foi um conflito político-religioso que ocorreu no continente europeu entre 1618 e 1648, motivada principalmente pelas disputas envolvendo católicos e protestantes de diversos países. Estima-se que vinte por cento da população europeia tenha morrido no conflito.

a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores. (COMENIUS, 2011, p. 95).

Ademais, a sistematização curricular, a percepção de um ensino em consonância com o desenvolvimento intelectual e ético do aluno, a expectativa de que a educação teria um papel reformador na sociedade são questões ainda caras ao mundo contemporâneo, mesmo que enunciadas há mais de três séculos. Expressando as contradições e dilemas de seu tempo, Comenius elabora uma obra singular que serve de referência e inspiração para as gerações subsequentes.

Outro importante autor que se dedicou a pensar as questões educacionais de seu tempo foi o inglês John Locke. Filósofo do século XVII, ficou conhecido como “pai” do liberalismo político, além de defensor do empirismo enquanto meio de aquisição do conhecimento. Seus escritos refletem, em boa medida, a nova ordem burguesa, que se consolidava na Inglaterra. Também se destaca como uma das principais figuras do movimento Iluminista, evidenciando a transição do pensamento do século XVII para o século XVIII marcado pelas revoluções burguesas.

Propunha um modelo de ensino dualista, ou seja, a partir da distinção pedagógica entre diferentes classes sociais: um voltado à burguesia e aristocracia e outro aos trabalhadores ou pobres. A proposta educacional destinada aos menos abastados consistia na constituição de escolas do trabalho, em que os indivíduos recebiam instruções elementares na língua vernácula, e em cálculo, formação técnica destinada a aprendizagem de um ofício, além de princípios de religião e moral. Para os filhos da burguesia e das classes dirigentes, os quais Locke denomina a sua formação como a do “Gentil Homem”, o ensino deveria pautar-se em virtudes essencialmente práticas. Assim como os humanistas, se preocupava com o desenvolvimento humano em sua integralidade ao contrário da preocupação única e exclusiva com as questões do intelecto, valorizando a atividade física e prática de ofícios (ainda que para entretenimento). Propôs um modelo de ensino individualizado em que o preceptor acompanhava o sujeito da infância até a juventude; essa relação deveria ser construída com base no respeito e na afetividade, dispensando do uso de castigos físicos.

O pensamento de Locke também marca, conceitualmente, a transição para as reflexões pedagógicas construídas à luz do movimento iluminista, no século XVIII. Pressupostos enunciados durante a renascença, como a valorização da razão bem como a crítica ao teocentrismo medieval, somam-se aos ideais de liberdade em relação ao poder despótico e hegemonia católica, reivindicando a autonomia humana frente à sociedade. A burguesia se consolida enquanto classe com novos valores e organização social; igualmente, o impacto dos

processos revolucionários que emergem nesse período apontam percursos inéditos, a partir da erosão do sistema de Antigo Regime.

O século XVIII é marcado por um conjunto de proposições reformistas, com base nos princípios do iluminismo, porém, ainda não apresenta um sistema de ensino sólido e unificado coordenado a partir do Estado. Assim, apesar de todas as críticas existentes, o ensino preconizado pelos jesuítas ainda embasava boa parte da organização escolar de maioria dos países europeus no período. Além disso, o aspecto moral-religioso que perpassa o modelo de ensino jesuíta é alvo de críticas devido ao seu “autoritarismo, à vigilância contínua, que desresponsabilizam o indivíduo, medindo-o pela opinião dos outros, além do fato de reduzir tudo a práticas exteriores” (CAMBI, 1999, p. 332).

A ideia de uma educação voltada à ciência, laica e que estivesse conectada com as demandas políticas e econômicas de seu tempo torna-se paulatinamente uma demanda pedagógica central, sendo um dos pilares da consolidação do que entendemos como modernidade. Entretanto, tais ideias ganham corpo, aliadas à ideia de um sistema educativo coordenado pelo Estado, nos países que ficaram conhecidos por aderirem ao que chamamos de despotismo esclarecido.

O iluminismo, por meio dos escritos de seus teóricos, cumpre um papel central nas reformas pedagógicas dos séculos XVIII e XIX, na medida em que coloca a pedagogia “como um dos centros motores da vida social e das estratégias de sua transformação” (CAMBI, 1999, p. 336), voltada para a “formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos do espírito burguês (utilitário e científico)” (CAMBI, 1999, p. 336). O enciclopedismo, por exemplo, expresso principalmente nas ideias de Jean Le Rond Diderot (1717-1783) e Denis Diderot (1713-1784), aponta para esse caminho na medida em que entendem a ciência como a única forma de aquisição concreta dos conhecimentos, e que a educação deve ser voltada para a vida em sociedade e sem influência religiosa.

