

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

LEIDIANE PEREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: UM  
DIÁLOGO COM THEODOR ADORNO**

GOIÂNIA

2022

LEIDIANE PEREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: UM  
DIÁLOGO COM THEODOR ADORNO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Sociedade e Cultura.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Estelamaris Brant Scarel.

GOIÂNIA

2022

Catálogo na fonte ç Sistema de Biblioteca da PUCGoiás  
Melany Barbosa Borges Xavier ç Bibliotecária ç CRB1/1356

S586e Silva, Leidiane Pereira da  
Educação da infância no contexto contemporâneo : um  
diálogo com Theodor Adorno / Leidiane Pereira da Silva.  
-- 2022.  
131 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês  
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores  
e Humanidades, Goiânia, 2022  
Inclui referências: f. 124-131.

1. Adorno, Theodor W., 1903-1969 - Educação. 2. Educação  
infantil. 3. Crianças - Estudo e ensino. 4. O Contemporâneo  
- Educação - CriançasI.Scarel, Estelamaris Brant.  
II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa  
de Pós-Graduação em Educação - 29/08/2022. III. Título.

CDU: 37.04-053.2(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE  
Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – CPGSS  
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: UM DIÁLOGO COM THEODOR  
ADORNO

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, aprovada em 29 de agosto de 2022.

**LEIDIANE PEREIRA DA SILVA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Estelamaris Brant Scarel / PUC Goiás (Presidente)

---

Prof. Dr. Renato Barrós de Almeida / PUC Goiás

---

Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa / IF Goiás

---

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás (Suplente)

---

Profa. Dra. Maria Angélica Cezário / IFG-Jataí (Suplente)

## **DEDICATÓRIA**

À querida filha Júlya Silva Martins, minha inspiração, minha força diária para possibilidades de confronto às “barbáries” presentes na contemporaneidade. Dedico à dissertação a você, que é meu maior amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus e a Nossa Senhora Maria mãe de Jesus, pela vida, saúde, força, coragem e fé;  
À minha Orientadora Dra. Estelamaris Brant Scarel, pela dedicação, paciência, sabedoria, atenção, carinho, e por me mostrar com encantamento o “rigor” do Trabalho Acadêmico. Seus ensinamentos estão eternizados em minha memória;

À minha mãe, por sempre me apoiar e me motivar, por nunca ter deixado que eu desistisse de perseguir meus sonhos;

Ao meu pai, pelo carinho e atenção que sempre me ofertou, e também por me acolher e me motivar em buscar novos conhecimentos;

À minha filha amada Júlya, meu presente maior, por compreender minha ausência, minha determinação e por estar sempre comigo em minhas decisões;

Aos meus irmãos Liliane, Simone e Nelson, por sempre estarem ao meu lado nos momentos felizes e difíceis de minha vida, por acreditarem na minha capacidade profissional e pelo apoio nas horas precisas;

Aos professores do Mestrado e à Secretaria do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, pela atenção e dedicação dispensadas aos acadêmicos.

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças (GALEANO, 1999, p. 11).

## RESUMO

Esta pesquisa, de natureza teórica, está vinculada à linha de pesquisa “Educação, Sociedade e Cultura”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/GO), discute acerca do seguinte tema: Educação da Infância no Contexto Contemporâneo: um diálogo com Theodor Adorno. Para tanto, a investigação busca compreender a seguinte problemática: por que a Educação da Infância tem condições de resistência à reedição de Auschwitz? Assim, esta pesquisa parte do pressuposto de que a educação contra a barbárie deve começar desde a infância. Desse modo, ela tem como objetivo principal desvelar as contradições existentes na educação da infância na atualidade estabelecendo diálogo com os apontamentos adornianos. Partindo-se dessa perspectiva, o primeiro capítulo desta pesquisa, denominado de “Criança, Infância e Educação em uma Perspectiva Histórica”, procura inicialmente refletir sobre as diferentes concepções de criança e da infância historicamente, entendendo-as como elemento fundante para o estabelecimento do diálogo com a infância contemporânea. Posteriormente, o segundo capítulo, intitulado “Theodor Adorno, A Escola de Frankfurt e o Contexto Contemporâneo” procura compreender a gênese da Escola de Frankfurt, pois a Teoria Crítica consiste em um referencial teórico que possibilita a análise do processo social em que está inserida a educação da infância na contemporaneidade. Busca também refletir sobre a cultura e a educação da infância sob os impactos da Indústria Cultural no atual contexto. Além disso, o terceiro capítulo, nominado “Theodor Adorno e a Educação da Infância”, tendo-se em vista a infância e o processo de barbarização, discute sobre os desafios postos pela atualidade para a realização de uma educação, segundo a concepção adorniana, voltada para a emancipação e ao esclarecimento, objetivando evitar a barbárie, conseqüentemente, contrapondo-se à reedição Auschwitz.

**Palavras-chave:** Educação. Infância. Esclarecimento. Emancipação. Contemporaneidade.



## ABSTRACT

This research, of a theoretical nature, is linked to the line of research “Education, Society and Culture”, of the Postgraduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Goiás (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/GO), it discusses the following theme: Education of Childhood in the Contemporary Context: a dialogue with Theodor Adorno. Therefore, the investigation seeks to understand the following problem: why does Childhood Education have conditions of resistance to the re-edition of Auschwitz? Thus, this research assumes that education against barbarism must start from childhood. In this way, it has as main objective to reveal the existing contradictions in childhood education today, establishing a dialogue with Adorno's notes. Starting from this perspective, the first chapter of this research, called “Child, Childhood and Education in a Historical Perspective”, initially seeks to reflect on the different conceptions of children and childhood historically, understanding them as a founding element for the establishment of the dialogue with contemporary childhood. Subsequently, the second chapter, entitled “Theodor Adorno, The Frankfurt School and the Contemporary Context” seeks to understand the genesis of the Frankfurt School, since Critical Theory consists of a theoretical framework that enables the analysis of the social process in which the childhood education in contemporary times. It also seeks to reflect on culture and childhood education under the impacts of the Cultural Industry in the current context. In addition, the third chapter, named “Theodor Adorno and Childhood Education”, with a view to childhood and the process of barbarization, discusses the challenges posed by the present for the realization of an education, according to the Adornian conception, aimed at emancipation and enlightenment, aiming to avoid barbarism, consequently, opposing the Aushwitz reissue.

**Keywords:** Education. Childhood. Clarification. Emancipation. Contemporaneity.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA .....</b>	<b>15</b>
1.1 Sobre a Criança e a Infância: traços históricos e sociais .....	16
1.2 Educação da Criança: abordagem histórica no contexto geral.....	28
1.3 Aspectos Históricos sobre a Educação da Infância Brasileira.....	38
1.4 Marcos legais sobre a Educação Infantil no Brasil.....	47
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>THEODOR ADORNO, A ESCOLA DE FRANKFURT E O CONTEXTO</b>	
<b>CONTEMPORÂNEO.....</b>	<b>63</b>
2.1 Apontamentos sobre a Teoria Crítica Frankfurtiana .....	65
2.2 A Cultura na Contemporaneidade sob os Impactos da Indústria Cultural	74
2.3 Sobre a Indústria Cultural e a Educação da Infância.....	84
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>THEODOR ADORNO E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEXTO</b>	
<b>CONTEMPORÂNEO.....</b>	<b>94</b>
3.1 O Processo de Barbarização Infantil e a Educação da Infância .....	95
3.2 Principais Desafios Postos à Profissão de Ensinar .....	99
3.3 Adorno e a Educação da Infância após Auschwitz.....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado de “A Educação da Infância no Contexto Contemporâneo: um diálogo com Theodor Adorno”, consiste em uma investigação teórica sob a perspectiva da Teoria Crítica Frankfurtiana, a qual põe em relevo, dialeticamente, reflexões sobre a criança e a infância historicamente, considerando a degradação da cultura e o processo de dominação dos sujeitos nas sociedades contemporâneas, tendo como objeto a educação da infância como condição de possibilidade de resistência à reedição de Auschwitz. A discussão sobre a infância, na contemporaneidade, aponta as contradições existentes, à luz da Teoria Crítica frankfurtiana, a partir das contribuições de Theodor Adorno para a educação da infância como proposta de resistência e confronto aos mecanismos alienantes e deformadores existentes nas Sociedades Modernas.

Esta perspectiva crítica tem como ponto de referência o seguinte questionamento: por que a Educação desde a Infância, para Adorno, apresenta-se como possibilidade de evitar a reedição de Auschwitz? Para tanto, a investigação divide-se em três objetivos específicos, como se segue: realizar uma reflexão crítica tendo em vista as dimensões sócio-políticas, econômicas e históricas sobre a criança, a infância e a educação; conhecer a gênese e a concepção da Teoria Crítica frankfurtiana, refletir sobre a cultura na contemporaneidade sob os impactos da Indústria Cultural, buscando contextualizar o processo de barbarização na Educação da Infância na atualidade, sem, por isso, deixar de considerar os principais desafios postos à profissão de ensinar, visando apreender o objeto de estudo desta pesquisa.

Durante o desenvolvimento da pesquisa observamos no primeiro capítulo que o conceito de criança e de infância se constituiu historicamente. Ariès (1981) salienta que não existia a infância na representação da vida familiar, nem tampouco a construção do sentimento de afetividade. Isso significa que durante muitos séculos não foram percebidos sentimentos de afeição e de amor em relação à criança, ou, então, passavam despercebidos, ou nem existiam.

Heywood (2004, p. 22) considera a criança como um “[...] constructo social, e a infância [...] uma abstração que se refere a determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de crianças. Daí a importância, segundo Kuhlmann Jr. (2010, p.p. 30-31) “[...] conhecer as representações de infância e considerar as

crianças concretas, localizá-las como produtoras da história.” Já na visão de Kramer (2003, p. 5) “[...] As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem.”

Dessa maneira, a percepção e o sentimento em relação à infância, aos direitos e às necessidades peculiares às crianças não surgiram em um momento único e determinado e de forma linear, pelo contrário, foi um longo processo de transformação cultural, histórico e político. Por isso, o entendimento sobre a infância que se tem hoje é resultante de constantes transformações socioculturais, em um processo contínuo de mudança de valores, de significados, de representações e de papéis das crianças dentro da sociedade. Daí a necessidade de esta pesquisa discutir as condições que o Estado, a família, a escola e a sociedade, em geral, propiciam às crianças para que possamos discutir a Infância na Contemporaneidade à luz da Teoria Crítica frankfurtiana.

A história da educação da infância é permeada por controvérsias no tocante à política de atendimento e organização desta etapa de socialização da criança, por isso, ao longo do tempo vem buscando superar a polaridade entre os termos: “assistência e educação”. Sobre esses dois aspectos, as instituições assistencialistas carregam signos de preconceito, tidas ao longo da história como um lugar de guarda, de assistência e não de educação, sendo orientadas para a subordinação tanto das famílias quanto das crianças de classes populares, não sendo assim uma educação voltada para a emancipação. Nas palavras de Kuhlmann Jr. (2010, p.p. 166-167):

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade.

Com relação aos marcos legais na Educação Infantil, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, foi instaurada na história da Educação Infantil no Brasil o direito de crianças de 0 a 6 anos frequentarem creches e pré-escolas. Trata-se de um marco de extrema relevância para esta etapa de socialização da criança. Esta afirmação é melhor explicitada a seguir:

A Constituição brasileira de 1988 inaugurou uma nova fase doutrinária em relação à criança e ao adolescente. Foi a primeira constituição brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira constituição brasileira que falou de creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, que têm “direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas (ALMEIDA, 2010, p. 52).

O segundo capítulo trata da Escola de Frankfurt. Consoante Jay (2008, p.p. 41-45), esta originou-se como o Instituto para Pesquisa Social fundado em Frankfurt, oficialmente, em 3 de fevereiro de 1924, estando ligado à Universidade. Consistiu em um centro de pesquisas que teve como integrantes diversos intelectuais, sociólogos, psicólogos e filósofos que realizavam pesquisas sociais, culturais, estéticas e filosóficas. Compunha-se na sua primeira geração dos seguintes pesquisadores: Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), Friedrich Pollock (1894-1970), Erich Fromm (1900-1980), Felix Weil (1898-1975) e Theodor Adorno (1903-1969).

Sobre Theodor Adorno, segundo Jay (2008), este frankfurtiano empenhou suas reflexões em questões atinentes às relações humanas, buscando compreender a lógica da burguesia<sup>1</sup> industrial que vinha confrontando a concepção de transformação social, transformação esta que justamente visava à proposição de um mundo mais justo e humanizado. Porém, os interesses capitalistas e mercadológicos subjacentes à realidade, e moldados pelos interesses dos que detêm o poder, tornam as pessoas bem ajustadas e alienadas, em face de os sujeitos não serem tensionados a pensarem criticamente sobre sua relação com a sociedade, com a economia, com as artes, com os outros tipos de conhecimentos, tais como a sociologia, a política, a ética, a estética, ou seja, impedindo, assim, de obterem uma formação ampla.

Conforme Jay (2008), Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1973) ampliaram a crítica marxista sobre a reificação do homem, ao elaborarem a obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1985), sendo publicada pela primeira vez, em 1947, em Amsterdã. Tensionaram os termos “cultura e barbárie” no início do século XX, ao analisarem a formação da civilização ocidental e a escalada da dominação social capitalista. Os elementos da Indústria Cultural, serão vistos no segundo capítulo deste estudo, articularam-se com o sistema capitalista

---

<sup>1</sup> O sentido deste termo é tratado no capítulo 1 desta pesquisa (Nota da pesquisadora).

engendrados por grandes grupos econômicos que compunham a classe dominante da sociedade moderna facilitados pelas mudanças no campo do trabalho, pelo crescimento da indústria e comércio, e pelo desenvolvimento tecnológico. Dessa maneira, a Indústria Cultural provoca mudanças sócio-históricas e político-culturais nas sociedades em geral. Daí a importância de se descortinar tanto os meios criados por ela, como os efeitos, o público alvo, suas consequências, bem como a sua relação com a infância e a educação.

Na concepção de Adorno (1995, p. 141), há a necessidade de os sujeitos serem preparados para o exercício da crítica desde a infância. Assim, “a exigência política de uma educação para a emancipação consiste em uma educação voltada para a contradição e para a resistência, desde a infância,” sendo capaz de produzir uma “consciência verdadeira”, que fizesse com que as pessoas não permitissem ser modeladas por forças exteriores a elas.

No terceiro e último capítulo, buscamos problematizar a infância na contemporaneidade, procurando detectar os mecanismos deformativos desde à infância. Por isso, a Teoria Crítica frankfurtiana pode contribuir para que problematizemos o estado atual da educação da infância enquanto um campo de atuação voltado à reflexão sobre a realidade, sobretudo a Educação desde a Infância voltada para a contradição e à resistência aos mecanismos que impedem a formação para a autonomia e emancipação humana, contribuindo para que haja uma sociedade mais justa e com sujeitos mais conscientes, atuantes e autônomos.

Conforme Adorno (1995), a emancipação está ligada ao conceito de autonomia na Crítica da Razão Prática. Nesta obra, Kant (2008) tensiona os termos autonomia e heteronomia. Na sua visão, a autonomia é a capacidade de o indivíduo se autoguiar sem submeter-se à direção alheia, logo o conceito de autonomia relaciona-se ao conceito de “esclarecimento”, que consiste no seguinte:

É a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado desta menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir de si mesmo sem a direção de outrem (KANT, 2008, p. 63).

O principal desafio para a Educação está na formação para a emancipação dos sujeitos. Adorno (1995) questiona o modelo de formação como um produto de um determinado estado de coisas, e salienta que este modelo de formação se

configura em uma retrospectiva, daí as causas do fracasso constatado na realidade objetivada nos campos de concentração de Auschwitz, que toda a educação deve contrapor-se.

Adorno (1995, p. 121), apoiado em Freud, salienta que “[...] todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância”. Apesar de não ter sido um estudioso da educação, este frankfurtiano produziu ampla discussão sobre a educação a começar pela infância, com vistas ao confronto e resistência aos mecanismos deformativos, cada vez mais recorrentes nas sociedades modernas. Por isso, é na infância que a educação deve concentrar seus esforços, porque, depois de adulto torna-se difícil fazer algo no tocante à formação, visando à conquista de um sujeito emancipado e resistente aos mecanismos de dominação, como será destacado mais adiante. Partindo desse entendimento, inferimos que a educação da infância deve ser priorizada talvez mais que as demais fases da vida escolar do sujeito. Daí a pertinência de a formação da criança hoje ser o alvo de constantes indagações e pesquisas no campo das ciências humanas.

Na visão de Adorno (1995), a educação deve ser repensada desde a infância, objetivando a emancipação e a formação de cidadãos autônomos, ou seja, sujeitos devem ser capazes de se autoguiarem sem ajuda de outrem, de impedirem que a barbárie<sup>2</sup> como a de Auschwitz torne-se possível. É preciso superar as constantes tentativas de uniformização dos comportamentos conduzidos, em especial, a tomada de decisões automatizadas através da técnica como instrumento de manipulação sem reflexão. Deve-se combater argumentos superficiais moldados e repetitivos sem reflexão que impedem o desenvolvimento da consciência verdadeira em prol do sujeito consciente.

Sendo assim, deduzimos que na contemporaneidade é urgente a educação desde à infância, que oriente à problematização da sociedade, à superação das opressões capitalistas que impossibilitam a resistência social e a autorreflexão crítica. É preciso reconstruir a ação pedagógica de forma a combater essa falsa ilusão que conduz à adaptação e à comodidade, tornando as relações fragmentadas e guiadas pela ideologia dominante da competição e da concorrência. Deve-se desenvolver uma educação humanizada, que não promova o autoritarismo, a violência e a barbárie, enfim o sofrimento do outro.

---

<sup>2</sup> Este termo é tratado no capítulo 2 desta pesquisa (Nota da pesquisadora).

## CAPÍTULO 1

### CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Este capítulo, consoante aponta o seu título, pretende abordar a criança e a infância sob um olhar histórico. Ao buscarmos o significado da palavra “infância”, etimologicamente, encontramos o termo *in-fans*, com o sentido de o ser sem fala, com ausência de linguagem. No entanto, essa visão acerca da infância tornou-se questionada. De acordo com Kramer (2003, p.p. 2-3), ao longo do século vinte houve

[...] o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos: nas diversas correntes da psicologia e da psicanálise; na história, em particular na história social da criança e da família. Desde que Ariès publicou, na década de 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social. Em outra direção, o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância têm sido objeto de estudo da sociologia, ajudando a entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural. A distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos. Também a Antropologia, pesquisando a diversidade, tem permitido conhecer as populações infantis, suas brincadeiras, atividades, músicas, histórias e outras práticas culturais. Além disso, este século assistiu à busca de uma psicologia baseada na história e na sociologia: as ideias de Vygotsky e Wallon e o debate com Piaget mostram este avanço e revolucionam os estudos da infância.

Como podemos observar, as constantes investigações sobre a infância a partir de Ariès (1981) evidenciam diferentes maneiras de olhar a criança, bem como o valor social posto à infância nos diferentes campos de conhecimentos. Tais avanços põem em evidência as contradições detectadas no campo educativo. Conforme KRAMER, (2003, p. 1) “[...] Todos os que atuam na educação e no campo das políticas sociais voltadas à infância enfrentam [...] imensos desafios”. Esta autora entende que apesar do grande avanço das tecnologias, as pessoas não conseguem lidar com as populações infantis. Nesse sentido, essa busca para o conhecimento da infância faz todo sentido na sociedade atual. Pois, é preciso conhecer de que modo a criança foi e como é percebida em diferentes culturas e por diversas classes sociais e culturas. Com efeito, a formação da criança configura-se em um período essencial e determinante para a vida adulta. Trata-se de um processo em que as experiências, as primeiras vivências, o respeito às suas



particularidades e às suas descobertas são fundamentais para o bom desenvolvimento infantil nos seguintes aspectos: físico, psicológico, afetivo, social, cognitivo, político e econômico.

Por isso a relevância de compreendermos as diferentes concepções de criança e de infância no contexto histórico, bem como discutirmos como foram criadas as primeiras instituições de atendimento à infância. Conhecer como a criança foi atendida nesses espaços pode contribuir para que possamos refletir sobre a criança na contemporaneidade e, assim, estabelecermos um diálogo com Adorno (1995) sobre a formação da criança voltada para o desenvolvimento da sua autonomia. Daí procurarmos doravante termos como princípios norteadores os seguintes questionamentos: Qual a concepção histórica de criança e infância? Como ocorreu a história da educação da infância no contexto geral e no Brasil? Quais foram os principais marcos históricos e legais ocorridos no Ensino Infantil? A legislação atual para o ensino infantil condiz com a perspectiva emancipatória? O que se encontra subjacente a esses documentos legais? Essas e talvez outras questões serão objeto de discussão neste capítulo.

### **1.1 Sobre a Criança e a Infância: traços históricos e sociais**

O entendimento acerca dos termos “infância” e “criança”, ainda nos dias atuais, tem sido visto como sinônimos, quem sabe pela relação existente entre eles. Dessa maneira, é importante salientarmos que, de acordo com alguns teóricos, a forma como a criança de hoje é considerada difere-se de outros tempos em que ela nem era vista. Por isso, compreender o desenvolvimento histórico desses conceitos, buscando embasamento teórico na literatura, sob a perspectiva de estudiosos e de pesquisadores da área, representa um avanço significativo para o campo da educação na infância. Além disso, entendemos que a compreensão dos termos criança e infância deve ser priorizada, uma vez que as crianças de hoje não só serão os homens de amanhã, como, também, fazem parte do nosso presente. Dessa maneira, se quisermos um mundo melhor e mais justo, certamente devemos compreender e valorizar a criança de hoje.