Outro aspecto importante observar é que “o iluminismo põe definitivamente em crise o humanismo” (MANACORDA, 2010, p.287); nesse sentido, a ênfase na linguística e na inspiração clássica dá lugar à ciência moderna e à valorização dos aspectos práticos e utilitários no ensino, muito relacionados com o universo de transformações no campo produtivo, com vistas à democratização do saber. Embora os pensadores do iluminismo, de forma geral, não se debruçassem extensamente sobre aspectos pedagógicos, cumpre destacar os escritos do filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), mais precisamente em sua obra “Emílio ou da Educação” (1762), que representa um marco divisor,

[...] privilegiando a abordagem que chamarei “antropológica”, isto é, focalizando o sujeito, a criança, o homem, e dando um golpe feroz na abordagem “epistemológica”, centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto (MANACORDA, 2010, p.295)

Rousseau traz uma mudança substancial em termos pedagógicos ao entender a criança como centro de aprendizagem, o que se torna evidente em sua obra clássica *Emílio ou da Educação*. Embora a preocupação com a formação da criança apareça em outros autores que o antecedem, o autor se destacou ao construir um conjunto teórico que compreende que o ensino deve ser voltado às “necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e a valorização das características específicas da idade infantil” (CAMBI, 1999, p.346). Em um momento histórico em que as subjetividades de diversos grupos sociais ainda não eram consideradas, Rousseau abre caminhos para um percurso pedagógico que será desdobrado nos séculos seguintes: o puericentrismo. O reconhecimento das singularidades do desenvolvimento das crianças, em suas respectivas faixas etárias, é certamente um dos pilares da educação contemporânea.

Há um princípio de moralidade que permeia a sua obra e que persegue enquanto objetivo final de sua filosofia: a formação de um indivíduo que não estivesse corrompido pela estrutura social. Em “*Emílio*”, o autor prevê que o processo educativo devesse levar em consideração o estímulo das potencialidades humanas naturais, com vistas à sua futura vida em sociedade; portanto, para que *Emílio* não se desvie de seu objetivo, ele experiencia a sua vida por intermédio da orientação de um preceptor que o acompanha do nascimento até o casamento.

Para Rousseau, as questões políticas e educativas são intimamente ligadas na medida em que, ao mesmo tempo, se preocupa com a formação do indivíduo, também se preocupa com a reorganização da sociedade mediada através do contrato social, ainda que pautadas por noções igualmente distintas.

Assim como seus contemporâneos, também se mostra crítico às permanências do mundo medieval no ensino, mais especificamente em relação à escolástica. Além disso, censurava o constante autoritarismo, as relações entre professor e aluno permeadas por agressividade e castigos físicos e a excessiva preocupação com questões pouco práticas, como o ensino de latim. Contudo, seu maior legado, e que o torna considerado por muitos como o “pai da educação moderna”, é o fato de valorizar o ensino a partir da perspectiva do aluno, em especial a criança, levando-a em conta como sujeito de necessidades específicas.

Somada às iniciativas de educação estatal nos Estados modernos europeus, a perspectiva pedagógica delineada nesse período se aproxima daquilo que entendemos hoje como escola tradicional. A educação ganha gradativamente contornos mais universalistas e, pelo menos em

teoria, tenta superar a dualidade presente em autores como, por exemplo, John Locke. A ideia de educar um homem para vida e sociedade, como é possível ver em Rousseau (ainda que Emílio seja um membro da elite), reforça a importância atribuída à educação enquanto potencial formativo para a vida a partir do século seguinte.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um educador suíço que viveu na transição dos séculos XVIII para o XIX; assim, é contemporâneo às revoluções, viu o despertar e início da consolidação de uma ordem tipicamente moderna na Europa, além de ser um dos pedagogos mais renomados de sua época. Além de uma fecunda produção intelectual, distinguiu-se dos filósofos que lhe eram contemporâneos ao aplicar seus princípios pedagógicos nas próprias experiências educacionais, dotando sua pedagogia de uma práxis até então única. Apesar de algumas de suas investidas não obterem êxito, em geral, por seus custos econômicos, suas experiências educativas foram determinantes para a sua obra. Educou crianças camponesas, ensinando-lhes também a prática agrícola, desenvolveu um modelo de ensino voltado aos jovens que se tornaram órfãos após conflitos decorrentes dos embates durante a Revolução Francesa, além de dirigir uma escola em Yverdon, que se tornou referência para diversos pesquisadores do período. Em contraponto à tendência autoritária da educação religiosa católica bem como à ênfase exclusiva na racionalidade enquanto projeto educativo dos iluministas, Pestalozzi notabilizou-se pela valorização do afeto, da formação ética além de um modelo guiado pela liberdade estudantil.