Estudar, brincar e viajar são ações comuns na vida de muitas crianças de hoje, evidentemente levando-se em conta que vivemos em uma sociedade de classes sociais bem demarcadas (dominantes e dominados), portanto essa perspectiva não atinge a todos. Porém, a possibilidade dessas ações para

determinadas crianças na contemporaneidade nos leva a pensar sobre como era a vida da criança no passado, como esta era vista pelas sociedades em diferentes momentos históricos. Suas particularidades eram contempladas? Havia influências sociais, culturais e regionais no tratamento e cuidado às crianças? Afinal, qual a concepção de criança e de infância? Obviamente existem muitos outros questionamentos acerca da temática sobre a criança e a infância, mas para os propósitos deste estudo permaneceremos nestas.

Kuhlmann Jr. (2010, p. 15) afirma o quão é importante a pesquisa histórica sobre a infância. Na sua visão, “[...] a história da infância assume uma dimensão significativa na perspectiva de alargamento de horizontes.” Daí a sua relevância e pertinência.

Sobre a história da infância, Stearns (2006, p. 9) afirma que “[...] o assunto é muito extenso e existem enormes lacunas no conhecimento histórico.” Sobre a dificuldade em estudar a história da infância e da criança, este historiador expõe o seguinte:

É difícil elaborar histórias bem-feitas sobre crianças. Crianças deixam relativamente poucos registros diretos. As pessoas rememoram suas infâncias, adultos escrevem sobre crianças e há objetos – berços, brinquedos etc., mas isso também é trazido à baila por intermediários adultos. Justamente por isso, é mais fácil tratar historicamente da infância do que das crianças em si, porque a infância é em parte definida pelos adultos e por instituições adultas. Compreender as crianças no passado é ilusório. É difícil saber como vivenciam o trabalho ou a escola mesmo hoje, o que dirá no passado (idem, p. 13).

As reflexões de Philippe Ariès (1981), por meio de sua obra *História Social da Criança e da Família*, representa um ponto de partida essencial para análise das concepções históricas dos termos criança e infância. Na obra em questão, o autor evidencia a inexistência do sentimento em relação à infância até o fim da Idade Média. Dessa forma, a definição da infância foi considerada um período distinto ao da vida adulta.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomiana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão (ARIÈS, 1981, p. 17).

Assim, observamos que, na perspectiva deste historiador, não existia a infância na representação da vida familiar, tampouco havia a construção do sentimento de afetividade. Isso significa que durante muitos séculos não foram percebidos sentimentos de afeto e de amor em relação à criança, ou foram sufocados, ou nem existiam. Nesse sentido, temos que reconhecer que o percurso da criança fora marcado pela discriminação, marginalização e exploração, não sendo, então, vista como um sujeito em desenvolvimento que possuía sua individualidade, necessidades e particularidades próprias, mas como homens de tamanho reduzido (ARIÈS, 1981).

Para este autor, até o século XIII, na arte medieval e nas representações iconográficas, as imagens de crianças correspondiam exatamente a de pessoas com um tamanho menor, talvez em virtude de a arte dispensar os traços e expressões infantis.

[...] numa miniatura francesa do fim do século XIII, as três crianças que são Nicolau ressuscita estão representadas numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou traços. O pintor não hesita de dar à nudez das crianças, nos raríssimos casos em que era exposta, a musculatura do adulto (ARIÈS, 1981, p. 51).

**Figura 1** – São Nicolau ressuscita as três crianças jogadas em cubas de salmoura



**Fonte:** Página do Meisterdrucke Impressões Artísticas Sofisticadas-Gentile-da-Fabiano<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.meisterdrucke.pt/artista/Gentile-da-Fabiano.html>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

Ariès (1981), ainda, observa que a imagem da família representada pela figura do Menino Jesus com sua mãe, a Virgem Maria, indica uma mudança de paradigma a partir do século XIII. Dessa maneira, inicia-se gradativamente interpretações de crianças com traços pueris e formas angelicais, sendo possível considerar a evidência de sentimentos de amorosidade e de ternura antes não apreendidos.

**Figura 2** – Maria, mãe de Jesus Cristo-homem



Fonte: Página do Estudos Bíblicos<sup>2</sup>

Porém, até o século XVI, conforme o autor, as crianças não eram vistas como seres dotados de personalidade ou de individualidade como as pessoas adultas, eram consideradas anônimas, devendo aprender com os adultos a produção de seus ofícios, por isso eram inseridas no mundo dos adultos para que pudessem aprender. E, em caso de morte, fato recorrente naquele período, não se demonstrava o sentimento de sofrimento pela criança por parte da família ou dos adultos. Para o autor, esse fato se justificava porque havia a concepção de que a criança que falecera seria logo substituída por outra, já que a taxa de natalidade era bastante alta.

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança; havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que faziam várias crianças para

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://estudobiblico.org/maria-mae-de-jesus-cristo-homem/>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte (ARIÈS, 1981, p. 56).

Retomando os aspectos relativos à imagem, salientamos que, por intermédio da iconografia, Ariès (1981) detecta mudanças nas características históricas da infância juntamente com as transformações que começaram a se processar na transição para a sociedade moderna. Para este autor, o surgimento do conceito de infância é evidenciado quando os sentimentos relacionados à infância se alteram, quando a família passa a se preocupar, proteger e cuidar das crianças, abrangendo, assim, os cuidados relacionados à sua saúde, inclusive a prática de vaciná-las. Em relação aos registros iconográficos, este historiador afirma o seguinte:

O estudo iconográfico [...] mostrou-nos novo lugar assumido pela família na vida sentimental dos séculos XVI e XVII. É significativo que nessa mesma época tenham ocorrido mudanças importantes na atitude da família para com a criança. A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança (ARIÈS, 1981, p. 150).

Nesse sentido, a partir do século XVI, ocorreram modificações relevantes relacionadas à vida das crianças, dentre elas, por exemplo, a mudança nos trajes para as crianças pequenas. Deste modo, as diferenças entre a criança e o adulto começaram a ser consideradas levando-se em conta as suas características próprias e singulares. Assim, a criança começa a ser vista como um ser gracioso, ingênuo e divertido para o adulto, uma boa companhia em momentos de distração e relaxamento. Esse sentimento, nutrido sobretudo por mulheres, é denominado de “paparicação”<sup>3</sup>:

Durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia<sup>4</sup>, onde a palavra infância se restringiu

---

<sup>3</sup> Para Ariès (1981, p. 10), paparicação “é um sentimento superficial da criança, era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico”. [...] como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservadas a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornavam no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (ARIÈS, 1981, p. 107).

<sup>4</sup> Engels, no capítulo denominado “Burgueses e Proletários,” contida no Manifesto do Partido Comunista (2011, p. 45), assim define burguesia: “Por ‘burguesia’ entende-se aqui a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção da sociedade e exploradores do trabalho assalariado. ‘Proletariado’ designa a classe dos trabalhadores assalariados modernos, os quais, despossuídos de meios de produção próprios, precisam vender sua força de trabalho para poder viver”.

a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência: as palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. Essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total: por exemplo, os laicos, os auxiliares e os soldados (ARIÈS, 1981, p. 11).

Ariès (1981) afirma que o ponto principal que conduziu ao reconhecimento da infância foi a escolarização e a família, contribuindo, dessa maneira, para confrontar a indiferença em relação à infância, conseqüentemente, tornando-a lugar de afeto e cuidado. Nas suas palavras:

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, algo que não era antes. Essa afeição se exprimiu, sobretudo, através da importância que se passou a atribuir à educação. Não se tratava mais apenas de estabelecer filho em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo (ARIÈS, 1981, p. 1).

Para este autor, a escolarização surgiu a partir do século XVII, com moralistas e educadores que consideravam as crianças como seres inacabados, incompletos e imperfeitos, logo, deveriam ser educadas para a vida social com princípios morais. A afeição passou a fazer parte do âmbito familiar, esse processo representa um avanço no universo da infância, pois promoveu mudanças e transformações tanto socialmente e como culturalmente na vida da criança.

Conforme já expusemos, as crianças não tinham um lugar junto à sua família de origem até os séculos XVI e XVII, mas, a partir de então, a criança conquista um lugar junto aos seus pais, vivendo com a família o seu estado pueril e diferenciando-se da família medieval.

Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e a mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais (ARIÈS, 1981, p. 189).

Cambi (1999) também aponta para uma mudança radical nas estruturas familiares na época moderna, evidenciando a requalificação educativa da instituição familiar e a centralização dos vínculos afetivos entre a família e os filhos. Nas suas palavras:

Os pais não se contentam mais em apenas pôr filhos no mundo, em cuidar só de alguns desinteressando-se dos outros. A moral da época impõe que se dê a todos os filhos, não só ao primogênito, e no fim dos anos Seiscentos também às filhas, uma preparação para a vida (CAMBI, 1999, p. 205).

Entretanto, é preciso que esclareçamos que o sentimento em relação à infância sofreu gradativas mudanças entre as famílias, e foi preciso mais de quatro séculos (XII ao XVI) para que se passasse a conceder à escola e à família o que se atribuía à linhagem: “A família torna-se a célula social, a base dos estados, o fundamento do poder monárquico. A religião torna-se a tutora moral, com a função de enobrecer a união conjugal. Dar um valor espiritual, bem como à família” (ARIÈS, 1981, p. 146).

Assim reiteramos que Ariés (1981) traz relevantes pontos de discussão sobre a história e o conceito de infância nas sociedades ocidentais. Trata a infância como uma categoria social, engendrada ao longo da história, e que até a Idade Média não era distinguida como uma fase singular necessária na formação para a vida adulta. Salienta, também, que não observou em seus estudos uma distinção de tratamento entre adultos e crianças, não havia um limite entre a infância e a vida adulta, em seus costumes, linguagens, inclusive nas roupas usadas. Por isso a criança era tida como um “adulto em miniatura”.

Nesse sentido, inferimos que é incontestável a contribuição de Ariés (1981) para a compreensão da história da infância e da criança, sua pesquisa foi amplamente utilizada por inúmeros estudiosos e pesquisadores relacionados ao tema da infância. Entretanto, em contraposição às teses do autor, outros estudiosos produziram documentos históricos relevantes relacionados também à história da infância.

Sobre a criança e a infância nas Sociedades Medievais, assim como Ariés (1981), Postman (1994, p. 31) pontua que a infância era desconhecida, a criança era desconsiderada, e que: “A falta de alfabetização, a falta de conceito de educação, a

falta de vergonha - estas são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval”.

Conforme este pesquisador no século XVI, o surgimento da prensa tipográfica promovida por Gutemberg (1400-1468), promoveu o processo de alfabetização socializada e também a noção de adulto. Assim, gerou a percepção entre a noção de infância e o mundo adulto: “[...] e então, sem que ninguém esperasse, um ourives de Mogúncia, na Alemanha, com o auxílio de uma velha prensa usada no fabrico de vinho, fez nascer a infância” (idem, p. 33).

A revolução promovida pela prensa tipográfica permitiu grandes transformações na comunicação, em virtude da produção de informações impressas em papéis e, mais tarde, em livros produzidos em grande escala. A leitura promoveu uma divisão entre crianças e adultos, os que sabiam ler e os que não. “Mas, quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada” (POSTMAN, 1994, p. 50).

Para Heywood (2004, p. 27), a infância foi concebida de diferentes maneiras ao longo dos anos e em diferentes sociedades, assim, esclarece o seguinte:

[...] parece indevidamente simplista polarizar as civilizações em termos de ausência ou presença a respeito da infância. [...] uma abordagem mais frutífera é buscar essas diferentes concepções sobre a infância em vários períodos e lugares, e tentar explicá-las à luz do material e das condições culturais predominantes.

Para este pesquisador, a análise contida na obra de Ariès (1981, p. 99), de que “[...] não existia o sentimento da infância na sociedade medieval,” possui “[...] caráter vago,” por não considerar “[...] as transformações, nas atitudes da criança, bem como as variações regionais ou socioeconômicas” (idem, p.p. 12-15). Na sua concepção, a história do passado é dinâmica e exige uma pesquisa ampla e crítica das fontes. São relevantes as investigações sobre a história da criança para o campo educacional e pedagógico, por isso, é preciso voltarmos ao passado para possibilitar a reflexão, evitando os “receituários prontos e as práticas irrefletidas.”

Este estudioso sinaliza para um reducionismo ao se considerar o sentimento da infância em um ou em outro período da história, e que seria mais proveitoso analisar as diferentes concepções de infância em tempos e lugares diferentes. Como podemos constatar, o autor considera a criança como um “[...] constructo social,” e a infância



[...] é, obviamente, uma abstração que se refere a determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de crianças. O que iremos procurar em várias sociedades é algum entendimento, em nível teórico, do que é ser criança, em vez de meras descrições de crianças individuais (HEYWOOD, 2004, p. 22).

Para este autor, nos séculos VI a VIII, nos séculos XII a XIV, no século XVIII e início do XIX e, ainda, no final do XIX e início do XX, há várias descobertas sobre a infância. Dessa maneira, evidenciamos que a história da infância é cíclica e não linear, de forma que a criança pode ter sido vista como impura no século XX assim como na Alta Idade Média, ou seja, em diferentes momentos da história (HEYWOOD, 2004). Na sua visão, é incompreensível assegurar que não havia alguma consciência sobre a infância, mas o que ocorre é que por ser tão diferente da atual, não a vemos como verdadeira. Nas palavras deste autor:

Esse interesse limitado na infância em si pode ser mais bem compreendido no contexto das condições sociais de uma sociedade pré-industrial. Ariès certamente estava correto ao apresentar as crianças medievais inseridas gradualmente no mundo dos adultos a partir de uma idade precoce, ajudando os pais, trabalhando na condição de servas ou desenvolvendo o aprendizado de um ofício. Ele não foi de forma alguma o primeiro estudioso a observar que a distância entre os comportamentos de crianças e adultos era menos evidente no passado do que hoje. Em perspectiva, aquilo que perceberíamos como infância e adolescência se imiscuía de forma progressiva e quase imperceptível na idade adulta. Isso não significa dizer que as pessoas nesse tipo de sociedade 'primitiva' não estivessem cientes das diferentes etapas de desenvolvimento entre os mais novos. Havia um óbvio nivelamento de responsabilidades que as de menos idade podiam assumir [...] elas também tinham seus jogos, ao invés de participar das competições adultas. Contudo, a infância e adolescência pareciam distintas e especiais naquele período (HEYWOOD, 2004, p. 30).

Este pesquisador ressalta que Ariès, com sua visão ocidental, ao analisar o "surgimento da infância," despreza a existência de diferentes culturas e as múltiplas formas de viver a infância. O historiador caracteriza a infância a partir das referências sociais, econômicas e de classes determinadas, não correspondendo à totalidade das experiências de infância vividas pelas crianças daquela época, uma vez que seus estudos são atinentes à classe dominante.

Heywood (2004, p. 22) define a infância como "[...] uma abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra criança". Nesse sentido, inferimos que este autor compreende a

infância como uma etapa da vida da pessoa, e a criança como sujeito histórico, social e cultural.

Kuhlmann Jr. (2010) expressa de forma semelhante a concepção de infância indicada por Heywood, ambos contrapõem-se à visão de Ariès sinalizando a relevância do estudo da história da infância de forma não linear, porém dinâmica. Ressalta a necessidade de se considerar a infância como uma condição da criança, bem como as diferentes experiências vividas por elas em tempos, lugares históricos e sociais distintos:

É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história [...] Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN Jr., 2010, p.p. 30-31).

Este pesquisador sinaliza para o sentido unidirecional na análise do desenvolvimento da infância a partir das classes mais altas, ou seja, tendo como referência fontes de famílias mais abastadas em detrimento das classes mais populares, principalmente, a partir da particularização da educação de filhos homens. Tal perspectiva pode ter desconsiderado pontos relevantes sobre a temática em questão como as fontes históricas populares, porque esta conta com um número muito restrito de registros devido à precariedade das suas condições econômicas. Por isso, o autor considera a visão acerca da construção da infância de Ariès (1981) como uma percepção deficiente e pouco abrangente.

Mesmo em abordagens que tomam a infância em sua referência etimológica, como os sem - voz, sugerindo uma certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a sua presença interior nas relações sociais. Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes disponíveis, como, por exemplo, o diário de Luís XIII, utilizado por Ariès, geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança (KUHLMANN Jr., 2010, p. 23).

A partir desse entendimento é possível deduzir que a criança pobre foi colocada à margem nos registros históricos relativos à preparação da criança para a vida adulta, tornando as reflexões e pesquisas acerca das questões da infância um campo pouco consistente, daí a importância de mais pesquisas que considerem a criança em diferentes contextos geográficos e sociais.

Para este pesquisador, a concepção acerca de criança e de infância passou por constantes modificações até chegar ao conceito que se tem hoje, e as interpretações variam de acordo com a sociedade e a época na qual a criança vive:

A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos esquecer que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas (KUHLMANN Jr., 2010, p. 30).

Na perspectiva de Damazio (1988), não é possível definir a criança de forma pronta ou única, porque não existe esta “criança definitiva,” por isso não se deve receber uma definição acabada ou pré-estabelecida, porém, dialeticamente. Nesse sentido, o autor se propõe a dizer o que não é criança, em suas palavras:

[...] um ser inferior ou primitivo, dada uma visão evolutiva e redutora de humanidade; ou então um simples organismo passivo de ser adestrado e condicionado por mecanismos sociais; ou ainda um indivíduo que sequer vem a ser alguma coisa, levando em conta nossa realidade subdesenvolvida onde o índice de mortalidade infantil se mantém assustador (idem, p. 7).

Por isso, Kuhlmann Jr. (2010, p. 31) expõe a necessidade de se “pensar a criança na história, ou seja, como sujeito histórico”. Na sua concepção, pensar a criança historicamente

[...] requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes nos seus mais diferentes momentos.

Na sua visão, o sentido de infância e de criança na sociedade contemporânea é considerado como uma construção social e histórica. Por isso, reiteramos, para se descrever a infância na atualidade é preciso considerar a criança não somente como um ser biológico, com faixa etária definida, mas, sim, compreendê-la em seu contexto

histórico, social, econômico, cultural e político. As palavras, a seghuir, confirmam esta argumentação.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las produtoras da história (KUHLMANN Jr., 2010, p. 30).

E essas experiências históricas vivenciadas por elas nem sempre foram coroadas de êxito. Consoante Redin (2007, p. 7), as crianças “são vítimas e protagonistas de uma complexa teia de relações trágicas definidas por opções políticas e educacionais diferenciadas”. Dessa maneira, deduzimos que, em face de o conceito de infância ter sido gradativamente e socialmente construído, ele apresenta visões e concepções distintas e controversas ao longo da história. Assim, sendo a infância vista como uma etapa da vida da pessoa e a criança como sujeito histórico, social e cultural, isso implica pensar e contextualizar a criança e a infância na contemporaneidade. Essa questão será discutida mais adiante.

Sobre a história da infância Kramer (2003, p. 3) salienta o seguinte:

[...] lembro que a ideia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Sabemos que a ideia de infância, da maneira como hoje a conhecemos, nasceu no interior das classes médias que se formavam no interior da burguesia. Era a ideia de uma criança que precisava ser “moralizada” e “papurizada”, esse duplo modo de ver a infância, de que falava Ariès. Mas sabemos também da miséria das populações infantis naquela época, do trabalho escravo e opressor que desde o início da Revolução Industrial as condenava a não serem crianças. A modernidade já assistia a inúmeras cenas de meninos trabalhando, explorados em fábricas, minas de carvão, nas ruas. Ora, até hoje não conseguimos tornar o projeto da modernidade real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil: o direito que as crianças deveriam ter de desfrutar do ócio, de brincar, de não trabalhar.

Dessa maneira, inferimos que estudos lineares sobre a criança deixam de contemplá-la dentro de um contexto cultural, social e econômico, conseqüentemente, impedindo de se pensar a criança como um sujeito-histórico, isto é, de considerá-la nas diferentes experiências vividas por ela em tempos,

lugares históricos e sociais diversos. Conforme Kramer (2003, p. 5), “[...] as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que vivem”. Assim, a depender da condição social de cada grupo, a criança pode ser vista e tratada de formas distintas, pois enquanto umas têm acesso a inúmeros recursos, outras não têm o alimento, o banho, ou seja, o mínimo para sua sobrevivência, muitas vezes são deixadas à própria sorte.

A percepção e o sentimento em relação à infância, os direitos e necessidades peculiares às crianças não nasceram em um momento único e determinado e de forma linear, pelo contrário, foi um longo processo de transformação cultural, histórico e político. Por isso, o entendimento sobre a infância que se tem hoje decorre de constantes transformações socioculturais, em um processo contínuo de mudança de valores, de significados, de representações e de papéis das crianças dentro da sociedade. Daí a necessidade de se discutir e avaliar as condições que o Estado, a família, a escola e a sociedade em geral propiciam às crianças.

De acordo com Oliveira (2011), acompanhar a trajetória da educação da infância permite apreendermos a natureza política desse segmento, que varia de acordo com a classe social das crianças, com a evolução dos níveis educacionais em cada país, com as concepções sobre os processos de desenvolvimento infantil e, também, por meio do papel da família, da comunidade e da instituição de ensino. Nesse sentido, após a leitura e compreensão da infância e suas significações históricas nas sociedades ocidentais, constatamos a necessidade de entendê-la sob um outro prisma, ou seja, a educação da criança no contexto geral. Em seguida, no Brasil. É o que faremos a seguir.

## **1.2 Educação da Criança: abordagem histórica no contexto geral**

As crianças na contemporaneidade dispõem de ambientes formais educativos de socialização e de interação. Porém, conforme abordado anteriormente, durante muitos séculos as crianças aprendiam tradições, normas e regras da sua cultura no dia a dia em convívio com os adultos e com outras crianças. Pensar a infância e a sua relação histórica com as transformações socioeconômicas e culturais, bem como avaliar os principais marcos legais referentes ao direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento e se há consonância entre o discurso da lei e

como era o atendimento ofertado às crianças ao longo dos anos pode contribuir para que possamos analisar e refletir até que ponto os possíveis avanços e retrocessos na educação da infância, ao longo da história e talvez reafirmados na atualidade, podem conduzir a não repetição de Auschwitz.

Quanto ao contexto geral, faremos um recuo ao período do Renascimento na Europa, surgido por meio do desenvolvimento científico, da expansão comercial e das atividades artísticas, a partir de meados do século XIV até o final do século XVI. Naquele contexto houve uma nova forma de pensar a educação da infância principalmente pelos ideais de autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553), que almejaram uma educação mais expansiva e dinâmica. Isso possibilitou que muitas mulheres se unissem para serviços de atendimento às crianças em situação de pobreza e maus tratos.

Conforme Oliveira (2011), o desenvolvimento científico e tecnológico, derivados da expansão comercial, contribuíram para a geração de um novo pensamento pedagógico para a era moderna. Em suas palavras:

A discussão sobre a escolaridade obrigatória, que se intensificou em vários países europeus, nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) em um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2011, p. 62).

O atendimento à criança era pautado em um planejamento rigoroso e resultava em uma rotina severa a ser seguida, centrada na autodisciplina com objetivo de formar bons hábitos de comportamento, de interiorização de regras morais e valores religiosos, pois entendia-se que a criança nascia em pecado e que precisava ser curada desde pequena. Assim, para os filhos dos operários, atendidos em grandes turmas, muitas delas contavam com cerca de 200 crianças, o ensino pautava-se pela obediência, moralidade, devoção e valor ao trabalho. Em asilos espalhados pela Europa era comum as crianças obedecerem a comandos feitos por adultos por intermédio de som de apitos (OLIVEIRA, 2011).

Sob o ponto de vista histórico, posteriormente, as mudanças no campo técnico-científico e social, que tiveram início a partir do século XVIII, passou a fortalecer a ideia da educação como um direito universal. A criança torna-se o centro de interesse

educacional do adulto e passa a ser vista, conforme apontado por Oliveira (2011), sob uma nova perspectiva. O mesmo não acontece com as crianças mais pobres, que, eram orientadas a se prepararem para o trabalho. Essa mudança influencia o trabalho dos pesquisadores da educação que procuraram descobrir como coordenar novas formas de disciplina para eliminar o castigo corporal. “[...] A questão de ‘como ensinar’ adquiriu com isso proporções significativas. As ideias desses percursos delinearam novas perspectivas para a educação de crianças pequenas” (OLIVEIRA, 2011, p. 63).

De acordo com a autora, os pensadores Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) entendem que o sistema de ensino deveria voltar-se para a criança, mesmo que com abordagens diferentes, reconhecendo-as com necessidades e características específicas.

Segundo Cambi (1999), Jean Jacques Rousseau, filósofo francês do século XVIII, nascido em Genebra, representa um marco para a Educação, ele compreende a criança em sua singularidade, com características próprias da infância, e esta como uma etapa necessária para formação e desenvolvimento que a vida adulta requer. Entre os seus escritos está o tratado educativo “Emílio ou da Educação”, publicado em 1762 juntamente com o “Contrato Social” sua obra de reflexão política. Rousseau escreveu o “Emílio ou da Educação” em torno de oito a dez anos, começando em 1752, figurando entre as grandes obras rousseauianas. Destaca-se pelo empenho às questões da educação da criança, sobretudo da valorização dessa fase da vida do ser humano, tensionando as necessidades e os cuidados que a criança precisa ter ao definir quatro máximas:

Longe de ter forças supérfluas, as crianças não têm sequer as suficientes para tudo o que delas solicita da natureza; cumpre, portanto, deixar-lhes o emprego de todas as que ela lhes dá e de que não podem abusar. Primeira máxima.

É preciso ajudá-las e suprir de que carecem, seja em inteligência, seja em força, em tudo o que diz respeito às necessidades físicas. Segunda máxima.

É preciso, no auxílio que se lhes dá, restringir-nos unicamente ao útil real, nada concedendo à fantasia ou ao desejo sem razão, pois a fantasia não as atormentará enquanto não a tivermos feito nascer, dado que é da natureza. Terceira máxima.

É preciso estudar com cuidado a sua linguagem e seus sinais, a fim de que, numa idade em que não sabem dissimular, possamos distinguir em seus desejos o que vem imediatamente da natureza do que vem da opinião. Quarta máxima (ROUSSEAU, 1995, p.p. 49-50).

Rousseau, em o “Emílio ou da Educação,” concebe a educação do homem de forma livre, por isso defende o seu retorno à natureza, assim, é preciso centrar-se nas especificidades mais profundas e essenciais da criança, respeitando e valorizando as diferentes etapas da infância. A importância de Rousseau para a reconstrução da infância durante o século XVIII, advém da ideia de que “[...] a criança nasce inocente, mas corre o risco de ser sufocada por preconceitos, autoridade, necessidade, exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos” (HEYWOOD, 2004, p. 38). Em seu livro a “Idade do Instinto”, expõe o seguinte:

A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem adultos. A infância tem formas próprias de ver, pensar, sentir, e, particularmente, sua própria forma de raciocínio, ‘sensível’, ‘pueril’, diferentemente da razão ‘intelectual’ ou ‘humana’ do adulto (ROSSEAU apud HEYWOOD, 2004, p. 38).

Conforme este autor, Rousseau confronta o conceito de John Locke (1632-1704) predominante no século XVII de “Tábula Rasa”, que rotula a criança como página em branco a ser preenchida, preparando-a para a vida adulta. Com um pensamento revolucionário Rousseau entende a criança como um ser pensante, com ideias próprias.

Joahnn Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um intelectual suíço, nascido em Zurique, que afirma que a vitalidade da educação está na bondade, no amor e na família. Apoia a educação da criança centrada no seu desenvolvimento emocional desde o nascimento. Enfatiza o valor educacional do trabalho manual, o desenvolvimento da destreza prática e de atitudes morais. “Propõe adaptar os métodos de ensino ao nível dos alunos através de atividades com música, arte, geografia, aritmética, espiritualidade, linguagem oral, considerando o contacto com a natureza” (OLIVEIRA, 2011, p.p. 65-66). Dessa maneira, é possível percebermos que as concepções de Rousseau influenciaram o pensamento de Pestalozzi que adapta o método do ensino da época ao nível do desenvolvimento dos alunos.

Friedrich Froebel (1782-1852) é descrito por Cambi (1999) como um pedagogo do romantismo alemão nascido na Turíngia, Alemanha. Ele apoia as ideias de Rousseau e de Pestalozzi e inclui atividades cooperativas e jogos que promovem o desenvolvimento intelectual, moral e físico em sua proposta. Compõe músicas e jogos para educar os sentidos e as emoções, enfatiza o valor educativo



das atividades manuais, produz brinquedos para a criança aprender aritmética e geometria, e, além disso, propõe conteúdos como diálogo, poesia e o cultivo de horta por ela. Ele divide os recursos didáticos em prendas com objetos que não mudam de forma, como cubos, cilindros, paus, e ocupações com objetos que mudam, como a argila, areia e papel. Aplicou suas ideias no *Kindergarten*, uma espécie de jardim de infância que se destaca pela “liberdade” das crianças no processo de aprendizagem. Cambi (1999, p. 425) destaca três aspectos no pensamento froebeliano:

[...] a concepção da infância: a organização dos “jardins de infância” (*kindergarten*) bem diferentes dos “abrigos de infância” difundidos na Europa da Restauração; a didática da primeira infância, que constitui o “coração” do método froebeliano e que tanta difusão teve na práxis escolar do século XIX. Quanto à concepção de infância, Froebel parte de um pressuposto religioso que vê Deus imanentemente presente e coincidente com a natureza, mas também transcendente a ela como sua unidade e seu centro motor.

No início do século XX, de acordo com Oliveira (2011), isto é, após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), surge o Movimento das Escolas Novas na Europa, que estava justamente ligado à visão de respeito às crianças, reforçando ideias importantes como a necessidade de construir uma escola que respeitasse suas peculiaridades, características, interesses e necessidades próprios da infância. É um movimento que propõe mudanças no sistema educacional, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento. Os idealizadores do movimento acreditavam que os métodos tradicionais de ensino não eram tão eficazes na realidade social da época e não garantiam a preparação dos alunos para serem cidadãos bem adaptados à vida social. Além disso, os educadores do Movimento atribuíram à escola o papel de agente democratizador dos cidadãos.

Esse movimento da época contemporânea é discutido por Cambi (1999) na quarta parte da sua obra, que tem como referência o final do século XIX até meados do século XX. É nesse período histórico, segundo o autor, que a prática educativa se volta para um novo sujeito, impondo novos agentes. Mulheres, crianças e deficientes passam a fazer parte do processo de socialização educativa. Ao se abrir para as massas<sup>5</sup>, a escola começa a se impor como instituição-chave de uma sociedade

---

<sup>5</sup> A massa é um produto social - não uma constante natural; um amálgama obtido com o aproveitamento racional dos fatores psicológicos e irracionais e não uma comunidade originalmente próxima do indivíduo; proporciona aos indivíduos uma ilusão de proximidade e de união. Ora, essa ilusão pressupõe, justamente, a atomização, a alienação e a impotência individual (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 87).

democrática e se alimenta de um forte ideal de liberdade. Sobre o movimento do ativismo afirma o seguinte:

Entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do novo século, afirmam-se na pedagogia mundial algumas experiências de vanguarda, inspiradas em princípios formativos bastantes diferentes daqueles em vigor na escola tradicional. [...] A característica comum e dominante dessas escolas novas, que tiveram difusão predominantemente na Europa ocidental e nos Estados Unidos, deve ser identificada no recurso à atividade da criança. [...] A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos da educação familiar e escolar; permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias (CAMBI, 1999, p. 514).

É nesse ponto que o ativismo buscou promover uma transformação radical na educação escolar, colocando a criança e suas necessidades no centro, rompendo com o passado, com a instituição escolar formalista, disciplinar e verbalista. Nas palavras deste historiador:

Na base das “escolas novas” existe, portanto, um ideal comum de educação ou “escola ativa” [...], do qual essas experiências serão, ao mesmo tempo, porta-bandeiras e modelos. As “escolas novas” são também uma voz de protesto, às vezes de sabor quase tarde-romântico, contra a sociedade industrial e tecnológica. Elas se nutrem predominantemente de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem segundo a qual as relações de comunicação com os outros são certamente essenciais, mas sem que venham prejudicar a autonomia da consciência e a liberdade pessoal de escolha (idem, p. 515).

Conforme este pesquisador, o século XX representa a efetivação do “homem novo”, um homem que, desprovido de subjetividade e singularidade inerentes ao ser humano, se funde na massa, e ao esquecer-se do passado torna-se cada vez mais estúpido. Entretanto, o horizonte antropológico-social transforma-se radicalmente: o mundo burguês e popular, com suas regras, suas barreiras, desagregou-se

fundamentalmente, padronizando-se na “homologação e vulgarização”. Tais apontamentos evidenciam o tipo de cultura<sup>6</sup> da modernidade:

E a cultura, como se transformou? Ideologizou-se, por um lado, sofisticou-se e hiperespecializou-se, por outro. Tratou-se de dois processos muito diferentes entre si: o primeiro agregou a cultura ao político e ao social, tornou-a operativa, mas desviou dela os intentos de flexibilidade, de liberdade, de autonomia: o segundo, pelo contrário, fixou-se na autonomia do saber ou da expressão, pôs em destaque a separação da arte ou da ciência, bem como a autonomia da técnica<sup>7</sup>, que se impôs como modelo cultural (como estilo cognitivo e como valor social) dominante, como modelo-guia na época da formação da Modernidade (CAMBI, 1999, p.p. 511-512).

Essa mudança histórica, que degradou a cultura e a subjetividade humana, capturando a capacidade reflexiva dos sujeitos, é o principal objeto de interesse da Teoria Crítica frankfurtiana, que, por meio de seus integrantes, produziu argumentos significativos para elucidar e combater os mecanismos dessa “inumanidade” na civilização, que se tornaram decisivas para que processos de barbarização voltassem a se realizar. Por isso, argumentam em prol da educação para a formação humana e para a urgência de processos formativos voltarem-se para a perspectiva emancipatória (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 1995).

Retomando a discussão anterior, compreendemos que as bases científicas do movimento ativista “[...] ligava estreitamente a pedagogia às ciências humanas à psicologia, [...] e à sociologia, [...] suas implicações políticas [...] forte orientação democrática” (CAMBI, 1999, p.p. 526). Essa perspectiva visava à formação do homem “mais livre e feliz, mais inteligente e criativo”. Essa orientação caracterizou o

---

<sup>6</sup> A “cultura humana” – entendendo por isto toda a ascensão ocorrida na vida humana desde as suas condições animais e pela qual se distingue da vida dos animais, e abstendo-me da insípida distinção entre cultura e civilização – mostra claramente dois aspectos a quem a observa. Por um lado, abrange todo o saber e capacidade que os homens adquiriram para dominar as forças da natureza e obter os bens que satisfazem as necessidades humanas; e, por outro lado, todas as instituições necessárias para reger as relações dos homens entre si e, mormente, a distribuição dos bens obtidos. Estes dois sentidos da cultura não são mutuamente independentes, primeiro, porque as relações recíprocas dos homens se modificam profundamente, na medida em que a satisfação dos impulsos se torna possível através dos bens disponíveis; segundo, porque o próprio indivíduo humano pode estabelecer com outro uma relação de homem a coisa, quando o outro utiliza sua força de trabalho ou é adotado como objeto sexual; terceiro, porque cada indivíduo é, potencialmente, um inimigo virtual dessa cultura que, entretanto, há de ser um interesse humano universal (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 97).

<sup>7</sup> Termo utilizado por Adorno e Horkheimer (1985, p. 114) para exemplificar os mecanismos utilizados pela Indústria Cultural para manter o interesse de inúmeros consumidores, pelos bens padronizados, mantendo-os cada vez mais presos em conteúdos ociosos, através da repetição “a técnica exerce seu poder em favor dos economicamente mais fortes, buscando a dominação sobre a sociedade”.

ideário dos teóricos do ativismo: Decroly (1871-1932), que se preocupa em conhecer melhor a criança, realiza um processo de individualização capaz de respeitar o tempo necessário para o seu amadurecimento. Para ele, todo o processo de aprendizagem e ensino deveria ser organizado conforme os “centros de interesse” da criança, que estariam relacionados às suas necessidades básicas.

Claparède (1873-1940), neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil, defendeu a ideia de que a escola deveria ser adaptada à criança, respeitando seu caráter e atendendo às suas necessidades, além disso, deveria organizar processos de aprendizagem que pudessem ser individualizados. Este pensador assumiu uma postura muito clara na defesa dos direitos da criança e das suas necessidades básicas relacionadas com o exercício da atividade livre (CAMBI, 1999).

Montessori (1870-1961), médica psiquiatra italiana, direciona seu trabalho para crianças com deficiência mental. Faz o uso de materiais adequados para a exploração sensorial e para os objetivos educacionais das crianças. Desenvolve ferramentas projetadas especificamente para educação motora (relacionada a cuidados pessoais) e para a educação dos sentidos e da inteligência (letras em movimento, contadores, etc.). Propõe reduzir o uso de móveis e utensílios domésticos diários pelas crianças para fins domésticos para brincadeira de casinha. Apoia o uso de materiais didáticos adequados como recursos educativos e para a valorização das crianças em todos os aspectos, mesmo aqueles relacionados ao mobiliário escolar, devendo ser ajustado em tamanho menor para atender às crianças (OLIVEIRA, 2011).

Sobre Montessori, Cambi (1999) afirma que ela voltou suas reflexões para o ensino infantil relacionando-o aos princípios de libertação da criança, da função formativa do ambiente e do entendimento da mente da criança como uma “mente receptiva,” que ela denomina de “mente absorvente”. Esse historiador também salienta que a liberdade, segundo a perspectiva montessoriana, não deve ser confundida com a espontaneidade, pois ela é responsável por um desenvolvimento rico e harmonioso. Entretanto, tece críticas ao trabalho da educadora italiana, por observar uma certa rigidez psicológica e didática contida em seu método.

Para Cambi (1999), John Dewey (1859-1952) atribui à educação uma importante ferramenta para construção de uma sociedade democrática. Assim, na sua visão, John Dewey foi

O teórico mais orgânico de um novo modelo de pedagogia, nutrido pelas diversas ciências da educação; o experimentalista mais crítico da educação nova, que delineou inclusive suas insuficiências e desvios; o intelectual mais sensível ao papel político da pedagogia e da educação, vistas como chaves mestras de uma sociedade democrática (CAMBI, 1999, p. 546).

Na realidade, no século XX destacam-se constantes inquietações por estudos mais minuciosos e científicos sobre a criança em suas condições reais de vida dentro da sociedade em que está inserida, por metas a serem alcançadas na educação infantil. De acordo com Oliveira (2011, p. 78):

Na década de 50, particularmente, observa-se no contexto internacional pós-Segunda Guerra Mundial, nova preocupação com a situação social da infância e a ideia da criança como portadora de direitos. Tal destaque aparece expresso na Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela ONU, em 1959, em decorrência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, apresentada em 1948.

É preciso que salientemos que essa mudança já tem seu embrião com o nascimento da indústria moderna, cujas mães trabalhadoras não tinham com quem deixar os filhos e os problemas de maus-tratos foram ficando cada vez mais frequentes, por isso, cada vez mais movimentos feministas reivindicavam creches para os filhos. Na Europa e Estados Unidos as primeiras instituições de acolhimento infantil tinham como principal objetivo o cuidado e proteção das crianças para que as mães pudessem trabalhar. Conforme Didonet (2001), a origem e a expansão das instituições de cuidados à criança estavam associadas à transformação da família e no trinômio: mulher-trabalho-criança. Tal perspectiva primava pela guarda, higiene, alimentação e o cuidado físico da criança.

Um aspecto importante apontado é a desigualdade no atendimento às crianças oriundas das famílias mais abastadas e as de classes sociais menos favorecidas:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche,

criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

Com relação aos estabelecimentos públicos destinados às classes populares e os estabelecimentos privados destinados aos ricos, estes diferem-se quanto aos objetivos e finalidades. Os termos creche e jardim de infância se diferem da seguinte forma para Santos (2009, p. 537):

A creche visava assistir à criança que ficava privada dos cuidados maternos devido ao trabalho da mãe, tendo como principal objetivo evitar o abandono das mesmas por seus responsáveis. O jardim de infância pretendia exercer o papel de moralizador da cultura, transmitindo às crianças os mesmos padrões adotados na França e na Bélgica.

Recuando no tempo, sobre essa questão pedagógica de atendimento à criança, Kuhlmann Jr. (2010) expõe que a natureza pedagógica em instituições da Europa como a “Escola de Principiantes” ou escola de tricotar de Oberlin criada na França, em meados de 1769, voltada para crianças de dois a seis anos, não se pautava somente no cuidado, contava com diferentes programas pedagógicos como: passeios, artesanato, contação de histórias, leitura da bíblia e o ensino da confecção de tricô por mulheres da comunidade. O principal objetivo estava em desenvolver habilidades como a noção de religião, obediência, bondade, moral entre outros.

Nessa perspectiva pedagógica também está a escola de Robert Owen (1771-1858), criada no ano de 1816 em New Lanark, na Escócia, o ensino contemplava a natureza, a dança, o canto, e contava com material didático educativo que tinha como principal objetivo o desenvolvimento do raciocínio a partir de situações direcionadas. Outro exemplo, a sala de asilo francesa voltada para o acolhimento das crianças em situação de rua, abandonadas e expostas aos riscos e perigos, primava não somente pelos cuidados infantis, mas também pelo desenvolvimento moral e intelectual das crianças. “[...] o seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, de disputar esta clientela às guardiãs de quarteirão” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 169).

É importante ressaltar que o primeiro Jardim de Infância, criado em meados de 1840 em Blankenburgo por Froebel, não estava direcionado apenas para o educar e o cuidar as crianças, mas também para preparar as famílias no cuidado de

seus filhos. Dessa maneira, é preciso repensar o entendimento do jardim de infância como uma instituição unicamente pedagógica:

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas. (KUHLMANN Jr., 2001, p. 26).

As atribuições dos Jardins de Infância não deveriam ser confundidas com os asilos e creches para os pobres, o caráter educativo era negado nas creches ou nas instituições com propostas assistenciais, “[...]como se educar fosse algo positivo, neutro ou emancipador – adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a elas” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 69). Essas eram as características das quais se revestiam tais instituições.

O jardim de infância, criado por Froebel, seria instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas - ou qualquer outro nome dado às instituições com características semelhantes às *salles d’asile francesas* – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto essas últimas também educavam - não para emancipação, mas para a subordinação (idem, p. 69).

Com referência à história da Educação da infância, é possível afirmarmos que há muitas controvérsias no tocante à política de atendimento e organização desta etapa de socialização da criança, porém o debate principal gira em torno da “polaridade assistência e educação”. Sobre esses dois aspectos é preciso concordarmos com este intelectual no sentido de que as instituições assistencialistas carregam signos de preconceito, tidas ao longo da história como um lugar de guarda, de assistência e não de educação, sendo orientadas para a subordinação tanto das famílias quanto das crianças de classes populares, não sendo assim uma educação voltada para a emancipação. Nas suas palavras:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a

que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN Jr., 2010, p.p. 166-167).