Defendia o conceito de educação integral (ZANATTA, 2012), estabelecendo o compromisso em desenvolver todas as potencialidades humanas, ou seja, tanto em termos intelectuais, morais ou profissionais. Do ponto de vista intelectual, defendia um sistema de ensino intuitivo e gradual que partisse do concreto para abstrato, do simples para o complexo, valorizando a importância tanto dos aspectos intelectuais, mas também de uma educação do corpo.

Para Pestalozzi, “a educação intelectual, resultante da organização das impressões sensoriais obtidas na relação homem-natureza, transforma as representações confusas em conceitos precisos e claros. O meio essencial da educação intelectual é a intuição” (ZANATTA, 2012, p. 106). Quanto ao aspecto profissional, sua proposta se destaca pautada em métodos ativos (MANACORDA, 2010), já antecipando pensadores de movimentos como a Escola Nova, por exemplo; além disso, em um período histórico que está ressignificando o valor social do trabalho, este se torna também um dos pressupostos básicos do estudo (ZANATTA, 2012). Porém, o aspecto chave de seu pensamento está no caráter moralizante da educação, que possui

uma função essencial na construção de um novo homem e uma nova sociedade, análogos aos anseios de sua época.

É possível notar o intenso diálogo com Rousseau e Kant por preconizarem o papel social da educação; a formação do povo adquire um aspecto fundamental e já delinea alguns aspectos que serão desenvolvidos no século XIX. Além disso, cumpre considerar que uma de suas principais contribuições para o pensamento educacional foi colocar em evidência o papel da afetividade na educação, pois considerava que não haveria processo pedagógico sem vínculo, ao passo que o mesmo deveria também acompanhar os processos naturais da criança. Assim, “seu exemplo concreto e suas intuições de psicologia infantil e de didática constituíram um dos pontos de partida de toda a nova pedagogia e todo o novo engajamento educativo do oitocentos” (MANACORDA, 2010, p.317).

3 A PASSAGEM PARA O SÉCULO XIX: CONSOLIDAÇÃO DA MODERNIDADE E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

O contexto histórico do século XIX, de forma geral, é profundamente marcado pelo impacto dos processos revolucionários dos anos setecentos, esboçando um horizonte em que são engendradas revoluções. A perspectiva de construir uma sociedade ideal, pautada no desenvolvimento com vistas ao progresso, ideário tão característico da época, permitiu ao mundo ocidental - eurocêntrico - não só uma profunda expansão tecnológica, mas também uma profusão de conjuntos teóricos, novos campos científicos e possibilidades intelectuais jamais vista em nenhum período histórico até então. A modernidade que se consolidava no período rompeu tradições, abrindo-se à renovação (CAMBI, 1999) em todas as esferas da vida social; embora não seja possível determinar que ocorreu de forma homogênea, o horizonte de mudanças colocado nos séculos XIX e XX propaga-se sobre o globo. Além disso, emergem novas subjetividades políticas e diversos grupos sociais até então marginalizados reivindicando direitos e o seu lugar na história, “encetando uma profunda tensão entre massas e elite, que podemos reconhecer como uma das grandes infraestruturas da história contemporânea” (CAMBI, 1999, p. 379). Esse movimento é acompanhado pelo fortalecimento da democracia burguesa em que o cidadão contemporâneo é dotado - pelo menos em teoria - das liberdades proclamadas pelos revolucionários na América e na França, por exemplo. Contudo, dá origem às formas de subjugação inéditas, fortalecendo os mecanismos de controle (CAMBI, 1999) com a institucionalização de cada aspecto da vida em sociedade (prisões, Igreja, escola, hospitais, etc.), produzindo um senso de identificação e conformação capazes de moldar comportamentos - ainda que não explicitamente - e impor normatizações.