Diante disso, cremos que seja pertinente questionarmos o seguinte: que tipo de educação queremos ofertar às crianças? Será que a ideia de proteção, assistencialismo foi superada, ou ainda persiste na educação da criança? Qual o sentido da escola nessa relação, será que, de fato, ela encontra-se em prol de uma sociedade democrática? Certamente a interpretação dos aspectos históricos sobre a educação da infância no Brasil, bem como a composição legal nesse campo poderá embasar essa discussão com mais propriedade, é o que faremos na seção a seguir.

### **1.3 Aspectos Históricos sobre a Educação da Infância Brasileira**

Mas qual seria o significado de educar uma criança? Depende, implica em primeiro lugar saber em qual contexto, em qual momento histórico, e, também, em qual sociedade e cultura. Tal processo, além de ser coletivo de uma comunidade, inclui o aprendizado de experiências individuais como a relação dentro dos lares, implicando a forma como os pais se relacionam com seus filhos, pois nessa convivência as crianças aprendem valores, hábitos, atitudes e conhecimentos. Também é onde é dada ou não, à criança condições para que ela experiencie o mundo desde a sua mais tenra idade.

Sendo assim, para que possamos refletir e contextualizar a realidade atual acerca da educação da infância brasileira, buscamos investigar e apontar os principais aspectos históricos nessa realidade por meio da compreensão do contexto histórico-social e cultural que permeou a constituição e a consolidação do atendimento à criança pequena no Brasil, considerando historicamente discursos e práticas e tendo como referências autores e historiadores da temática em questão.

As primeiras creches surgem inicialmente, no Brasil, com finalidade assistencialista, objetivando cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam. Fatores como, por exemplo, a alta mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e a grande quantidade de acidentes domésticos levaram alguns setores da sociedade, incluindo grupos religiosos, empresários e educadores, a buscarem um espaço de atendimento à criança fora do âmbito do relacionamento familiar. No tocante à história da Educação Infantil no Brasil Oliveira (2011, p. 91) afirma o seguinte:



A história da educação infantil em nosso país tem, de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo, é claro, características que lhes são próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos de exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos”<sup>88</sup> existentes em algumas cidades desde o início do século XVII.

Sobre as diversas opiniões existentes a respeito dos motivos que ocasionaram a construção das primeiras instituições pré-escolares, creches, escolas maternais e jardins de infância no Brasil, Kuhlmann Jr. (2010, p. 77) justifica que fora o propósito de proteger a infância o motivo que impulsionou a articulação dos interesses de diferentes segmentos da sociedade resumidos em “três influências: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa”. Difundidas na segunda metade do século XIX, estas instituições foram vistas como Casas de Expostos melhoradas ou como a substituição destas.

Relembramos que a Casa de Expostos, ou “Roda de Expostos,” segundo Marcilio (2009), foi a única instituição de atendimento às crianças abandonadas no Brasil por mais de cem anos, e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte da sociedade, foi somente no século XX, em meados da década de 1950, que o Brasil efetivamente aboliu essa instituição, tornando-se o último país a acabar com o sistema de roda dos abandonados.

Assim, de acordo com essa pesquisadora, com a extinção da roda, uma nova fase do assistencialismo filantrópico e de ajuda caritativa dominou nosso meio até pouco tempo, na década de 1960, sendo substituída de forma gradual. A filantropia assistencialista tornou-se um modelo baseado na ciência, visava organizar a assistência dentro dos novos imperativos sociais, políticos, econômicos e morais que surgiram no Brasil no início do século XX. Como veremos adiante, essas

---

<sup>8</sup> “O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local sem ser identificado” (MARCILIO, 2009, p. 57).

associações de caridade foram estabelecidas ainda mais fortes para apoiar e ajudar crianças desamparadas.

A implantação das creches e jardins de infância no Brasil, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, como já mencionado, tiveram influências como: a jurídico-policial defendendo infâncias moralmente abandonadas; a médico-higienista e a religiosa, ambas voltadas para o combate aos altos índices de mortalidade de crianças nas famílias e em instituições de atendimento às crianças.

Além dessa composição de forças, a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história da educação infantil. [...] subjacente ao conjunto desses fatores, a questão econômica, [...] o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial (KUHLMANN Jr., 2010, p. 87).

As instituições com foco na proteção da infância foram criadas não pelo governo, mas por organizações filantrópicas, privadas ou religiosas. Como exemplo, citamos a "Associação Protetora da Infância Desamparada", por volta 1883, a qual era vista como uma das entidades pioneiras a se preocupar com as questões relativas às crianças pois "além de criar uma instituição própria, a Associação pretendia centralizar informações sobre os estabelecimentos para sustentação, instrução e educação da infância desamparada no país" (KUHLMANN Jr., 2003, p. 473).

A implantação das instituições pré-escolares assistencialistas, conforme Kuhlmann Jr. (2010, p. 82), ocorreu de forma oposta a do modelo Europeu, pois essas instituições "[...] criaram primeiro as salas de asilo para as crianças de três a seis anos," antecedendo a criação de creches. Porém, aqui criaram-se as creches primeiro, para depois pensarem na instalação de jardins de infância. Os congressos de assistência à infância indicavam a criação de creches junto às indústrias, visando principalmente uma regulamentação do trabalho feminino.

Além disso, os movimentos operários fortaleceram-se com processo de implantação da industrialização no país, com a inclusão da mão de obra feminina no mercado de trabalho e com a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, fazendo com que o movimento trabalhista ganhasse força. Os trabalhadores começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e exigiram melhores condições

de trabalho, entre eles a criação de instalações educativas e de cuidados para os seus filhos.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato de os filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois, mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 2011, p. 18).

A criação de creches no país foi um processo moroso, de acordo com Kuhlmann Jr. (2003, p. 476):

Somente no período republicano é que encontramos referência à criação de creches no país. A primeira delas, vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, e inaugurada em 1899, mesmo ano da fundação do "Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro" (IPAI-RJ), que posteriormente abriria filiais em todo o país. Em São Paulo, em 1901, a espírita Anália Franco cria a "Associação Feminina Beneficente e Instrutiva", que tinha entre seus objetivos organizar escolas maternais e creches, que funcionaram agregadas a asilos para órfãos, atingindo, em 1910, 18 escolas maternais e 17 creches-asilos em todo o estado. O IPAI-RJ inaugura a creche Sra. Alfredo Pinto em 1908. Também em 1908, no Rio de Janeiro, surge a "Creche Central" do Patronato de Menores, entidade criada pela iniciativa de juristas e senhoras da sociedade fluminense, a qual, com seu regulamento "baseado na suavidade e carinho ao serviço das regras científicas", funciona provisoriamente em salas do Asilo de Menores Desamparados.

Com referência às Instituições de controle e proteção à criança, em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil<sup>9</sup> que tinha como propósito "[...] registrar e estabelecer um serviço de informações sobre instituições privadas ou oficiais dedicadas à proteção direta ou indireta à infância" (KUHLMANN Jr., 2021, p. 183).

Um grande aumento no número de instituições infantis foi registrado por esse órgão, em 1921 registrava-se somente 15 creches e 15 jardins de infância, três anos

---

<sup>9</sup> "O Departamento de Criança no Brasil (DCB), fundado em 1919, pelo diretor do Ipai-RJ, Arthur Moncorvo Filho, assume os objetivos de registrar e estabelecer um serviço de informações sobre as instituições privadas ou oficiais dedicadas à proteção direta ou indireta à infância" (KUHLMANN Jr., 2021, p. 183).

depois, no ano de 1924, havia o registro de 47 creches e de 42 jardins de infância. Na esfera Federal,

A Inspeção de Higiene Infantil, criada em 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública Passa a chamar Ministério da educação e Saúde e aquela diretoria muda o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (idem, p.p. 185-186).

A proteção da criança, defendida pelo movimento crescente de instituições, caminha junto com os limites da concepção da assistência científica. Apesar do avanço no número de novas instituições de defesa da criança ao longo dos anos, a concepção de assistência perdura, tratando com preconceito a pobreza e as instituições, que consideradas como uma dádiva e não como direito, deixando claro que “[...] a educação assistencialista promove uma pedagogia da submissão, que pretende preparar pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN Jr., 2021, p. 184).

O atendimento à criança vinculado às creches, e estas vinculadas aos órgãos governamentais de serviço social e não aos do sistema educacional, justifica a deficiência de estudos e pesquisas educacionais no campo da educação infantil. Para Kuhlmann Jr. (2010), desde a década de 1970, quando creches e pré-escolas se expandiram, as críticas a essa educação foi considerada como compensatória<sup>10</sup>. Em suas palavras:

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização (KUHLMANN Jr., 2010, p. 167).

---

<sup>10</sup> O discurso do poder público sobre o atendimento das crianças das classes menos favorecidas, considera as crianças como “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados”. Dessa maneira, com propósito de compensar essas carências, estaria a pré-escola encarregada de possibilitar a mudança social (KRAMER, 1984, p. 24).

De acordo com Kramer (1984), o sistema de atendimento à infância brasileira carrega em seu histórico a vinculação aos órgãos de assistência social e saúde, não sendo diretamente relacionados à educação, envolvendo os Ministérios da Saúde, da Assistência, da Educação, e até mesmo o da Justiça, para lidar com menores infratores e abandonados, por meio da criação de diversos programas para que se pudesse alcançar os objetivos pretendidos. Como exemplo, há o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAM), criado em 1972, voltado para programas de alimentação designados aos alunos oficiais, gestantes, lactentes, crianças até seis anos e também para famílias de baixa renda; o Serviço de Assistência a Menores (SAM), criado em 1941, com o objetivo de prestar serviços de “[...] amparo social, sob todos os aspectos aos menores desvalidos e infratores da lei penal” (idem, p. 72). Como não conseguiu cumprir a sua tarefa foi substituída pela Fundação Nacional do Bem-Estar (FNBEM).

A Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942, “durante a guerra criou o Corpo de Defesa Passiva para treinamento da população civil”, passando em 1946 a atender à família, à maternidade e à infância, sendo transformada, em 1974, em Fundação (FLBA), passando a executar o Projeto Casulo, criado em 1977. Sobre esse projeto, Kramer (1984, p.p. 76-77) destaca o seguinte:

Ao atender às crianças, o Projeto Casulo pretende, também proporcionar às mães tempo livre para ingressar no mercado de trabalho, de modo a que possam elevar a renda familiar. [...] O Projeto Casulo não pretende, portanto, preparar para uma escolaridade futura: sua tônica se centraliza, por um lado, no atendimento às carências nutricionais das crianças e, por outro lado, na realização de atividades de cunho recreativo.

No final da década de 1970 houve uma crescente atenção por parte da sociedade como um todo à vivência das crianças no Brasil, destacando-se as reivindicações por instituições de educação infantil. O “Movimento de Luta por Creches” apontava para a necessidade dessas instituições para a sociedade, indicando a sua criação e responsabilidade para o Estado. Dessa maneira cresceram as instituições de baixo custo para os pobres, e o Projeto Casulo é um exemplo dessas instituições de baixo custo.

Oliveira (2011) afirma que o aumento das desigualdades sociais e econômicas, a pobreza e a miséria da população em geral impactaram as famílias trabalhadoras de baixa renda. Nesse caso, os filhos dessas famílias foram obrigados

a encontrar meios de sobrevivência nas ruas. Esse processo agravou ainda mais as condições de vida dessa classe social, tornando-a alvo de discussões no cenário brasileiro. As más condições de vida de milhões de crianças expostas à violência, discriminação social, negligência, trabalho prematuro, mortalidade infantil e destruição de moradias constituíam-se em alvo de discussão, pois denotaram o fracasso das políticas sociais dirigidas a elas. Por isso o Código de Menores (1979) passou a ser objeto de críticas e debates, uma vez que foi reeditado sem muitas alterações em relação ao conteúdo de 1927. O plano de ação da FUNABEM<sup>11</sup> continuava sendo repressivo e assistencialista, responsabilizando as famílias e os menores pelos problemas que os afetavam.

Conforme a visão de Oliveira (2011), os serviços prestados pelos órgãos públicos envolvidos no atendimento à criança ocorreram de forma compartimentada e desarticulada. O Ministério da Saúde voltava-se para o combate à pobreza e à mortalidade infantil; o Ministério da Assistência Social norteava-se pelo monitoramento das realidades da família, desde a entrada da mulher no mercado de trabalho até o conhecimento da precariedade das condições de vida dos filhos; o Ministério da Educação pautava-se na preparação da criança para a alfabetização e ao ensino fundamental. De acordo com Kramer (1984, p. 91), a mudança gradativa no atendimento infantil no Brasil resultou em tendências que conduziram as atenções para o campo educacional da seguinte maneira:

De uma ênfase acentuada na proteção da saúde, progressivamente as preocupações se voltaram para a assistência social e daí para a educação. Entretanto, essas tendências não foram englobando as anteriores; não houve uma ampliação da perspectiva com que se encarava o problema, mas, ao contrário, uma ramificação gradativa do atendimento à infância.

A ausência de tensionamento, segundo a perspectiva do movimento dialético entre passado e presente e da polaridade entre os termos “assistência” e “educação”, deixa como sequela uma contradição na história da Educação Infantil em “[...] que a ambiguidade das propostas, desde a sua origem e difusão, deixa

---

<sup>11</sup> A FUNABEM (1979) foi o “órgão central formulador e indutor técnica e financeiramente da Política Nacional do Bem-Estar do Menor - PNBEM, assumindo um caráter normativo e a incumbência básica de repasse financeiro de recursos para as instituições por meio de suas unidades nos estados. Posteriormente a aplicação dos recursos da FUNABEM em nível local foram criadas as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor - FEBEMs, responsáveis pela instalação de centros de recepção e triagem para diagnóstico e de unidades educacionais e de reeducação” (ALMEIDA, 2010, p. 48).

vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para a criança pequena” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 184).

Contudo, é preciso reiterarmos que a existência da concepção educacional assistencialista com relação à pobreza sempre foi preconceituosa.

A vinculação administrativa aos órgãos de assistência é um dos elementos sustentadores da concepção educacional assistencialista, pois desde o início já define o atendimento como exclusivo aos pobres que, por serem pobres, não teriam condições de educar adequadamente seus filhos (KUHLMANN Jr., 2010, p. 186).

A creche e a pré-escola foram e ainda continuam sendo vistas como um “favor aos pobres,” não somente dentro das instituições, mas em toda estrutura social não igualitária, inclusive nas entidades e órgãos governamentais. Conforme Kuhlmann Jr. (2010, p.p. 184-185), o Plano Nacional de Educação<sup>12</sup> traz uma ideia de assistencialismo, pois ali se afirma o seguinte:

[...] há sérios argumentos em favor da manutenção das crianças no ambiente familiar durante os três primeiros anos de vida. Em virtude disso, as creches públicas deverão se destinar, basicamente, a atender famílias que não possuem condições de fornecer os cuidados necessário às crianças dessa faixa etária, inclusive em termos de atenção afetiva e estímulo intelectual (BRASIL, 2014).

A preocupação em relação ao atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, impulsionou o processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação, como veremos no próximo item. No entanto, será que o reconhecimento legal das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, é suficiente para superar os obstáculos existentes no campo educacional da infância, no que se refere à superação da concepção educacional assistencialista? E principalmente, que possibilite uma formação infantil em uma perspectiva de humanização e emancipação?

---

<sup>12</sup> O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n.13.005/2014, definiu 10 diretrizes para guiar a educação brasileira, em dez anos (2014-2024) estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na sua vigência. Estabelece que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” e que “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE” (BRASIL, 2014).

#### 1.4 Marcos legais sobre a Educação Infantil no Brasil

Como vimos anteriormente, o atendimento à criança assim como as concepções de criança e infância historicamente passaram por constantes mudanças. Para que possamos pensar na oferta da educação da infância na atualidade é preciso antes refletirmos sobre os principais marcos na legislação para a Educação Infantil no Brasil, a partir do entendimento da criança como sujeito de direitos, conforme a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), um ser singular. Compreender possíveis influências nas políticas públicas<sup>13</sup> na Educação Infantil no Brasil, tendo em vista a efetividade das leis, é essencial para que possamos compreender inclusive as concepções educacionais vigentes nessas instituições de ensino, é o que realizaremos nesta seção do estudo.

Nessa perspectiva, para que não percamos de vista os principais pontos que devem ser pensados sobre as políticas para a educação da infância, Kramer (2003, p. 9) expõe o seguinte:

Políticas para a infância têm o papel de garantir que o conhecimento produzido por todos se torne de todos. É importante fortalecer tradições e laços culturais e históricos dos diversos grupos, mas graças ao conhecimento universal poderemos escapar do isolamento, do estreitamento das relações, da perda de humanidade. Políticas para a infância podem exercer importante papel ao reconhecer as diferenças combatendo a desigualdade, ao garantir a posse do conhecimento, questão central da distribuição do poder. O conhecimento universal e a compreensão da história possibilitam superar a particularidade. Falar de conhecimento é, pois, falar de cidadania.

Dessa maneira, faremos um resgate histórico da legislação voltada para o direito à educação, partindo da *Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988*, *Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990*, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996*, entre outras, buscando contextualizá-las com a realidade atual.

---

<sup>13</sup> “Políticas Públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade [...]. Dito de outra maneira, as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade” (BRENNER; JEFFERSON, 2008, p. 5).



Os debates e a mobilização pública em torno das demandas pela garantia dos direitos dos cidadãos brasileiros, inclusive das crianças pequenas, ampliaram-se a partir da década de 1980. Nesse cenário, a *Constituição Federal* (CF) de 1988, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) de 1990 e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) de 1996 já esboçavam concepções baseadas na ideia de cidadania e direitos, enfatizando tanto a necessidade da infância como um período fundamental para o desenvolvimento infantil quanto a promoção da Educação Infantil (ALMEIDA, 2010).

Os movimentos feministas e de diferentes setores sociais se uniram com o objetivo de aumentar a conscientização e a sensibilização social sobre o direito da criança à educação desde o nascimento. Conforme Oliveira (2011, p. 115):

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

Nesse sentido, a *Constituição Federal de 1988* passou a assegurar no seu artigo 205 o seguinte:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Além disso, a Constituição reconhece a Educação Infantil como uma extensão do direito universal à educação e o direito de homens e mulheres trabalhadores de terem seus filhos cuidados e educados em creches e pré-escolas. Tal proposta foi contemplada no artigo 208, inciso IV, da *Constituição da República Federativa do Brasil* e, posteriormente, foi alterada por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, tendo a seguinte redação: “IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

Entre os avanços alcançados no desenvolvimento de políticas de proteção à criança, estão o compromisso e a responsabilidade do Estado com os direitos da criança, aliados à ação das famílias. Vejamos a seguir:

A Constituição Federal de 1988 redefiniu os princípios da República e restabeleceu o Estado de Direito. Esse novo quadro político inseriu a criança num contexto de cidadania e definiu novas relações entre ela e o Estado. São os seguintes os principais dispositivos constitucionais que criaram o novo paradigma para essa relação.

2.2.1. (Direitos a) A criança é um sujeito de direitos. Seus direitos são citados no artigo 227 da Constituição. Ela é vista, portanto, na integralidade de sua pessoa. b) Seus direitos devem ser garantidos com absoluta prioridade pela família, pela sociedade e pelo Estado. c) Abrangência: “[...] direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, e direito de estar “[...] a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL apud NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 30).

Com a promulgação da *Constituição Federal em 1988* foi instaurada na história da Educação Infantil no Brasil o direito de crianças de 0 a 6 anos de frequentarem creches e pré-escolas. Esta afirmação é melhor explicitada a seguir:

A Constituição brasileira de 1988 inaugurou uma nova fase doutrinária em relação à criança e ao adolescente. Foi a primeira constituição brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira constituição brasileira que falou de creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, que têm “direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas (ALMEIDA, 2010, p. 52).

Dessa forma, as crianças passaram a ter seus direitos assegurados legalmente, e, além disso, houve a determinação de que todos se responsabilizassem para que elas fossem integralmente protegidas. Observamos, assim, que uma nova concepção de Educação passou a ser objeto da legislação. Almeida (2010) destaca que a década de 1980 foi um período único na história das creches e pré-escolas no Brasil, pois foi uma fase em que prevaleceram importantes debates nos espaços públicos sobre o modelo de atenção educacional proposto para crianças pequenas. Em certa medida, a discussão incluiu: o papel da educação infantil na formação do cidadão brasileiro; a exigência de que as crianças fossem vistas não apenas como “cidadãs do futuro”. Daí a relevância de considerá-las em suas especificidades, como sujeitos de direitos, devendo receber uma educação de qualidade.

No período acima exposto, as redes de serviços privados também cresceram, oferecendo tanto atendimento em tempo integral para filhos de famílias trabalhadoras quanto oportunidades de atendimento parcial para famílias que buscam entretenimento, socialização e educação infantil. Gradualmente, as nomenclaturas Escolas ou Centros de Educação Infantil passam a ser utilizadas para designar uma instituição antiga, ou mesmo uma instituição emergente que havia se posicionado dentro do novo horizonte legal.

Os marcos legais da Educação Infantil que se efetivaram a partir da década de 1990 representam um avanço na história da Educação Infantil, por isso devem ser analisados. Nesse sentido, Almeida (2010, p. 55) destaca o seguinte:

[...] a Constituição Federal de 1988; O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 - DCNEI. Além disso, vários documentos produzidos pelo Ministério da Educação devem ser lembrados, entre eles os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 1998 - RCNEI.