No campo produtivo, emergem novas territorialidades, organizações temporais, e sistemas disciplinares, que transformam profundamente os arranjos sociais existentes. O avanço da industrialização, que trouxe consigo uma nova reelaboração do capitalismo, bem como coloca urbanização enquanto imperativo, aponta demandas a partir do mundo do trabalho, exigindo trabalhadores mais qualificados e aptos a estas configurações.

Sob o prisma tecnológico, as inovações em relação aos transportes, novas fontes de energia, matérias primas e no campo comunicacional demonstram o grande desenvolvimento do sistema fabril, ampliando as possibilidades técnicas do mundo contemporâneo. Contudo, essas transformações são acompanhadas de uma constante necessidade de ampliação dos mercados consumidores e produtores, o que encaminhou a diferentes formas de exploração do trabalho, e das relações de poder do ponto de vista geopolítico. A consolidação dos valores burgueses engendra opressões que são balizadas via um discurso cientificista e civilizatório.

A preocupação com a racionalização da produção, o aumento da divisão do trabalho, o incremento constante de novos maquinários enquanto força motriz impõe alterações na prática agrícola bem como extingue, gradualmente, as manufaturas. Em suma, esse século coloca ao mundo do trabalho um *modus operandi*, irreversível, através da industrialização. O trabalhador, que antes dominava os saberes necessários à produção de uma mercadoria, utilizando a força manual, agora se vê expropriado de todas essas variáveis ao fazer parte do ambiente fabril, onde ele agora é apenas uma integrante de extensa engrenagem.

Assim, este processo aponta para novas demandas educativas, em que o binômio “instrução-trabalho [...] será tema dominante da pedagogia moderna” (MANACORDA, 2010, p. 328), o que impulsiona inclusive a criação de escolas técnicas. Tal conformação produz também uma nova divisão social em que a burguesia, agora enquanto classe hegemônica, é antagonizada pelo operariado. Em face das condições precárias de vida de boa parte da população, nas sociedades industriais, emergem os movimentos operários que, em resistência à exploração, criticam os valores burgueses, construindo outras possibilidades de organização político-econômica, inclusive com o surgimento das ideias anarquistas e socialistas.

Não obstante os processos de transformação econômica, a grande questão colocada nesse século no campo pedagógico é a retomada das discussões em relação ao método. Se, nos anos anteriores, o pensamento educacional tinha contornos mais filosóficos, naquele momento urgia estabelecer metodologias que apontassem as maneiras mais adequadas ante as diversas demandas de seu tempo. Quando o ensino passa a “universalizar-se e a laicizar-se, mudando destinatários, especialistas, conteúdos e objetivos, o ‘como ensinar’ [...] assume proporções gigantescas e formas novas” (MANACORDA, 2010, p. 338). Além disso, o surgimento de

outros campos científicos como a psicologia, por exemplo, traz novos olhares para as problemáticas educacionais, em especial na educação de crianças.

Os jardins de infância, preconizados por Friedrich Froebel (1782-1852), são, nesse sentido, um importante marco na medida em que preveem um sistema educativo a partir da primeira infância. Reunindo inspiração de diversas experiências, autores e conceitos como Pestalozzi, Rousseau, princípios cristãos e a filosofia alemã, seu grande legado está no fato de dar maior importância aos esforços laborais já no início da formação do aluno. Entretanto, a categoria trabalho assume outros contornos, que extrapolam o seu sentido primeiro; aqui, ela aparece enquanto jogos que auxiliariam na evolução infantil. Em boa medida, está colocado um tipo de metodologia ativa, que prevê o “fazer” como perspectiva essencial.

Considerando as necessidades específicas da psique infantil, os estudos em psicologia desse período evocam a importância de um ensino que respeite suas especificidades e, ao mesmo tempo, seja capaz de estimular suas potencialidades, “solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização” (MANACORDA, 2010, p. 367). Esta será uma tendência que se estenderá nesse século, em que o trabalho assume centralidade na elaboração dos métodos de aprendizagem. Inclusive, em um polo ideológico oposto, esta é uma ideia que perpassa os pressupostos marxistas, que propõem a preparação da criança para a vida produtiva, porém, em uma visão emancipadora, superando as orientações e interesses burgueses. Igualmente, as escolas técnicas, que surgem nesse período considerando os principais ramos da esfera produtiva, consolidam-se como instituições de instrução profissionais.