No ano de 1990, de acordo com Leite Filho (2001), o Estado, impulsionado por pressões sociais da sociedade civil organizada e por entidades de defesa da infância, criou a Lei Federal 8.069, *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), regulamentando a *Constituição de 1988* no que se refere aos direitos da criança e dos adolescentes. Dessa maneira, o Brasil assumiu legalmente a concepção de criança como sujeito de direitos, dotadas de potencialidades que precisariam ser desenvolvidas conforme as normativas internacionais: Declaração Universal dos Direitos da Criança - UNICEF, 1959, e a Convenção sobre os Direitos da Criança - ONU/UNICEF, 1989.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), em 1990, preconiza a cidadania infantil, apresentando mudanças quanto à forma de pensar a infância, reconhecendo a criança e o adolescente como seres munidos de direitos. O artigo 54 estabelece que a criança e os adolescentes têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania. “[...] É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990). Na visão de Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 37), trata-se de uma mudança

substancial, porquanto este Estatuto lança um novo olhar para a criança e o adolescente. Vejamos como estes autores se expressam:

O ECA é o estatuto jurídico da criança cidadã. Ele consagra uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira, afastando o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do Código de Menores e coloca, no lugar dele, o da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação.

Segundo Alves (2011), o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, em 1990, reafirma os direitos apresentados na *Constituição Federal de 1988*, ressalta o direito da criança e do adolescente à educação, ao seu desenvolvimento integral, ao exercício da cidadania, destacando em seu Art. 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Dando sequência às conquistas legais em prol da criança, partindo do entendimento de que o Brasil é uma República Federativa, composta por entes autônomos, constituído pelos Estados, Municípios e pelo Distrito Federal, é oportuno salientarmos que cabe à União estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, conforme o art. 22, inciso XXIV, da Constituição Federal. Brzezinski (2018, p. 186) pontua que

Diferentemente das normas anteriores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (LDB) expressa uma concepção de educação que projeta ampla dimensão à formação humana, de modo a abranger o processo formativo que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil, bem como nas manifestações culturais.

Entretanto, Didonet (2014, p. 145) destaca que esse princípio carrega uma complexidade de relações, em suas palavras:

A LDB, como seu próprio nome diz, é uma lei de princípios e de diretrizes nacionais para a educação. A legislação educacional se completa, então, com leis estaduais e municipais. O equilíbrio sobre a corda bamba desse princípio resulta de um processo constante e

onipresente de diálogo entre os entes federados. Mas nem sempre ele é realizado ou bem-sucedido.

A defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade foi legitimada no Congresso Nacional, através da construção da Lei n. 9.394/1996, por meio da participação de variados setores da sociedade civil organizada, de movimentos sociais na área de educação, entidades representativas, como Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, e da rede de escolas privadas. No entanto, cabe registrar que, em decorrência de variados interesses, nasceu repleta de conflitos e contradições; avanços e retrocessos, como veremos adiante (PEREIRA; TEIXEIRA, 2018).

Ao retornarmos à história da legislação, uma contradição se efetiva, pois, mesmo a educação sendo garantida na Constituição Federal de 1988 de maneira geral, o ensino infantil não consta como obrigatório. Porém, ao analisarmos a primeira Lei de Diretrizes e Bases publicada em 1961, em seu art. 23, observamos que há essa determinação, como se segue: “[...] Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (BRASIL, 1961).

Outro ponto a ser destacado na Lei 5.692 de 1971, art. 19, é a determinação de que “[...] Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971), prevalecendo o entendimento assistencial mesmo tendo, em 1970, grupos de instituições ligadas aos órgãos de saúde e assistência e também aos sistemas de educação.

Sobre a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esta foi impulsionada pela mobilização da sociedade civil organizada desde o final dos anos 1980, para concretizar o que fora determinado pela Constituição brasileira<sup>14</sup> de 1988, em dezembro de 1996, tendo como principal objetivo uma educação de qualidade através da concepção cidadã de criança e de educação infantil, segundo Brzezinski (2000), o anteprojeto de LDB n. 1.258-C/1988 partiu dos

---

<sup>14</sup> O art. 208 da Constituição, na sua redação original, diz: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;”. O art. 4º da LDB complementou essa definição: “O dever do Estado com a educação escolar públicas será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero à seis anos de idade;” No Capítulo II “Da Educação Básica,” Seção II, “Da Educação Infantil”, esta é definida como “primeira etapa da educação básica” (CAMPOS, 2018, p. 156).

[...] princípios propostos durante a IV Conferência Brasileira de Educação – CEB em 1986, no intuito de subsidiar a Constituinte Nacional, com relação às políticas educacionais. Nessa ocasião, com a Carta de Goiânia e depois na V CEB em 1988, com a declaração de Brasília, elegeu-se como eixo para a LDB a universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional que, de um lado, assegurasse a articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino na esfera federal, estadual e municipal e, de outro, propiciasse a continuada melhora de sua qualidade e a perene democratização, seja de sua gestão, seja em sua inserção social (BRZEZINSKI, 2000, p. 13).

Nesse sentido, conforme a autora, a aprovação e publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>15</sup> n. 9394/1996 representou uma conquista relevante para a educação infantil, que passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, sendo a primeira etapa da educação básica. Passando a ser reconhecida como uma etapa significativa para o desenvolvimento humano:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

O fato de a “LDB de 1996, em seu texto original, dedicar apenas três artigos à Educação Infantil” é questionado por Didonet (2014, p. 145), que pergunta se tal fato estaria relacionado ao desinteresse ou desconhecimento sobre a importância dessa etapa da educação básica. Nesse sentido, este autor se propôs a analisar as mudanças na educação infantil empregada na LDB depois de 2007, buscando observar se havia coerência entre a legislação e a dinâmica social, ou seja, se esta estaria de fato atendendo às necessidades que se impõe à educação para o bom desenvolvimento da nação. Aqui atentamos para as alterações mais relevantes para a compreensão do nosso objeto de estudo.

Conforme este pesquisador, algumas alterações na especificidade legal do ensino infantil carecem ser discutidas, principalmente a Lei n. 12.796/2013, que tem como ideário regulamentar as alterações da Emenda Constitucional n. 59/2009. Cita

---

<sup>15</sup> Aos 20 de dezembro de 1996, por determinação imperativa da Constituição Federal de 1988, art. 22, inciso XXIV, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, que alterava o sistema educacional brasileiro, após uma longa tramitação de 8 anos no Congresso Nacional (AGUIAR, 2018, p. 74).

o seu novo art. 4º, que modifica o art. 208, da Constituição Federal, no qual, constava

[...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) as 17 (dezessete) anos, assegurada inclusive aos que a ela não tiveram acesso na idade própria,” passando a ter a seguinte redação: [...] I - educação básica obrigatória, dos 4 aos 17 anos, em três etapas: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio e [...] II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013).

Dessa maneira, é possível notar uma cisão na educação infantil:

[...] a pré-escola, obrigatória, que ascende ao patamar de prioritária, ressaltando sua importância educacional; e a creche, não obrigatória, que perde sua relevância. Essa dicotomia induzirá os sistemas de ensino a alocar a parte mais substancial da ação administrativa, que envolve a expansão do atendimento, e os recursos financeiros para a pré-escola e deixar a creche em plano secundário, marginal (DIDONET, 2014, p.p. 150-151).

Caso isso ocorresse na prática, conforme Didonet (2014), seria um retrocesso aos anos de 1960 e 1970, quando não haviam políticas públicas educacionais direcionadas para estas instituições que eram consideradas assistencialistas, ou seja, como um lugar de guarda, cuidado físico, higiene e proteção.

Na tratativa da obrigatoriedade da pré-escola, mesmo não havendo estudos sobre as vantagens de torná-la compulsória, há evidências apontadas por pesquisas sobre os efeitos favoráveis às crianças frequentes nesses estabelecimentos de ensino, “[...] nos três primeiros anos de vida para a formação da personalidade e das estruturas de base, cognitivas, sociais e afetivas, para o desenvolvimento e a aprendizagem ao longo da vida” (idem, p. 151).

Sobre a questão da obrigatoriedade da pré-escola, aos 4 e 5 anos de idade, impor aos pais matriculem seus filhos nessa idade merece um estudo mais aprofundado sobre as suas razões e consequências, uma vez que, tendo em vista o conhecimento atual da falta de vagas no sistema de ensino infantil, entendemos que o problema está na oferta e não na demanda por vagas. Nesse sentido “[...] seria necessário que o Estado se voltasse aos pais para lhes impor essa obrigação, quando quem está falhando é o próprio Estado no seu dever de garantir o direito à educação infantil?” (DIDONET, 2014, p. 149). Conforme este autor, são constantes os

[...] Termos de Ajuste propostos aos gestores municipais de educação pelo Ministério Público, a fim de garantir o atendimento em creches e pré-escolas das crianças, que na fila de espera aguardam por uma vaga, tendo como argumento [...] a EC n. 59 a intenção de trazer para a pré-escola as crianças de 4 e 5 anos das famílias de renda mais baixa e dos lugares mais afastados das atuais pré-escolas (idem, p. 149).

Com essa determinação, é possível perceber que a garantia do atendimento recai de forma equivocada sobre as crianças e também sobre os pais. Para Didonet (2014, p. 150), o problema está

[...] no tradicional comportamento dos sistemas de ensino de deixar as populações mais pobres ou isoladas mal servidas de pré-escolas de qualidade. A medida justa, portanto não seria atribuir nova obrigação aos pais, mas especificar, no dever do Estado para com o direito à educação infantil, a oferta democrática de tal sorte que as famílias hoje excluídas possam tomar parte nos benefícios da educação infantil.

Ao lançarmos um olhar para o Art. 26 da educação infantil, observamos que este passa a ter uma base nacional comum e outra parte diversificada:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (DIDONET, 2014, p. 155).

Assim, deduzimos que a composição das diretrizes curriculares nacionais pelo Conselho Nacional de Educação tende a unificar a forma de composição do currículo da educação infantil, ensino fundamental e médio. Essa uniformização, padronização advinda da definição de conteúdos mínimos pode, inclusive redundar na falta de liberdade e de criatividade da criança.

Com relação aos art. 29 e 30 da Lei n. 12.796/2013, Didonet (2014) expõe que há alteração apenas na idade “[...] para a frequência na educação infantil: até cinco anos de idade”. Porém, ainda deixa falhas quanto à redação, gerando impasses e confusão na interpretação quanto à idade em que termina a pré-escola e a de matrícula no Ensino Fundamental.

A alteração no Art. 31 da Lei n. 12.796/2013 está explicitada da seguinte forma:



[...] A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I -avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II -carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV -controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V -expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013).

Com relação à avaliação, que é por meio do registro, verificamos que há muitas dúvidas sobre esse processo enquanto “medidor” de aprendizagem e a sua indiscutibilidade. A elaboração da documentação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem para o desenvolvimento infantil, também, deixa dúvidas. Entre essas, algumas são elencadas:

Qual teor do documento escolar que a creche e a pré-escola deverão expedir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem?  
 Uma descrição geral sobre a turma e as atividades desenvolvidas, para informar à próxima professora ou estabelecimento de ensino sobre as experiências de aprendizagem que a escola oportunizou?  
 Ou um relatório individualizado sobre cada criança, com o registro das observações e reflexões pedagógicas sobre a participação dela?  
 Não haverá uma corrida dos professores para os testes de avaliação, que lhes facilitarão escrever o documento? (DIDONET, 2014, p. 163).

Diante de um currículo constando uma parte nacional e outra local, da definição de carga horária mínima, é afirmado o formato escolar na Educação Infantil. Inferimos que o legislador configurou o parâmetro da obrigatoriedade pela quantidade de horas e de dias de frequência anual, deixando à margem “[...] as oportunidades de convivência, interação e experiências educativas no espaço da creche e da pré-escola” (DIDONET, 2014, p. 163). Entretanto, se faz necessário analisar essas normativas, sob o viés da prática, pois,

A prática dirá se a formalização da educação infantil em mínimo de dias e horas de atividade, controle de frequência e documentação do processo pedagógico é benéfica ou perniciosa para a realização do objetivo principal, que é a qualidade da experiência pedagógica que produz desenvolvimento e aprendizagem. Vale a pena apostar em que ela dá um contorno de apoio a essa experiência. Aos

educadores cabe fazer com que a qualidade não seja identificada com requisitos formais (idem, p. 163).

Sendo assim, a prática poderá responder sobre a efetividade dessas normativas, a depender da experiência pedagógica dos educadores. Entretanto, a exigência de formação para o magistério, como era esperada por todos, não aconteceu, permanecendo inalterada, como podemos ver a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (BRASIL, 2013).

Assim, a regra de formação em nível superior torna-se prioridade para a educação básica, e, no entanto, é mantida a formação em nível médio para atuar na educação infantil e até os cinco primeiros anos do ano do Ensino Fundamental. Nota-se que o perfil do profissional não foi definido principalmente pela questão financeira, isto é, pela possibilidade de contratação de mão de obra mais barata com profissionais não qualificados. Nas palavras deste autor:

O sistema de ensino brasileiro continua com uma contradição interna estúpida: determina formação menor para os profissionais do magistério da fase mais decisiva da formação da pessoa e das aprendizagens que embasam o conhecimento ao longo da vida. A busca e o encontro de soluções para essa contradição não é nova, mas o surpreendente é que, após avanços significativos, o projeto de lei abandona essa questão e mantém a redação que pretendeu alterar (DIDONET, 2014, p. 164).

O autor aponta que houve um constante desejo após promulgação da *Constituição Federal de 1988*, e LDB 1996, em ensejar a creche como instituição educativa, efetivando o direito da criança, munida de proposta pedagógica, com espaço conveniente e com profissionais formados em Pedagogia. Porém, a Lei n. 12.796/2013 promove uma crise de identidade na creche, que, segundo este autor, conduz os componentes dessa crise a promover a reconciliação entre creche e assistência social. Didonet (2014, p. 159) destaca os principais pontos dessa crise:

Ser direito da criança, do nascimento aos três anos, mas não ser direito público subjetivo. Com isso, a exigibilidade dessa educação não tem a mesma força que a da pré-escola, a do ensino fundamental e a do médio. De um lado, [...] mesmo não sendo obrigatória, recebe os mesmos programas suplementares – material didático, alimentação e transporte escolar, saúde. De outro, a ela serão destinados professores com menor formação (nível médio).

As mudanças e alterações legais na educação infantil destacadas nesse texto, marcadas por contradições e lacunas, evidenciam a urgente necessidade da efetivação da creche como pertencente ao sistema de ensino e não como uma icógnita, na visão da família e do estabelecimento, entre assistência e educação.

Diante da análise dos principais marcos legais, verificamos também a questão dos documentos legais que têm como objetivo regulamentar a estrutura e o funcionamento da Educação Infantil. Dessa forma, em consonância ao estabelecido no art. 26 da LDB n. 9394/1996 e o anseio de construir uma base nacional comum para os currículos, em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desse modo, “[...] RCNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente” (BRASIL, 1999, p. 7).

Enquanto o Ministério da Educação (MEC) elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com caráter obrigatório, a partir da Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999, que, no seu art. 2º, constitui-se

[...] na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999, p. 7).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mediante a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as definições constitucionais e legais vigentes, subsidiam as propostas pedagógicas mais recentes das instituições de Educação Infantil, tratam do atendimento às crianças, buscando a cooperação das famílias:

A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores,

expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas o atendimento às crianças, busca a cooperação das famílias para verificar a importância de sua finalidade e a sua relevância sobre a educação infantil (BRASIL, 1999, p. 14).

Como o próprio nome já denota, o Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI) não é uma lei, constitui-se em uma série de referências que visam promover a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que buscam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças nos espaços de Educação Infantil, visando ao desenvolvimento das seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63).

De acordo com este documento, o objetivo é contribuir para as discussões sobre a garantia dos direitos da criança na atualidade, levando em conta diferentes diretrizes com vistas a uma educação de qualidade. Dessa forma, o RCNEI visa

apontar os elementos essenciais que possibilitem a interação entre cuidado e educação. Dessa maneira, o educar deve

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

De acordo com o RCNEI, o termo “cuidar” é compreendido da seguinte maneira:

[...] dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (BRASIL, 1998, p. 25).

Sobre a nova Base Nacional Comum Curricular, publicada em 22 de dezembro de 2017, conforme Resolução CNE/CP n. 2, esta institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular que deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Sendo definida da seguinte maneira:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC, no tocante à educação infantil estabelece dez (10) competências a serem aprimoradas pelos alunos. Elas abrangem diversos aspectos, como:

- valorização e uso adequado dos conhecimentos obtidos em sala de aula para compreender a realidade;
- exercício livre da curiosidade intelectual no contato com a ciência;
- desenvolvimento do senso estético para reconhecer e valorizar as várias manifestações culturais;
- consolidação dos conhecimentos de linguagens nos formatos orais, escritos ou libras, corporais, artísticos e tecnológicos;
- favorecimento do uso de tecnologias e meios de comunicação de maneira ética, crítica e reflexiva (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a proposta pedagógica do Ministério da Educação (MEC) expressa na BNCC para a Educação Infantil destacam cinco (5) campos de experiências: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p. 40). Dessa forma, a criança deverá experimentar novas vivências, ouvindo, cantando, reproduzindo... Com efeito, tal concepção perspectiva busca a construção de um sujeito obediente, bem adaptado, conformado, ou seja, bem ajustado. Isso por inferência, contraria quaisquer conquistas de perspectivas formativas voltadas para a autonomia e emancipação nessa etapa crucial do desenvolvimento humano.

Ora, é preciso que observemos e reflitamos sobre as propostas de organização da Educação Infantil, bem como os seus currículos. Essa tentativa de unificação do currículo estaria em consonância com as finalidades dessa etapa de ensino? A mudança na legislação promove, de fato, o que promete, ou no fim acaba por se tornar mais um pouco do mesmo? Qual a função da legislação, quando não há profissionais capacitados para tal ofício? Quais são os principais desafios postos à profissão docente na educação da infância voltada para a humanização e emancipação? As políticas públicas para a infância estão voltadas para a formação do sujeito emancipado e voltado para resistência à reedição de Auschwitz?

Kramer (2003, p. 4), nesse sentido, assinala o seguinte:

Deveríamos nos ocupar e responsabilizar pelas populações infantis para além de contextos locais e específicos: afinal, se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância. Faço esta defesa, mobilizada pela leitura do que os dados revelam, pelo que dizem as teorias e, ainda, pelas lutas políticas em defesa dos direitos das crianças. No Brasil, tudo o que se conquistou foi com os movimentos sociais (contra a carestia, movimentos de creches, pelo estatuto, fóruns estaduais e regionais de educação infantil). As mudanças que existem são de prefeituras que a duras penas conseguem desenvolver ações a despeito do governo federal, do

Ministério da Educação, de medidas como Fundef. Quantas conquistas formais não se tornaram conquistas de fato?

Não podemos negar o avanço da legislação, porém é preciso considerarmos como, de fato, ocorre o atendimento na prática, ou seja, sob os inúmeros desafios postos pelas contradições sociais, políticas e econômicas que se concretizam diariamente, e como dialogam para que os objetivos sejam (re)conduzidos. Elaborar e aprovar leis, documentos e propostas políticas não significa necessariamente a garantia de sua efetivação. Assim, é possível afirmarmos, a partir de Kramer (2003, p. 9), que as políticas públicas para a infância:

[...] precisam levar em conta cidadania, cultura, conhecimento e formação, realizando-se como políticas públicas de educação. Políticas comprometidas com as crianças como cidadãos precisam enfrentar o pesado problema da nossa própria condição humana: a discriminação, a dificuldade de lidar com diferenças e de reconhecer que o que torna o ser humano singular é o fato de ser plural. Nessas políticas, é crucial o papel da formação cultural de crianças, jovens e adultos porque com a literatura, teatro, cinema, poesia, música, mídia com a escola podemos nos constituir como pessoas críticas, com uma ética voltada para a justiça, a solidariedade e um espírito de coletividade que teimo ainda em defender. Retomo esses valores universais e aposto no seu potencial de formação

Por entendermos a complexidade e a importância desses argumentos é que buscamos compreender os apontamentos de Theodor Adorno no próximo capítulo, tentando, simultaneamente, estabelecer uma interrelação com a Educação da Infância na contemporaneidade como possibilidade de resistência à reedição de Auschwitz.

## **CAPÍTULO 2**

### **THEODOR ADORNO, A ESCOLA DE FRANKFURT E O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**

Tendo em vista o contexto contemporâneo ser permeado por questões de ordem objetiva, como, por exemplo, a exploração do outro por meio do processo de trabalho cada vez mais degradante e violento, e de ordem subjetiva, como a alienação e a submissão das pessoas a processos cada vez maiores de massificação, entendemos ser necessário conhecermos tal realidade à luz da Teoria Crítica frankfurtiana, em especial, a partir da perspectiva adorniana.

Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno é considerado um importante pesquisador na atualidade, suas investigações sempre estiveram mais voltadas para reflexões e críticas que evidenciavam as contradições presentes na realidade contemporânea. Segundo Jay (2008), este frankfurtiano empenhou suas reflexões em questões atinentes às relações humanas, buscando compreender a lógica da burguesia industrial que vinha confrontando a concepção de transformação social, que justamente visava à proposição de um mundo mais justo e humanizado.

Esse filósofo, sociólogo e musicista viveu durante o século XX, nasceu em 11 de setembro de 1903, em Frankfurt, na Alemanha, e faleceu em Visp, na Suíça, no ano de 1969. Conheceu o grande avanço científico e tecnológico que o ser humano foi capaz de criar e, ao mesmo tempo, presenciou as maiores catástrofes ocorridas na humanidade como, por exemplo, as duas grandes guerras mundiais, com destaque à ascensão do nazismo<sup>1</sup> em sua terra natal, que ocasionou horrores singulares e marcantes à humanidade, impactando profundamente a trajetória de sua vida e de sua obra.

Conforme Jay (2008, p. 60), Adorno era filho de um comerciante de vinhos bem-sucedido, um judeu que se converteu ao protestantismo, e de uma cantora lírica italiana. Estudou Sociologia, Filosofia e Artes na escola de Frankfurt, sendo considerado um aluno referência. Entre 1918 e 1919, foi aluno do escritor e crítico cultural Siegfried Kracauer (1889-1966), tornou-se, em 1924, doutor em Filosofia,

---

<sup>1</sup> O nazismo foi um movimento extremista e autoritário, que toma sua forma extrema na Alemanha em 1932. Com a ascensão de Hitler à presidência da república em 1934, esse regime totalitário concebia o poder concentrado ao Estado, extinguindo as liberdades individuais e coletivas, e mantendo forte repressão sobre a vida pública e privada, meios de comunicação, que ficaram sob o controle do Estado. Empreendeu grande perseguição aos comunistas, socialistas, homossexuais, judeus, ciganos e imigrantes (HOBSBAWN, 1995).



teve como temática a “Fenomenologia de Husserl.” A formação de Adorno parte de Immanuel Kant (1724-1804), da Fenomenologia de Friedrich Hegel (1770-1831), da crítica da arte, do Existencialismo, da crítica a Karl Marx (1818-1883), em “O Capital”, sobre a sociedade capitalista, e da Psicanálise de Sigmund Freud (1858-1939). Daí a compreensão do fenômeno humano, para Adorno, não ser apreendida por um único viés.

Jay (2008, p. 111) expõe a trajetória desse frankfurtiano que, em 1925, foi para Viena, Áustria, com o compositor Alban Berg (1885-1935) para estudar música. Em 1933, publicou a primeira grande crítica filosófica, uma tese sobre Kierkegaard: *A Construção da Estética*, sob orientação do teólogo alemão-estadunidense e filósofo da religião Paul Tillich (1886-1965). Com a ascensão do nazismo na Alemanha, Adorno foi obrigado a fugir para a Inglaterra, devido a sua ascendência judaica e seu alinhamento ao socialismo, e em Oxford lecionou Filosofia.

Adorno identificou-se mais de perto com o destino do Instituto de Pesquisas Sociais em 1920, ao qual se ligou oficialmente em 1938. Nesse mesmo ano exilou-se nos Estados Unidos, estudou a mídia estadunidense, devido à surpresa e à repulsa que sentiu ao conhecer a cultura de consumo da Califórnia. Foi convidado por seu amigo Max Horkheimer (1895-1873) para lecionar na Universidade de Princeton. Logo depois foi indicado para auxiliar na direção do Projeto de Pesquisas sobre “Discriminação Social da Universidade da Califórnia”, em Berkeley. Somente no ano de 1950 volta a morar em Frankfurt, onde se torna Diretor-Adjunto do Instituto para Pesquisa Social, em 1955.

Jay (2008) afirma que Adorno, além de ter exercido grande influência no pensamento ocidental, possui uma vasta produção filosófica e intelectual sobre o entendimento dos processos de formação do homem na sociedade e no contexto das relações humanas. Ao lado de Walter Benjamin (1892-1940), Habermas (1929) e Horkheimer (1895-1973) produziram uma obra extremamente importante ao discutirem questões acerca da tecnologia, da ciência e, principalmente, da modernidade sob a influência da Indústria Cultural, a qual será objeto de análise mais adiante.

Adorno participou de uma série de entrevistas sobre a educação entre 1959-1969, algumas delas para a rádio de Hessen em Frankfurt na Alemanha, que trataram sobre o currículo nas escolas daquele país e acerca da educação em geral. As entrevistas foram transcritas e deram origem à obra *Educação e Emancipação*.

Os textos trataram de assuntos de extrema relevância para a realidade social principalmente no campo educacional, como, por exemplo, a capacidade que a educação tem para influenciar as relações sociais. Defendeu um projeto de libertação do homem por meio da formação acadêmica e de amplitude humanística, manteve a ideia de um ensino voltado para a resistência à indústria cultural e para a formação da consciência crítica em contraponto às contradições da realidade contemporânea (ADORNO, 1995).

Por entendermos a importância desse intelectual para as questões urgentes que emergem na contemporaneidade, sobretudo na educação na primeira infância, é que este segundo capítulo tem como objetivo fazer, em primeiro lugar, algumas pontuações sobre Theodor Adorno e a teoria frankfurtiana, posteriormente, buscar conhecer e problematizar a cultura contemporânea e a Educação da Infância sob a influência da Indústria Cultural.

## 2.1 Apontamentos sobre a Teoria Crítica Frankfurtiana

Para compreendermos a Teoria Crítica frankfurtiana é preciso, antes, falarmos sobre a criação do Instituto para Pesquisa Social em Frankfurt, que se configurou em um projeto interdisciplinar pensado por um grupo de intelectuais alemães. Nesse sentido, abordamos os principais pontos históricos sobre a efetivação deste projeto a partir de Martin Jay (2008), por meio da obra *A Imaginação Dialética*, uma tese que procurou abranger o período histórico da Escola de Frankfurt (1923-1950).

Consoante Jay (2008, p.p. 41-45), o Instituto para Pesquisa Social foi fundado em Frankfurt, oficialmente, em 3 de fevereiro de 1924, estando ligado à Universidade. Consistiu em um centro de pesquisas que teve como integrantes diversos intelectuais, sociólogos, psicólogos e filósofos que realizavam pesquisas socioculturais, estéticas e filosóficas no contexto do capitalismo tardio<sup>2</sup>.

Entre esses pesquisadores, que tinham como projeto a criação do Instituto, estava Felix Weil (1898-1975), um esquerdista<sup>3</sup> que apoiou diversas aventuras radicais, entre elas está a “Primeira Semana Marxista do Trabalho - EMA”, ocorrida em 1923, em Ilmenau na Turíngia, que teve como objetivo discutir diferentes

---

<sup>2</sup> Termo utilizado por Adorno (1986) na Conferência inaugural do 16º Congresso dos Sociólogos Alemães em 1968, para designar o contexto da consolidação da sociedade industrial.

<sup>3</sup> Aqui o termo esquerda significa ser contrário ao marxismo ortodoxo e idealizado, que era vivenciado pelos filósofos alemães daquele período (Nota da pesquisadora).

tendências do marxismo, com vistas a um marxismo “verdadeiro” e “puro”, mais puros e fiel às ideias de Marx. Após o encontro e com o incentivo de vários amigos da Universidade de Frankfurt, a ideia de Weil tornou-se mais clara, levando-o a buscar recursos para tornar possível tal projeto (JAY, 2008).

O Instituto foi fundado por Felix Weil, que era aluno do filósofo marxista Karl Korsch (1886-1961), com recursos advindos de uma doação do seu abastado pai Hermann Weil (1868-1927). O primeiro diretor do Instituto foi Kurt Albert Gerlach (1886-1922), após a sua morte foi substituído por Carl Grünberg (1886-1922), um historiador marxista que reuniu marxistas “ortodoxos” no Instituto, inclusive Henryk Grossman (1883-1932). Por conseguinte, foi sucedido, em 1931, por Max Horkheimer (1895-1973) (JAY, 2008).

Conforme este autor, em 1933, Adolf Hitler (1889-1945) tornou-se Chanceler do Terceiro Reich e o nazismo alemão consolidou-se com forte doutrinação culminando no estabelecimento do regime totalitário. Tal fato prejudicou a continuidade do Instituto de Pesquisas Sociais, que fora fechado naquele mesmo ano, devido a sua orientação marxista e a descendência judia de seus membros. A partir daí, começou o exílio, instalaram-se em Genebra, na Suíça. Porém, preocupados com o progresso do fascismo na Europa, os pesquisadores buscaram novas possibilidades até a sua instalação na América.

Jay (2008) relata a trajetória do Instituto, que se fixou em Nova Iorque, tornando-se afiliado à Universidade de Columbia e ao seu jornal, “Estudos em Filosofia e Ciência Social”, o qual, publicou muitos dos importantes trabalhos dos pensadores da Escola de Frankfurt que resultaram em boa receptividade na academia estadunidense e inglesa. Após o término da guerra, o retorno do Instituto a Frankfurt ocorreu em 1950, sob a direção de Friedrich Pollock (1894-1970), e posteriormente por outros pensadores.

Logo após a efetiva retomada das atividades do instituto na Alemanha é que ele passou a chamar-se Escola de Frankfurt. Essa Escola compunha-se na sua primeira geração dos seguintes pesquisadores: Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), Friedrich Pollock (1894-1970), Erich Fromm (1900-1980), Felix Weil (1898-1975) e Theodor Adorno (1903-1969).

Esses pesquisadores da Escola de Frankfurt buscaram a compreensão da realidade por meio do pensamento marxista clássico e originário do pensamento do sociólogo e filósofo Karl Marx (1818-1883), por conseguinte, buscando confrontar o

marxismo ortodoxo, tal como no início do Instituto de Pesquisa Social. No entanto, com o passar do tempo, os frankfurtianos observaram que o pensamento marxista não elucidava a realidade social, por isso o consideraram limitado. Um fato importante é que “[...] os adeptos da Escola de Frankfurt anteciparam muitos dos mesmos problemas que viriam a angustiar uma geração posterior de intelectuais engajados” (JAY, 2008, p. 58).

Conforme este autor, o Instituto optou inicialmente “[...] pela análise da subestrutura socioeconômica da sociedade burguesa, depois, o foco fora a superestrutura<sup>4</sup> cultural dessa sociedade” (JAY, 2008, p. 59). Posteriormente, elaborou a crítica social ao desenvolvimento intelectual da sociedade tendo como referências as teorias iluministas<sup>5</sup>, especialmente Kant (1724-1804). Assim, os pesquisadores do Instituto (Escola de Frankfurt), a partir de uma visão crítica, realizaram uma análise social, “[...] por meio de uma nova interpretação do marxismo, da sociologia e da política no início do século XX” (JAY, 2008, p. 59).

Além disso, esses intelectuais frankfurtianos, principalmente, Adorno e Horkheimer, dirigiram uma crítica contundente à racionalidade instrumental, a qual passou a dar extremo crédito à ciência em detrimento da humanização. Eric Hobsbawm (1995), na obra *A Era dos Extremos*, afirma que durante toda a modernidade o grande entusiasmo pela razão e pela ciência levou a criar-se na verdade um grande cientificismo. A crença na ciência, principalmente por meio do desenvolvimento do Iluminismo e das crenças iluministas, tornou-se praticamente um

---

<sup>4</sup> Base e superestrutura consiste na “[...] metáfora do edifício – base (infraestrutura) e superestrutura – é usada por Marx e Engels para apresentar a ideia de que a estrutura econômica da sociedade (a base ou infraestrutura) condiciona a existência e as formas do Estado e da consciência social (a superestrutura). Uma das primeiras formulações dessa ideia surge na primeira parte de *A ideologia alemã*, onde há referência à “organização social que nasce diretamente da produção e do comércio, a qual, em todas as épocas, constitui a base do Estado, e do resto da superestrutura das ideias.” Mas a noção da superestrutura não é usada apenas para indicar dois níveis da sociedade que são dependentes, ou seja, o Estado e a consciência social. Pelo menos uma vez, na terceira parte de *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, a expressão “superestrutura” parece referir-se à consciência ou visão do mundo de uma classe: “sobre as diferentes formas de propriedade, sobre as condições sociais de existência, ergue-se toda uma superestrutura de sentimentos, ilusões, modos de pensar e visões da vida distintos e formados peculiarmente. Toda a classe cria e forma esses elementos a partir de suas bases materiais e das relações sociais que a elas correspondem” (BOTTOMORE, 2012, p. 38).

<sup>5</sup> O Iluminismo é uma linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana. Nesse sentido, Kant escreveu: “O I. é a saída dos homens do estado de *minoridade* devido a eles mesmo. Minoridade é a incapacidade de utilizar o próprio intelecto sem a orientação de outro. Essa minoridade será devida a eles mesmos se não for causada por deficiência intelectual, mas por falta de decisão e coragem para utilizar o intelecto como guia. ‘*Sapere aude!* Tem coragem de utilizar teu intelecto!’ é o lema do I.” (ABBAGNANO, 1999, p.p.534-535).

dogma no século XIX. Essa concepção objetivista teve como uma de suas graves consequências levar o século posterior, isto é, o século XX, a ser marcado na história da humanidade pela violência.

Assim, no início da década de 1920, o mundo já havia presenciado a Primeira Guerra Mundial, e, no fim dessa mesma época, houve a grande crise econômica<sup>6</sup> de 1929, em meio à mudança tecnológica, à nova configuração social e às experiências do século XX, os teóricos da Escola de Frankfurt perceberam que os ideais do Iluminismo e do Positivismo<sup>7</sup> haviam falhado em sua teoria de que o avanço científico aliado à ampliação do conhecimento, por meio da escolarização e da disseminação da informação, levariam ao avanço moral da sociedade (JAY, 2008).

Diante disso, os pesquisadores mantiveram o foco e os estudos sobre o marxismo visando construir teorias críticas contra o capitalismo que se ajustassem às necessidades sociais do século XX. Por isso, os frankfurtianos buscaram compreender a realidade social por meio da *práxis*<sup>8</sup> marxista, no entanto, perceberam que a realidade era muito mais ampla. Apontaram para o equívoco na visão kantiana. Nesse sentido, reforçaram a atenção para os riscos da ênfase dada à totalidade, expressando a necessidade de se considerar as contradições existentes, vejamos:

[...] a visão kantiana era mais próxima de uma reflexão correta acerca da situação do início do século XIX: naquela época, presumir que era possível existir uma harmonia entre a moral pessoal e a ética pública ou entre o interesse pessoal e o código moral universal, era ignorar a irracionalidade real da ordem externa. O erro de Kant,

<sup>6</sup> “A Grande Depressão, também conhecida como Crise de 1929, foi uma grande depressão econômica que teve início em 1929, e que persistiu ao longo da década de 1930, terminando apenas com a Segunda Guerra Mundial. Considerada o pior e o mais longo período de recessão econômica do sistema capitalista do século XX. Causou altas taxas de desemprego, quedas drásticas do produto interno bruto de diversos países, na produção industrial, preços de ações, e em praticamente todo o indicador de atividade econômica, em diversos países no mundo” (HOBSBAWM, 1995, p.p. 75-81).

<sup>7</sup> Triviños (2013, p.p. 33-34) assevera que o positivismo, fundado por Comte, “é uma tendência dentro do Idealismo Filosófico e representa nele uma das linhas do Idealismo Subjetivo. A filosofia positivista se colocou no extremo oposto da especulação pura, exaltando, sobretudo, os fatos”.

<sup>8</sup> A expressão *práxis* refere-se, em geral, a ação, a atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da *práxis*, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “*práxis*” (BOTTOMORE, 2012, p. 430). Para Adorno (1995, p. 229), “a *práxis* é a fonte de onde a teoria extrai suas forças, mas não é recomendada por esta [...] Nenhuma teoria crítica pode ser desenvolvida nos aspectos particulares sem sobrestimar o particular; mas, sem a particularidade, ela seria nula”.

porém, fora considerar imutáveis essas contradições (JAY, 2008, p. 95).

Tendo essa perspectiva em vista, os frankfurtianos passaram a observar que o marxismo estava sendo fortemente debatido na Europa, no século XX, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Houve muitas divergências entre alguns intelectuais, sobre a aplicação de um marxismo puro nos governos defendidos por alguns; outros, ainda, eram totalmente contrários ao socialismo, comunismo ou qualquer ideia de inspiração marxista. Jay (2008) expõe que apesar da gama de diferentes pensadores e de diferentes gerações formadas pela Escola de Frankfurt, o que une a produção intelectual de todos é a Teoria Crítica. Na sua visão, tratava-se de um tipo de investigação aliada à práxis, ou seja, interessada em produzir teoria como uma forma de dar direção para a ação transformadora.

Em razão de o pensamento desses pesquisadores da Escola de Frankfurt não ser homogêneo, Horkheimer lançou um programa de pesquisa: “Materialismo Interdisciplinar”, em 1931. Buscava integrar o pensamento desses intelectuais, filósofos, sociólogos, economistas, historiadores e psicólogos a partir da temática de cada área por meio de um estudo permanente, visando detectar os problemas sociais e relacionando-os às ciências particulares. Entendendo que nem toda crítica social poderia ser chamada de teoria crítica, Horkheimer escreveu em 1931, o artigo “Teoria Tradicional e Teoria Crítica,” e apontou as características principais da Teoria Crítica (NOBRE, 2004, p. 15).

Horkheimer (1989) retoma o surgimento da chamada Teoria Tradicional, nos primórdios da filosofia moderna com René Descartes (1596-1650), afirmando que esta, por sua vez, parte das “ciências naturais,” como a física e a matemática e das “ciências humanas” no século XIX, por meio do Positivismo. Este filósofo faz duras críticas à Teoria Tradicional por ser alheia à realidade, pelo seu caráter cindido, tecnicista, reificado e ideológico. Nas palavras deste frankfurtiano:

A representação tradicional de teoria é abstraída do funcionamento da ciência, tal como este ocorre a um nível dado da divisão do trabalho. Ela corresponde à atividade científica tal como é executada ao lado de todas as demais atividades sociais, sem que a conexão entre as atividades individuais se torne imediatamente transparente. Nesta representação surge, portanto, não a função real da ciência nem o que a teoria significa para a existência humana, mas apenas o que significa na esfera isolada em que é feita sob as condições históricas (HORKHEIMER, 1991, p. 37).

Para este autor, em oposição à Teoria Tradicional, a Teoria Crítica interessa-se pela emancipação, pelo comportamento crítico frente às questões sociais, por meio da análise dos fatos, pelo confronto a todas as formas de extremismos, alienação e dominação<sup>9</sup>, considera as questões sociais não como produtos inalteráveis, mas como um produto histórico que pode ser modificado. Busca suprimir a relação entre ser e dever ser, entre teoria e práxis, não separa o sujeito do objeto do conhecimento, por que este pertence à sociedade que estuda. Daí a importância do pensamento crítico. Para Horkheimer (1991, p. 68):

O futuro da humanidade depende da existência do comportamento crítico que abriga em si elementos da teoria tradicional e dessa cultura que tende a desaparecer. Uma ciência que em sua autonomia imaginária se satisfaz em considerar a *práxis* - a qual serve e na qual está inserida como - o seu Além, e se contenta com a separação entre pensamento e ação, já renunciou à humanidade. Determinar o conteúdo e a finalidade de suas próprias realizações, e não apenas nas partes isoladas, mas em sua totalidade, é a característica marcante da atividade intelectual. Sua própria condição a leva à transformação histórica. Por detrás da proclamação de “espírito social” e “comunidade nacional” se aprofunda, dia a dia, a oposição entre indivíduo e sociedade. A autodeterminação da ciência se torna cada vez mais abstrata. O consumismo do pensamento, a insistência em que isso constitua uma atividade fixa, um reino à parte dentro da totalidade social, faz com que o pensamento abandone a sua própria essência.

Outro trabalho que entendemos ser de relevância fundamental para a compreendermos a Teoria Crítica frankfurtiana é o ensaio “Filosofia e Teoria Crítica”, que Horkheimer escreveu em 1937. Nesse trabalho, este autor compreende a atualidade da teoria marxiana e expõe a necessidade do tensionamento da realidade com os aspectos como: o filosófico, o cultural, o político, o psicológico e não somente o aspecto economicista, a fim de estabelecer a relação do conhecimento com a realidade, que é o sentido atribuído à Teoria Crítica. Nas suas palavras:

Em meu ensaio “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” aponte a diferença entre dois métodos gnosiológicos. Um foi fundamentado no *Discours de la Méthode* [Discurso sobre o Método] na crítica da economia política. A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade

---

<sup>9</sup> Este conceito a Teoria Crítica frankfurtiana toma como empréstimo de Max Weber com o seguinte sentido: “Dominação denominar-se-á a possibilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo em dadas pessoas” (WEBER, 2012, p. 85).

atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores. – **A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele.** Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder. (HORKHEIMER, 1991, p. 69; grifo nosso).

Nesse sentido, a Teoria Crítica não almeja apenas uma mera ampliação do saber, ela pretende emancipar o homem de uma situação escravizadora, por meio do pensamento dialético. Assim, afirma que “analisar a sociedade baseando-se apenas em sua economia não consiste em um pensamento dialético, mas sim mecanicista” (HORKHEIMER, 1991, p.p. 72-74). Defende uma filosofia que tensiona a realidade dos fatos, ou seja, que não se acomoda com fatos isolados:

Para os homens que vivem sob a dominação totalitária do mal, não somente suas vidas como o próprio Eu dependem do acaso. As retratações significam hoje menos ainda do que na Renascença. A Filosofia que pretende se acomodar em si mesma, repousando numa verdade qualquer, nada tem a ver, por conseguinte, com a teoria crítica (idem, p. 75).

Mas afinal o que significa o termo Teoria Crítica? Na concepção de Nobre (2004, p.p. 11-13) há uma diferença entre “teoria” e “crítica”. Para ele são termos historicamente distintos. Na sua concepção a Teoria Crítica envolve “embates e conflitos” e se confirma “nas relações sociais vigentes, nas ações empreendidas contra a estrutura de dominação vigente”, e que os resultados dessas ações podem confirmar ou negar pressuposições.

A Teoria Crítica enfrentou esses questionamentos por meio de uma crítica à distinção entre teoria e prática assim formulada. E isso sem abdicar seja da ideia de conhecer “as coisas como são”, seja de agir segundo “como as coisas deveriam ser”. A Teoria Crítica não se bate nem por uma ação cega (sem levar em conta o conhecimento) nem por um conhecimento vazio (que ignora que as coisas poderiam ser de outro modo), mas questiona o sentido de “teoria” e de “prática” e a própria distinção entre esses dois momentos. Caberá à ideia de “crítica” o papel de realizar essa tarefa (NOBRE, 2004, p. 9).