Além disso, o que já era antecipado por autores como Rousseau, Kant e Pestalozzi, por exemplo, adquire solidez nesse período: a centralidade da escola enquanto instituição no percurso formativo dos indivíduos, de modo a formar o cidadão da sociedade moderna, comprometido com os valores de seu país, preparado para as demandas produtivas e guiado pela razão científica. Inclusive, esse é um dos pressupostos que contribuem para a universalização maciça do ensino nesse século, a partir da intervenção estatal e, em geral, de caráter público e laico. Assim, gradativamente a educação assume o papel de “núcleo mediador da vida social” (CAMBI, 1999, p. 381), ocupando um lugar fundamental na ordenação social a partir dos anos oitocentos. A partir desse período, torna-se cada vez mais evidente a indissociabilidade entre as reivindicações sociais e políticas, e os pressupostos pedagógicos que emergem fortemente e que estão vinculados às ideologias – tanto no que contribui para a reprodução e manutenção da ordem bem como para a superação da mesma. Em termos pedagógicos, é possível destacar ao menos três grandes tendências pedagógicas no século XIX

e que influenciarão, em grande medida, a produção dos teóricos até a atualidade: o positivismo, o socialismo e o escolanovismo.

O positivismo é um conjunto teórico organizado a partir dos escritos do filósofo francês Auguste Comte (1798-1857), considerado o "pai" da sociologia e que “consolidou a concepção burguesa da educação” (GADOTTI, 1996, p. 110). Muitos pensadores consideram o positivismo como desdobramento imediato do iluminismo, pois, ao reelaborar suas ideias à luz das experiências revolucionárias e suas repercussões, postula a ciência como guia da humanidade e forma exclusiva de alcançar o conhecimento, rumo ao inevitável progresso. Seu projeto pedagógico, imbuído do espírito cientificista, incumbiu à pedagogia a tarefa de se constituir enquanto ciência da educação implantando um programa de ensino consoante a esses valores. Considerando o ideal de formação da sociedade e ainda a valorização dos métodos científicos, a pedagogia positivista conferia uma importante ênfase na disciplina, bem como reforçava o ordenamento social através do reconhecimento da hierarquia entre os indivíduos.

As propostas socialistas - tanto as utópicas, preconizadas por Saint-Simon (1760-1825), Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1771-1858), como a vertente científica, idealizada por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), emergem em um cenário de flagrante desigualdade social nos países que se industrializaram. Em linhas gerais, ao se opor à perspectiva educacional burguesa, o socialismo encetou diversas premissas que seriam desdobradas no pensamento pedagógico e processos revolucionários do século seguinte: o ensino como uma das ferramentas de superação da dualidade fundamental de classes; a universalização da escola, a partir da concreta democratização desses espaços formativos; a valorização da práxis, ao preconizar a relação dialética entre conhecimento e prática; e, por fim, “a desmistificação da alienação e da ideologia, ou seja, a conscientização da classe oprimida” (ARANHA, 2006, p. 352).

Em linhas gerais, o socialismo e o positivismo se colocam como projetos filosóficos antagônicos na medida em que defendem os interesses de duas classes sociais igualmente opostas: burguesia e o proletariado (CAMBI, 1999).

O positivismo exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade e seus mitos (o progresso em primeiro lugar), nutre-se de mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais: é a ideologia de uma classe produtiva na época do seu triunfo, que sanciona seu domínio e fortalece sua visão do mundo. O socialismo é a posição teórica (científica) da classe antagonista, que remete aos valores "negados" pela ideologia burguesa (a solidariedade e a igualdade, a participação popular no governo da sociedade) e delineia estratégias de conquista do poder que insistem sobre as contradições insanáveis da sociedade burguesa (principalmente entre capital e trabalho), delineando uma sociedade "sem classes" (CAMBI, 1999, p. 466).

Por fim, dentre as tendências pedagógicas marcantes dos anos oitocentos, o movimento denominado "Escola Nova" surgiu na virada do século XIX para o XX, sendo uma das críticas mais radicais aos aspectos de tradicionalismo e relações autoritárias que ainda permeavam os sistemas de ensino. Tendo como primeiros expoentes John Dewey (1859-1952), Édouard Claparède (1873-1940), dentre outros, promoveu o diálogo entre múltiplas experiências educativas e pensamentos pedagógicos, propondo:

[...] construir uma 'comunidade escolar livre', 'a educação no campo', 'a escola de humanidade', a coeducação; eram também concebidas como inovadoras e experimentais, e tinham como perspectiva finalidades educacionais que viessem a superar as escolas tradicionais (ARAÚJO, 2015, p. 08)