Para este autor, Adorno e Horkheimer reiteram que o capitalismo fez a sujeição da modernidade, levando toda a humanidade a submeter-se a um grande projeto, a uma grande teoria econômica política e social, que, ao invés de trazer a liberdade ao homem, trouxe, na verdade, a sujeição do homem a uma determinada racionalidade. Nobre (2004, p. 49) afirma que a repressão e a propaganda nazista haviam bloqueado a prática transformadora, e que “[...] o capitalismo tinha se transformado de tal maneira que não mais produzia a possibilidade concreta da realização da igualdade e da liberdade”.

O trabalho epistemológico, crítico e reflexivo dos pesquisadores do Instituto, apoiados na perspectiva crítica, não se configurava “[...] simplesmente como a expressão da consciência de uma classe, ao contrário, se dispunha a se aliar a todas as forças progressistas que estivessem dispostas a dizer a verdade” (JAY, 2008, p. 318). Os teóricos críticos frankfurtianos acreditavam que as teorias em questão já não satisfaziam as necessidades do século XX, que iam muito além da relação entre trabalhador e burguesia no mundo industrializado.

No entanto, “[...] com o término da guerra e a derrota do fascismo, emergira uma nova realidade social que exigia uma nova resposta teórica”, esse foi o principal embate para estes pesquisadores na última década do Instituto nos Estados Unidos (JAY, 2008, p. 318), levando a uma mudança básica nos rumos da Teoria Crítica, a qual direcionou seu foco para a relação subjacente entre o homem e a natureza:

O capitalismo de Estado e o Estado autoritário representavam o fim ou, pelo menos, a transformação radical dessa era. A dominação, argumentaram, era agora mais direta e virulenta, sem as mediações características da sociedade burguesa. Em certo sentido, era a vingança da natureza pela crueldade e exploração que o homem ocidental lhe impusera durante gerações (JAY, 2008, p. 321).

Nesse entendimento, partindo da visão iluminista do mundo, acirra-se a separação entre sujeito e objeto, levando os indivíduos à condição de dominadores e dominados nos Estados autoritários. Dessa forma, essa objetificação do mundo promoveu efeitos similares nas relações humanas, fazendo com que o passado ainda persistisse (JAY, 2008).

A partir dessa constatação, os frankfurtianos entenderam ser necessário compreender os mecanismos subjetivos da dominação, queriam compreender a

ideologia<sup>10</sup> que atuava nas massas de maneira desproporcional à realidade objetiva, acirrando a possibilidade de dominação das pessoas. Por meio da psicanálise freudiana procuraram compreender o seguinte: “[...] A psicanálise poderia fornecer o elo que faltava entre a superestrutura ideológica e a base socioeconômica. Em suma, poderia consubstanciar a ideia materialista da natureza essencial do ser humano” (JAY, 2008, p. 139).

Os pesquisadores da Escola de Frankfurt, conforme este autor, buscaram tensionar as questões e os problemas advindos do capitalismo com o indivíduo sexualmente reprimido, dentro de uma estrutura familiar autoritária. O psicanalista Eric Fromm (1900-1980) fora indicado para ser “revisionista psicanalítico”, assim, um intenso debate em pontos controversos sustentou a relação entre os estudiosos acerca dos apontamentos de Freud, mas Adorno destacou o seguinte:

Concretamente, a denúncia do chamado instintivismo de Freud equivale à negação de que a cultura, ao impor restrições às pulsões libidinais, e particularmente às pulsões destrutivas, produz recalques, sentimentos de culpa e necessidade de autopunição (JAY, 2008, p. 152).

Adorno e Horkheimer, ao se aproximarem da psicanálise e do marxismo, compreendem uma série de convergências e essa originalidade teórica demonstrou a sintonia da crítica de ambos à cultura, que produziram importantes obras sobre a temática em questão. Adorno e Horkheimer se apoiaram na ideia de Freud sobre a inexistência do indivíduo autêntico e livre nas sociedades contemporâneas, deduzindo, então, o que se segue:

‘As situações individuais dependem do destino geral e, como mostrou Freud, este último contém a chave do destino do indivíduo’. ‘Freud destrói as ilusões da ética idealista: ‘a personalidade’ não passa de um indivíduo ‘cindido’ que internalizou e utilizou com sucesso o recalqueamento e a agressão’ (MARCUSE apud JAY, 2008, p. 158).

---

<sup>10</sup> O sentido de ideologia para estes frankfurtianos é o seguinte: “A ideologia contemporânea é o estado de conscientização e de não-conscientização das massas como espírito objetivo, e não os mesquinhos produtos que imitam este estado e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução. A ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder que não são intrinsecamente transparentes, mediatas e, nesse sentido, até atenuadas. Mas, por tudo isso, a sociedade atual, erroneamente acusada de excessiva complexidade, tornou-se demasiado transparente” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 193).

Entender as mudanças ocorridas justamente no âmbito cultural foi um propósito desses estudiosos, os quais evidenciaram que as bases da sociedade capitalista eram tão sólidas por causa da disseminação de uma cultura que favorecia esse sistema opressor. Daí a relevância da compreensão das questões relacionadas à cultura para esses frankfurtianos. É o que faremos a seguir.

## **2.2 A Cultura na Contemporaneidade sob os Impactos da Indústria Cultural**

Entendemos, a partir de Adorno (1995), ser de suma importância tensionar as contradições sociais na contemporaneidade e os acontecimentos mais relevantes para a história de toda a humanidade. Desse modo, a Segunda Guerra Mundial<sup>11</sup>, que teve como resultado a morte de milhões de pessoas, configurou-se em uma tendência ideológica que se disseminou com o radicalismo e o extremismo, entre os anos de 1939 a 1945, na Alemanha e em outros doze países liderados pelos nazistas. Uma catástrofe representada pelos vários campos de concentração destinados a aprisionar e a torturar pessoas causando a destruição e aniquilação em massa.

Diante de tamanha crueldade e extremismo, compreendemos que é preciso questionarmos o seguinte: O que levava as pessoas a apoiarem essa ideia? É sobre essa problemática que a Teoria Crítica frankfurtiana, sobretudo Adorno, concentra suas discussões e reflexões sobre os sistemas sociais e culturais, buscando apreender os mecanismos de dominação, de alienação e de distorção da realidade com vistas à manipulação dos sujeitos, buscando manter os interesses individuais sobre os coletivos.

Consoante Adorno (1995), o campo de concentração de “Auschwitz,” por simbolizar a concretização de uma ideologia que assolou o mundo com requinte de crueldade, constituiu-se no próprio processo de barbarização contra a humanidade. Mas qual é o sentido de barbárie para este filósofo? Na sua concepção, a barbárie é compreendida da seguinte maneira:

---

<sup>11</sup> “De todos os conflitos registrados na história. A segunda guerra mundial foi o de maiores e mais profundas consequências. Calcula-se que de 35 a 60 milhões de pessoas foram mortas, entre elas um grande número de civis. Os bombardeios maciços de cidades e instalações industriais causaram imensas perdas materiais [...] durante o conflito, a guerra psicológica também atingiu alto grau de eficiência. A propaganda foi usada extensivamente, em todas as suas formas, tanto durante o conflito quanto após o cessamento das hostilidades” (ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA DO BRASIL, 1997, p. 269).

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995, p. 154).

Tendo em vista tal concepção, podemos deduzir o quanto o contexto da Segunda Guerra impactou profundamente toda a humanidade. Dessa forma, o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, alterou significativamente o cenário mundial. E, assim, a ideia de romper com os extremos que causaram Auschwitz não cessaram. Inferimos, a partir de Adorno (1995), que a sociedade moderna promoveu uma cultura que privilegia o imediatismo relegando a história, prevalecendo uma exagerada valorização de objetos que mantêm os sujeitos sob uma felicidade aparente através de uma realização momentânea.

Conforme Scarel (2018, p. 5), isso teve profundas consequências. “[...] não apenas no nível da objetificação das pessoas, conduzindo-as ao consumo desmedido, à competição, ao individualismo e à busca pelo prazer efêmero, mas também interferiu no lado subjetivo das pessoas”. Na perspectiva adorniana:

No referente ao lado subjetivo, [...] o nazismo insuflou desmesuradamente o narcisismo<sup>12</sup> coletivo, ou, para falar simplesmente: o orgulho nacional. Os impulsos narcisistas dos indivíduos, aos quais o mundo endurecido prometia cada vez menos satisfação e que mesmo assim continuavam existindo ao mesmo tempo em que a civilização lhes oferecia tão pouco, encontraram uma satisfação substitutiva na identificação<sup>13</sup> com todo. Esse narcisismo coletivo foi gravemente danificado pela derrocada do regime nazista. Esses danos ocorreram no âmbito do meramente factual, sem que os indivíduos tenham se dado conta deles para assim elaborá-los. Este é o sentido sociopsicológico correspondente

---

<sup>12</sup> O termo “narcisismo” vem da descrição clínica e foi escolhido por P. Näcke, em 1899, para designar a conduta em que o indivíduo trata o próprio corpo como se este fosse o de um objeto sexual, isto é, olha-o, toca nele e o acaricia com prazer sexual, até atingir plena satisfação mediante esses atos. Desenvolvido a esse ponto, o narcisismo tem o significado de uma perversão que absorveu toda a vida sexual da pessoa, e está sujeito às mesmas expectativas com que abordamos o estudo das perversões em geral (FREUD, 2010b, p. 14).

<sup>13</sup> “A identificação se empenha em configurar o próprio Eu à semelhança daquele tomado por modelo” (FREUD, 2011, p. 62).

ao discurso acerca do passado não dominado. Faltou inclusive aquele pânico que, de acordo com a teoria freudiana [...], se instala quando as identificações coletivas se esfacelam. Se atentarmos às indicações do grande psicólogo, isso permite apenas uma conclusão: que, no fundo, avolumando-se inconscientemente e por isto particularmente poderosas, aquelas identificações e o narcisismo coletivo não chegaram a ser destruídos, mas permanecem existindo (ADORNO, 1995, p.p. 39-40).

Nesse sentido, tais atitudes irracionais cada vez mais repetidas na sociedade moderna conduzem a Teoria Crítica frankfurtiana a buscar entender esses “comportamentos anticivilizatórios e ameaçadores da integridade da cultura”. Adorno (1995) chama a atenção para o fato destas tendências ocuparem cada vez mais espaço entre os sujeitos, mesmo com os avanços já conquistados.

Scarel (2018), alicerçada nas reflexões de Adorno feitas em 1950, afirma que este autor confronta quaisquer tipos de extremismos, pontua a necessidade do não esquecimento dos atos bárbaros e violentos ocorridos e motivados por uma cultura que passou a centrar-se na imitação, que, por conseguinte estes que levaram seus próprios apoiadores alienados à autodestruição. Segundo a concepção adorniana, “[...] quem se coloca a favor da cultura radicalmente culpada e mesquinha, transforma-se em colaborador, enquanto quem se recusa à cultura fomenta imediatamente a barbárie com a qual a cultura se revela” (ADORNO, 2009, p. 304).

Para Scarel (2018, p. 328), “os mecanismos de violência e de extremismo têm se estendido por diversos aspectos e dimensões da vida humana, seja no tocante à ideologia, seja com referência à intolerância ao credo, à raça, ou, ainda, a quaisquer escolhas de ordem pessoal”. É uma cultura que busca uma felicidade fictícia em prejuízo da conquista de uma vida mais humana e solidária. A autora salienta que essa degradação da cultura se revela de modo catastrófico para as sociedades pois não só objetifica as pessoas, mas também as levam ao “[...] consumo desnecessário, à competitividade, ao individualismo e aos prazeres efêmeros” (SCAREL, 2018, p. 329).

Dessa forma, reiteramos, com base em Adorno e Horkheimer (1985), que a dominação capitalista contribuiu com a degradação da cultura. Mas como estes autores concebem a cultura a partir de Freud?

A cultura humana – entendendo por isso toda a ascensão humana desde as suas condições animais e pela qual se distingue da vida

dos animais, e abstenho-me da insípida distinção entre cultura e civilização – mostra claramente dois aspectos a quem observa. Por um lado, abrange todo o saber e capacidade que os homens adquiriram para dominar as forças da natureza e obter os bens que satisfazem as necessidades humanas; e, por outro lado, todas as instituições necessárias para reger as relações dos homens entre si e, mormente, a distribuição dos bens obtidos. Estes dois sentidos da cultura não são mutuamente independentes, primeiro, porque as relações recíprocas dos homens se modificam profundamente, na medida em que a satisfação dos impulsos se torna possível através dos bens disponíveis; segundo, porque o próprio indivíduo humano pode estabelecer com outro uma relação de homem a coisa, quando o outro utiliza sua força de trabalho ou é adotado como objeto sexual; terceiro, porque cada indivíduo é, potencialmente um inimigo virtual dessa cultura que, entretanto, há de ser um interesse humano universal (FREUD apud ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 97).

A partir dessa visão de cultura, Adorno e Horkheimer (1985) produziram uma investigação extremamente importante e coerente sobre a influência da tecnologia, da ciência e, principalmente, dos meios de comunicação desenvolvidos na modernidade para dominar e coisificar os indivíduos. Buscam compreender a frustração e o fracasso do projeto do mundo moderno, racionalista, através da lógica da burguesia industrial, do capitalismo como sujeição racional, e da comercialização dos bens culturais humanos denominando-a de “Indústria Cultural”. Esse tema foi tratado no livro *A Dialética do Esclarecimento* e publicado por estes pesquisadores no ano de 1947 (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Para esses filósofos, é essa cultura que se degrada e acaba tornando-se presa da Indústria Cultural. A “indústria cultural” representa as grandes instituições que levaram, na verdade, à comercialização dos bens culturais transformando-os em bens de consumo. Em outros termos, o capitalismo mercantiliza os bens culturais, dessa forma, ideologicamente, simula uma certa “democratização” via Indústria Cultural, mas, ao mesmo tempo, condiciona o homem ao consumismo e a cultura à fragilização.

O refúgio de outrora foi eliminado pela indústria cultural graças à sua própria perfeição, graças à proibição e à domesticação do diletantismo, muito embora ela não cesse de cometer erros crassos, sem os quais o nível do estilo elevado seria absolutamente inconcebível. Mas o que é novo é que os elementos irreconciliáveis da cultura, da arte e da distração se reduzem mediante sua subordinação ao fim a uma única fórmula falsa: a totalidade da indústria cultural. Ela consiste na repetição. O fato de que suas inovações características não passem de aperfeiçoamentos da produção em massa não é exterior ao sistema. É com razão que o

interesse de inúmeros consumidores se prende à técnica, não aos conteúdos teimosamente repetidos, ociosos e já em parte abandonados (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 127).

Esses pensadores, na década de 1940, ao interpretarem a realidade no tocante aos meios de comunicação de massa, reconheceram o domínio do mercado por alguns grupos sociais que utilizavam a cultura e as artes a partir da lógica do mercado capitalista visando ao lucro. Dessa maneira, os produtos da cultura passaram a ser consumidos assim como os outros, porém o seu caráter de crítica social era aniquilado, conseqüentemente promovendo o processo de alienação em seus consumidores.

Nesse sentido, industrializar a arte e produzi-la em massa para atender à necessidade do mercado, que demanda constantemente ser abastecido e atualizado, é o mesmo que desconsiderar todo o processo de reflexão, técnicas e estudo que este requer. Desse modo, o potencial crítico da arte dá lugar a um processo mecanizado e designado a atender à vontade dos grupos que dominam o mercado visando exclusivamente ao lucro.

Dessa forma, a Indústria Cultural, por meio do modo de produção capitalista, tem como finalidade manter os indivíduos presos e domesticados por ela, para que, assim, não consigam se livrarem das amarras do consumismo cego e manipulador. Como o objetivo da Indústria Cultural é o lucro e a manutenção do pensamento dominante, a cultura passa a ser massificada e sob controle, sendo mantida presa à ideologia da dominação. Dessa maneira, músicas, filmes, espetáculos, e outras obras, são desenvolvidos sob a lógica de produção em massa, ajustando seus produtos conforme a necessidade de seus consumidores (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Na visão de Adorno e Horkheimer (1985), são características da Indústria Cultural: a massificação de produtos culturais, a mercantilização da cultura, a fetichização<sup>14</sup> dos produtos culturais e a simplificação das mercadorias. Assim, reiteramos que a massificação dos produtos culturais não promove novos

---

<sup>14</sup> “Os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias. Esse caráter fetichista do mundo das mercadorias surge, como a análise anterior já mostrou, do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias” (MARX, 1996, p.p. 206-207).

conhecimentos entre as massas, mas apenas adapta as produções para incentivar o consumo, buscando levar a produção para o maior número possível de pessoas e grupos.

A mercantilização da cultura se efetiva quando ela converte obras de arte em mercadorias para serem consumidas pelas massas, levando a perda do seu valor subjetivo para transformar-se em valor de troca. A fetichização dos produtos culturais busca impulsionar o consumo transformando-se em uma ilusão, tornando-se apenas objeto de desejo para os consumidores, por meio de filmes e séries populares, músicas, e outros que promovem a reafirmação do status, conferindo um falso prestígio às pessoas que consomem estes produtos. Conforme já espusemos, outra característica é a simplificação das mercadorias, que disseminam conceitos prontos e estereotipados, visando manter esses consumidores alienados ao sistema (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Estes frankfurtianos salientam que “o mundo todo é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 118), pois os sujeitos na modernidade são dominados pelos interesses econômicos expressos pelo consumo e pela produção. Desse modo, o capital passa a ser o objetivo central, girando em prol do aumento da produtividade usando todas as técnicas opressivas e mecanismos manipuladores possíveis em favor do lucro. Assim, as relações sociais e culturais tornam-se um negócio delineado a serviço da indústria, visando expandir o seu domínio, impedindo que as massas se libertem desses falsos bens culturais.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 140) asseveram que “o inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante”, pois a Indústria Cultural utilizada pelo poder econômico capitalista visa persuadir e manter o domínio sobre os consumidores impedindo-os de pensarem fora do sistema.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 144) afirmam que “na indústria o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção.” Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. Desta forma, a Indústria Cultural, a serviço do capitalismo, propaga uma liberdade aparente, pois induz o trabalhador a seguir seu ritmo de produção e consumo. Cria necessidades artificiais, mesmo nos momentos de lazer, a cultura se apropria da arte para efetivar seus interesses para elevação do consumismo. Assim sendo, os consumidores não conseguem resistir os seus mecanismos de sedução, e, como resultado, o não integrado a esse sistema não sobrevive.



A Indústria Cultural alimenta a racionalidade moderna, que foi transformada numa racionalidade instrumental para tornar o indivíduo o seu apêndice. O que Adorno e Horkheimer (1985) entendem sobre a razão instrumental é que ao invés de a razão servir de instrumento para a libertação e à autonomia, constituiu-se em um mecanismo de controle feito pelas instituições e pelo mercado sobre indivíduo, a partir das técnicas que levam à dominação humana.

Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. Não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência. Desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça a qual servia (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.p. 103-114).

Em suma, segundo Adorno e Horkheimer (1985), o que a ideologia capitalista propaga é um individualismo ilusório, pois a Indústria Cultural funde o particular no universal, dominando o indivíduo pelo consumo, por meio da uniformização entre os produtos produzidos, buscando promover uma aparente concorrência e a eventual escolha. Na verdade, os consumidores são conduzidos e manipulados pelos ideais do mercado. Assim, os indivíduos se tornam destituídos de criatividade e reflexão, pois lhes são negado o pensar, o observar e o refletir, estas que são atividades inerentes ao homem autônomo.

Para entender esse mecanismo que torna o indivíduo refém de seus próprios atos, os filósofos da Escola de Frankfurt buscaram ancorar-se, também, na Psicanálise, por meio do texto “Psicologia das massas e análise do eu”, em que Freud (2011) examina a consequência que uma enorme massa de pessoas pode ter sobre o indivíduo. Apoiado no antropólogo Gustave Le Bon (1841-1931), em sua afirmação de que o indivíduo dentro do grupo é capaz de expressar seus desejos mais íntimos, sem qualquer timidez, Freud (2011, p. 19) afirma que “o indivíduo no grupo é dirigido por instintos primitivos”, o que poderia não acontecer se o indivíduo

estivesse em isolamento. Assim, este psicanalista aponta que na massa o indivíduo apresenta características novas, e indica três razões:

- 1- O indivíduo na massa adquire um sentimento de poder invencível;
- 2- O contágio mental, intervém igualmente para determinar a manifestação de características especiais nas massas e sua orientação todo sentimento todo ato é contagioso, e isso a ponto de sacrificar facilmente seu interesse pessoal ao interesse coletivo;
- 3- A sugestibilidade, de que o contágio acima é apenas um efeito. O indivíduo pode ser posto no estado tal que, tendo perdido sua personalidade consciente, ele obedece a todas as sugestões do operador que a fez perdê-la, e comete os atos mais contrários a seu caráter e a seu costume (FREUD, 2011, p.p. 20-23).

Além disso, Freud (2011) buscou entender a questão da liderança dentro do grupo. Constatou que há uma identificação entre os indivíduos no grupo, que contribui para que o indivíduo volte à sua natureza primitiva, sendo obstruído o seu pensamento individual, por conseguinte, produzindo um sentimento de unidade que coaduna com o grupo que acaba se transformando em massa.

A condição para que se forme uma massa, a partir dos membros casualmente juntados de uma multidão, é que esses indivíduos tenham algo em comum, o interesse e partilhado no objeto de uma orientação afetiva semelhante em determinada situação e (eu acrescentaria: em consequência) um certo grau de capacidade de influenciar uns aos outros (FREUD, 2011, p.p. 34-35).