Aqui já se enunciam suas principais características: liberdade, aprendizado por meio da experiência, enfoque no presente e nas demandas concretas dos educandos bem como a perspectiva de uma sociedade em mudança. Seus métodos, considerados ativos por diversos autores, "valorizam a atividade, o trabalho, o jogo" (MANACORDA, 2010, p. 367), em franca oposição ao enciclopedismo ainda vigente. Em certa medida, o que está posto com a criação de modelos pedagógicos considerados ativos é uma espécie de "moralidade do trabalho" (MANACORDA, 2010), enquanto preparo para a função social que a criança desenvolverá na vida adulta. Se, no Antigo Regime, essa categoria é rejeitada, agora é o norte da organização social, impactando necessariamente também a escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos aspectos que caracteriza a formação e consolidação da modernidade enquanto novo paradigma é a difusão do modo de vida burguês através de suas propostas pedagógicas (CAMBI, 1999). Embora marcada pela flagrante contradição entre a busca por liberdade e, ao mesmo tempo, conformação às novas estruturas sociais, esses elementos interagem dialeticamente, formando uma práxis pedagógica única (CAMBI, 1999), fruto dos interesses históricos ao longo dos últimos quinhentos anos. A escola se constitui como instituição fundamental locus central da ação educativa, contribuindo para a manutenção da ordem e difusão de uma perspectiva ideológica consoante aos interesses do Estado.

Em boa medida, os pensadores da educação dos séculos XVII e XVIII apontaram caminhos e tendências para os séculos posteriores, estabelecendo os princípios de algumas tradições pedagógicas do mundo contemporâneo, como o movimento escolanovista, os desdobramentos da relação entre pedagogia e psicologia em Piaget, os pressupostos da escola

tradicional preconizados pelos positivistas, dentre outros. A transição para o século XIX é marcada pela desagregação do Antigo Regime e a consolidação da modernidade enquanto projeto de sociedade burguesa. Assim, os processos revolucionários do século anterior – Revolução Francesa, Industrial e Americana - foram determinantes no sentido de promover uma ruptura sociopolítica e econômica. Seus pensadores projetam as bases da educação contemporânea, a partir das diversas tendências pedagógicas que proliferam a partir de então, consolidando novas relações sociais e apontando novos horizontes educativos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. *História da Pedagogia*. Trad. Glicínia Quartin. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1990.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, José Carlos Souza. *Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931)*. 2015. Trabalho apresentado no GT 02 - História da Educação. Anais 37ª Reunião Nacional da ANPED. Outubro de 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em 01 abr. 2020.

BATISTA, Gustavo Araújo. Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes cétricos e estoicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 241, p. 497-507, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 12 abr. 2020.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. A aventura da modernidade. Trad. Ana Maria L. Ioriatti, Carlos Felipe Moisés e Marcelo Macca. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERNARDO, Débora Giselli; TOLEDO, Cézár de Alencar Arnaut. Educação e humanismo no pensamento de Juan Luís Vives. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.25, p. 13 –32, 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4960/art02_25.pdf. Acesso em 12 abr. 2020.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COMENIUS, Jan Amós. *Didática Magna*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *Manifesto do Partido Comunista*. Trad. Victor Hugo Klagsbrunn. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1996.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2 ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 1, p. 105-112, jan./abr. 2012. Disponível em:
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18569/9810>. Acesso em 10 abr. 2020.

SOBRE OS AUTORES

Anna Lívia Gomes é mestre em Educação Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) e graduada em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). É professora das Redes Municipal, Estadual e Privada de Ensino de Uberaba, MG. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Direitos Humanos e Ensino Humanizado da Ciência e Tecnologia do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

E-mail: anna.li.gomes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6774-5088>

Anderson Claytom Ferreira Brettas é professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) na área de Educação, com atuação no programa de pós-graduação em Educação Tecnológica. Graduado em Ciências Sociais e História (UFMG); mestrado e doutorado em Educação (UFU); pós-doutor em História da América (PUC-SP). É pesquisador do CEHAL-PUCSP (Centro de Estudos de História da América Latina) e membro da diretoria da Adhilac - Asociación de Historiadores Latinoamericanos y Caribenhos (214/2018).

E-mail: brettas12@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3428-6513>

Recebido em 28 de agosto de 2020.

Aprovado em 08 de abril de 2021.

Publicado em 21 de maio de 2021.