Complementando esse entendimento, este intelectual expõe que a massa se caracteriza por ligações libidinais<sup>15</sup> e que estas ligações podem romper em virtude dos comportamentos narcísicos do indivíduo. No entanto, segundo Freud (2011, p. 53), os indivíduos na massa “[...] se conduzem como se fossem homogêneos, suportam a especificidade do outro, igualam-se a ele e não sentem repulsa por ele”. No entanto, este pai da Psicanálise constata o seguinte:

Portanto, se nas massas aparecem restrições ao amor-próprio narcisista, inexistentes fora dela, isso indica forçosamente que a essência da formação de massa consiste em ligações libidinais de nova espécie entre os membros da massa (FREUD, 2011, p. 59).

---

<sup>15</sup> É uma expressão proveniente da teoria da afetividade. “Assim denominamos a energia, tomada como grandeza - quantitativa embora atualmente não mensurável -, desses instintos relacionados com tudo aquilo que pode ser abrangido pela palavra ‘amor’” (FREUD, 2011, p. 43).

Assim, o mecanismo de identificação nas massas põe em relevo as contradições humanas em uma ambivalência que envolve amor e ódio, transformando o sujeito em sujeito da frieza. Esse mecanismo desconsidera totalmente a relação objetual com a pessoa copiada, ou seja, a identificação dedica-se em transformar o próprio eu à semelhança daquele considerado como modelo (FREUD, 2011, p. 62).

Todo esse processo de degradação da cultura contribuiu para a disseminação de atitudes extremistas, que tornam as pessoas cada vez mais consumistas, individualistas, narcisistas e competitivas. Essa objetificação dos indivíduos, conforme Adorno (1995), alimenta o processo de dominação.

Nesse sentido, inferimos que a cultura tende cada vez mais a tornar-se repressiva, conduzindo os indivíduos para uma catástrofe, guiados pelos mecanismos de desumanização e de violência, mantendo-se em contraposição ao exercício crítico. Essa falta de capacidade crítica é, para Kant (2012), decorrente do estado de menoridade, elucidado por este filósofo através do conceito de esclarecimento, por meio do texto “Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?”:

O Esclarecimento é a libertação do homem de sua imaturidade (*Unmündigkeit*) auto-imposta. Imaturidade é a incapacidade de empregar seu próprio entendimento sem a orientação de outro. Tal tutela é auto-imposta quando sua causa não reside em falta de razão, mas de determinação e coragem para usá-lo sem a direção de outro. Tenha coragem de usar sua própria mente (*Verstandes*)! Este é o lema do Esclarecimento (KANT, 1996, p. 100).

Na visão deste filósofo, a menoridade consiste na incapacidade de o sujeito fazer uso do seu próprio entendimento sem a direção de outro sujeito. Nesse sentido, inferimos que o homem moderno encontra-se dominado pelo sistema capitalista que, ao manter o controle dos bens culturais, por meio da Indústria Cultural, não viabiliza o acesso ao esclarecimento, pelo contrário, seu objetivo principal é manter o sujeito preso aos seus mecanismos de controle. É por isso que o sujeito deve ter coragem de servir-se do seu próprio entendimento, deve voltar-se para si mesmo, para a autorreflexão crítica. Essa é a perspectiva do giro copernicano kantiano, isto é, a possibilidade de o sujeito reconhecer, a partir da autorreflexão crítica, suas próprias limitações e resistir a elas pelo exercício do pensamento.

Na concepção dos frankfurtianos é preciso que o sujeito reflita sobre as contradições presentes na realidade socioeconômica.

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13).

Adorno (1995), por meio do texto “Educação e Emancipação,” alicerçado em Kant, reflete sobre a exigência da emancipação por meio do esclarecimento, em uma sociedade democrática. Assim, ele direciona suas reflexões para a educação a fim de que ela se converta numa forma particular de desenvolvimento da emancipação. Em suas palavras:

Evidentemente a isto corresponde uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetuem as desigualdades específicas das classes, mas que, partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do aprendiz baseada numa oferta diversificada ao extremo. Para nos expressarmos em termos corriqueiros, isto não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estruturação vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere importância ainda maior ao processo (ADORNO, 1995, p. 170).

Os argumentos acima expostos sinalizam para a necessidade de uma educação voltada para autocrítica, com foco no desenvolvimento de uma “consciência verdadeira”, conforme Adorno (1995, p. 141), isto é, livre de opressões, repressões, voltada para a contraposição à ideologia imperante na atualidade, imposta e planejada pela Indústria Cultural. Nesse sentido, é preciso reconstruir uma nova ação pedagógica, por meio da promoção de uma educação ampla e mais humanizada desde os primeiros anos de vida, ou, nas palavras de Adorno (1995, p. 121), “desde a primeira infância”. Nesse sentido, neste item buscaremos compreender a influência e os impactos da Indústria Cultural na infância.

### 2.3 Sobre a Indústria Cultural e a Educação da Infância

Conforme já mencionado anteriormente, Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1973) ampliaram a crítica marxista à reificação do homem, ao elaborarem a obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1985), sendo publicada pela primeira vez, em 1947, em Amsterdã. Tensionaram os termos “cultura e barbárie” no início do século XX, ao analisarem a formação da civilização ocidental e a escalada da dominação social capitalista. Elaboraram o conceito de “Indústria Cultural,” para diferenciá-lo de outro conceito, tal como Adorno (1986, p. 92) explicita a seguir:

Tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu publicamos em 1977, em Amsterdã. Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por “indústria cultural”, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente. Ao juntar elementos de há muito correntes, ela atribui-lhes uma nova qualidade. Em todos os seus ramos fazem-se mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados para o consumo das massas.

Adorno e Horkheimer (1985) salientam que, a partir da Segunda Guerra Mundial, os elementos da Indústria Cultural articularam-se com o sistema capitalista engendrado por grandes grupos econômicos que compunham a classe dominante da sociedade moderna facilitados pelas mudanças no campo do trabalho, pelo crescimento da indústria e comércio, e pelo desenvolvimento tecnológico. Dessa maneira, a Indústria Cultural provoca mudanças sócio-históricas e político-culturais nas sociedades em geral. Daí a importância de se descortinar os meios engendrados por ela, os efeitos, o público alvo, suas consequências, bem como a sua relação com a infância e a educação.

Nesse sentido, a inquietação desses frankfurtianos, foi entender como o sujeito regrediu na modernidade, tornando-se acrítico, passivo, conformado e controlado pela Indústria Cultural, cujo principal objetivo é produzir bens a serem consumidos em massa, gerando, assim, uma cultura que garante o lucro por meio do mercado. E como veremos, seus efeitos na sociedade têm gerado o que Adorno

conceituou de “barbárie”. Dessa forma, no Prefácio da obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985, p. 11) afirmam o seguinte: “o que propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie.”

Tais evidências levaram estes frankfurtianos a recorrerem à Psicanálise, sobretudo em Freud, para que pudessem compreender tais mecanismos e a possibilidade de confronto e resistência a eles. Além disso, buscaram subsídios na literatura, em especial a *Odisseia*, conforme Homero (2012), na tentativa de compreenderem o civilizatório ocidental, sobretudo de formação do indivíduo, enfatizando a necessidade de o indivíduo ser capaz de renunciar aos prazeres relacionados à natureza, representado pelo “canto da sereia”, isto é, pelo canto do capital.

Segunda a *Dialética do Esclarecimento*, a pretensão e a promessa de liberdade divulgada pelo projeto Iluminista havia falhado, esperavam que o homem dominasse a técnica na era moderna, porém o que ocorre é justamente o oposto, o homem vítima, preso a essa rede, voltado para servidão voluntária, caindo constantemente em um estado de inconsciência (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Inferimos, além disso, que uma das principais influências, principalmente na contemporaneidade, seja da Indústria Cultural, evidenciada logo que as sociedades foram se desenvolvendo, período que se torna palco do surgimento de novos modos de subjuga, que moldam e influenciam a vida dos sujeitos, reconduzindo-os para a esfera da técnica, por meio da uniformização e padronização dos bens culturais, aparentemente semelhantes, veiculados pelos meios de comunicação como os jornais, a televisão, o cinema, o rádio, as revistas, e, hoje, por meio de computadores, celulares e redes sociais ligadas à internet. Essa rede forma um sistema soberano voltado para divulgação de produtos através de mensagens disparadas em larga escala, alcançando um número cada vez maior de pessoas, fazendo, dessa forma, que dificilmente alguém consiga isentar-se dessa rede que visa tão somente o lucro. A Indústria Cultural se nutre, justamente, da manipulação, do controle social, e da mercantilização da cultura, criando cada vez mais a demanda por seus produtos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Nesse sentido, a Indústria Cultural, através da indústria de produção, cada vez mais produz bens padronizados, por meio da serialização, e da divisão de trabalho, caracterizando a cultura de massa.

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massa é idêntica [...] O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como ideologia destinada a legitimar o lixo que propositadamente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

Inferimos que a Indústria Cultural, por meio dos seus mecanismos de controle, cria padrões comportamentais que moldam o sujeito para o consumo de suas mercadorias, dessa maneira, padronizando comportamentos, ideias e desejos de consumo, aniquilando a subjetividade e tornando o sujeito cada vez mais objetificado.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 21) afirmam que “no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade”. Dessa forma, renunciando a pretensão do conhecimento, ou seja, afastando a possibilidade de negação, o sujeito torna-se conformado à mediocridade. Por isso, “quanto mais a máquina do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38).

A Indústria Cultural por meio de sua aparelhagem técnica capta o sujeito de corpo e alma, reduzindo sua consciência ao estado de dependência e alienação:

O aparelho econômico, antes mesmo do planejamento total, já provê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre o comportamento dos homens. A partir do momento em que as mercadorias, com o fim do livre intercâmbio, perderam todas suas qualidades econômicas salvo seu caráter de fetiche, este se espalhou como uma paralisia sobre a vida da sociedade em todos os seus aspectos. As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes racionais. De agora em diante, ele só se determina como coisa, como elementos estatísticos, como *success or failure* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 35).

Observamos, assim, que é dessa maneira que a Indústria Cultural consegue tornar as massas cada vez mais reféns dos seus processos de imposição de modelos pré-digeridos por seus múltiplos mecanismos de dominação.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 114) “[...] O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais”, promovendo a instrumentalização da própria razão pela técnica, o consumo irrefletido justificado pela satisfação imediata, ou seja, fomentando o prazer imediato com uma ideia aparente de satisfação e felicidade, tornando o sujeito conformado, passivo, incapaz de contestar o que lhe é imposto. Sem condições de resistência o sujeito cai no comodismo, no conformismo e na adaptação. “[...] A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada em si mesma” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

Todo essa padronização social, que fascina o indivíduo fazendo-o perder a sua consciência crítica, promove uma cultura administrada, aprisionando-o e roubando-lhe inclusive o seu tempo livre, que é, nas palavras de Adorno (1995), um simples complemento do trabalho:

Por um lado, deve-se estar concentrado no trabalho, não se distrair, não cometer disparates; sobre essa base, repousou outrora o trabalho assalariado, e suas normas foram interiorizadas. Por outro lado, deve o tempo livre provavelmente para que depois se possa trabalhar melhor, não lembrar em nada o trabalho. Esta é a razão da imbecilidade de muitas ocupações do tempo livre. Por baixo do pano, porém, são introduzidas de contrabando, formas de comportamento próprias do trabalho, o qual não dá folga às pessoas (ADORNO, 1995, p. 73).

O controle sobre o tempo livre dos indivíduos é administrado e entendido como uma mera extensão do trabalho para que este continue incapaz de um estranhamento, voltando-se para o consumo. Assim, a Indústria Cultural torna-se cada vez mais capacitada para conduzir os anseios do indivíduo, que sucumbe recorrentemente ao que lhe é direcionado. Dessa maneira,

[...] a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão, e não é por um mero decreto que esta acaba por se destruir, mas pela hostilidade inerente ao princípio da diversão por tudo aquilo que seja mais do que ela própria. Como a absorção de todas as tendências da



indústria cultural na carne e no sangue de público se realiza favoravelmente sobre essas tendências (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128).

Voltada para um ideal de felicidade, mas que na realidade é ilósia, porque não cessa em produzir nos sujeitos uma incompletude ao se projetarem nos bens de consumo, dessa maneira a Indústria Cultural vai logrando o seu êxito, levando a subjetividade a se fundir nos indivíduos. O fetichismo aparece em seu mais alto grau de objetivação. Essa identidade falsa e indiferenciada, imposta pelo mercado do consumo, produz um individualismo exagerado, gerando relações de contradição entre homens, iludidos pela propagação de algo ideológico, pois “[...] o pão que a indústria cultural alimenta os homens continua a ser a pedra de estereotípiã” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 123).

Com os instintos revolucionários e discernimentos individuais bloqueados, a Indústria Cultural se mantém em seu objetivo, e continua a dominação sem nenhum impedimento ou nenhuma contraposição. Conforme estes autores a consciência dá lugar ao conformismo, pela indiferenciação entre particular e universal:

A pseudoindividualidade é um pressuposto para compreender e tirar da tragédia sua virulência: é só porque os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-lo totalmente na universalidade. A cultura de massas revela assim o caráter fictício que a forma do indivíduo sempre exibiu na era da burguesia, e seu único erro é vangloriar-se por essa duvidosa harmonia do universal e do particular (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 145).

Assim, a capacidade crítica do indivíduo é aniquilada, e este atua como um mero objeto a serviço da ordem existente. Com efeito, essa lógica da Indústria Cultural administra as regras de comportamentos com fins lucrativos e para o êxito do mercado capitalista. Porém esse progresso técnico vem distorcendo os valores do indivíduo, alienando-o e padronizando o que deveria ser singular, pensamentos, desejos, emoções. Adorno e Horkheimer (1985, p. 127) afirmam o seguinte:

O que é significativo não é a incultura, a burrice e a impolidez nua e crua. O refugio de outrora foi eliminado pela indústria cultural graças à sua própria perfeição, graças à proibição e à domesticação do dilentantismo, muito embora ela não cesse de cometer erros crassos, sem os quais o nível de estilo elevado seria absolutamente inconcebível. Mas o que é novo é que os elementos irreconciliáveis da cultura, da arte e da distração se reduzem mediante sua

subordinação ao fim a uma única fórmula falsa: a totalidade da indústria cultural.

Assim, a degradação da integridade da cultura é instaurada pela desumanização através da perda da subjetividade, que propaga cada vez mais a indiferença, a passividade, promovendo a mutilação da espécie humana, impossibilitando o indivíduo de sua capacidade de autorreflexão crítica como possibilidade de resistência a qualquer ato desumano. Tais reflexões põe em xeque o futuro da humanidade.

Tal cenário evidencia a necessidade de voltarmos nossa atenção para a infância, a fim de que possamos compreender com maior propriedade as consequências da Indústria Cultural ao operar desde o início da vida do indivíduo.

Constata-se que a sociedade contemporânea movida pelo consumo constantemente cria necessidades para os indivíduos consumirem produtos supérfluos, conduzidos não por uma necessidade humana ou social, mas por uma necessidade impositiva, atendendo ao princípio da lógica do consumo e aos interesses comerciais a serviço da Indústria Cultural. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 138):

A indústria cultural tem a tendência de se transformar num conjunto de proposições protocolares e, por isso mesmo, no profeta irrefutável da ordem existente. Ela se esgueira com mestria entre os escolhos da informação ostensivamente falsa e da verdade manifesta, reproduzindo com fidelidade o fenômeno cuja opacidade bloqueia o discernimento e erige em ideal o fenômeno omnipresente. A ideologia fica cindida entre a fotografia de uma vida estupidamente monótona e a mentira nua e crua sobre o seu sentido, que não chega a ser proferida, é verdade, mas, apenas sugerida, e inculcada nas pessoas.

Assim, esses condicionamentos sociais promovem a dominação natural e ideológica do indivíduo, sendo direcionados também ao imaginário infantil na perspectiva da Indústria Cultural. Nesse sentido, a cultura de consumo vem modificando a vida das crianças na sociedade contemporânea por meio da influência deformativa dessa cultura. Daí a importância da escola como espaço de resistência a esse processo alienante e opressor. Nessa perspectiva, é pertinente a afirmação a seguir:

É fato que existe uma indústria da diversão infantil e caberia à escola, como espaço contraditório de crítica e formação, denunciar

isso e não justificar. A identificação coisificada se estabelece não apenas na falsa determinação de romper com o que está estabelecido, mas na ilusão de encontrar uma fórmula ou remédio para a desbarbarização, com base na própria racionalização e na justificativa para sanar o problema (ZANOLLA, 2007, p. 1336).

De acordo com a autora, ao produzir brinquedos infantis a Indústria Cultural não foge à regra em seu intento de conseguir lucro. Porém, é preciso compreender como estes brinquedos industrializados retiram da criança a criatividade, causando, assim, um adestramento em seu imaginário e à constituição da sua subjetividade, em virtude de serem voltados à reprodução deste modelo de organização social, daí a necessidade de representar a possibilidade de confronto a esse universo contraditório através da formação.

Atualmente, a Indústria Cultural busca seduzir as crianças por meio do espetáculo midiático, com objetos supérfluos que devem ser incessantemente substituídos, estes não se limitam aos brinquedos, mas a alimentos, roupas, calçados, entre outros. Por meio do “marketing” manipula o universo infantil incentivando o consumo e levando a criança a tornar-se cada vez mais presa de sua teia ideológico, conseqüentemente, limitando a sua capacidade de livremente criar e brincar.

Oliveira (2000) refere-se ao brincar não somente como recrear, mas como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo. O desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Através do brincar a criança desenvolve as capacidades como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação e, também, áreas da personalidade como a afetividade, inteligência, sociabilidade e criatividade, deixando, em parte, o egocentrismo, pois através dessa experiência ela aprende a conviver e a respeitar regras de convivência.

Na contemporaneidade, no entanto, em plena era tecnológica e sob domínio da Indústria Cultural, o processo dessa experiência encontra-se em crise, pois, seduzidas pela publicidade, as crianças são induzidas a buscarem sempre uma novidade através do consumo imediato, comprometendo cada vez mais a sua autonomia e humanização. Tal perspectiva favorece sobremaneira o individualismo, ao limitar a possibilidade de vivências e experiências sociais, conseqüentemente a criatividade, o coletivismo e fantasia. Dessa forma, o brincar entra em um novo espaço no processo produtivo da indústria cultural, pois ao invés de incitar a criação

e a imaginação, leva a criança apenas a experienciar e a vivenciar a novidade e a beleza, pois,

[...] quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva (BENJAMIN, 1984, p. 93).

No âmbito familiar, as crianças cada vez mais são expostas às mídias eletrônicas, ou telas digitais como, por exemplo, celulares, tablets, televisão, entre outras, muitas vezes essa atitude tem sido justificada pela falta de tempo. Nesse sentido muitas crianças tem passado mais tempo sob influência dessas mídias do que interagindo com pessoas da própria família. A Indústria Cultural, a serviço do capitalismo, utiliza dos diversos canais de comunicação para divulgar ideologias da classe dominante com seu ideal de alienação, interferindo negativamente na formação das crianças. Ao identificarem-se com os produtos propagados, a criança almeja a todo momento adquiri-los, e os pais, reiteradamente, depositam nos produtos uma esperança de felicidade para a criança, atendendo aos pedidos dos filhos. Dessa maneira, as crianças vão se constituindo nos moldes da Indústria Cultural, voltadas para o consumo desmedido, tendo suas identidades controladas tanto na maneira de ser, quanto na forma de pensar.

O texto *Televisão e Formação*, de Adorno (1995), destaca os efeitos do uso demasiado da televisão, como se segue:

[...] suspeito muito do uso que se faz em grande escala da televisão, na medida em que creio que em grande parte das formas em que se apresenta, ela seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores. [...] Penso que o importante é nos conscientizarmos tanto da função educacional [...] da função educativa de esclarecimento da televisão, quanto do perigo da sedução que ela representa, e que a partir desta dupla consciência se gerem instituições apropriadas a ensinar televisão, ou seja, introduzir o uso deste veículo de comunicação de massa seja na educação de adultos seja na escola (ADORNO, 1995, p.p. 77-78).

No seu entendimento, é preciso fazer o uso consciente dos recursos tecnológicos, pois, o fato de serem aparelhos modernos, isso não significa que o tipo de conteúdo transmitido por eles não irão interferir na formação da criança. Nesse sentido, é necessário fazer uma elaboração crítica desses veículos de comunicação,

que, frequentemente, são ideológicos. Ao ser inquirido sobre a televisão como ideologia Adorno (1995, p. 80) afirma que a concebe

[...] 'como ideologia' simplesmente como o que pode ser verificado, sobretudo nas representações televisivas norte-americanas, cuja influência entre nós é grande, ou seja, a tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a esse respeito.

No âmbito escolar, cada vez mais tem se utilizado os meios eletrônicos em sala de aula, e a televisão faz parte do contexto escolar como ferramenta pedagógica na maioria das instituições escolares há muitos anos. Diante desse cenário, Kramer (2003, p. 6) formula os seguintes questionamentos:

São inevitáveis as imagens da desigualdade no cotidiano das nossas casas? Não será possível mudar a realidade? A única coisa que nos resta fazer para que as crianças não convivam com tais imagens é desligar a TV?

Porém, Adorno (1995) ressalta que os conteúdos da televisão, e de todos os eletrônicos contemporâneos, transmitem valores e ideias que reverberam no processo de formação da criança, e, neste tocante, ele alerta para o seguinte em relação à educação:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995, p. 143).

Sendo assim, a escola ao fazer uso das mídias eletrônicas como ferramenta educativa, não deve se desviar do seu objetivo central, que é o de formar sujeitos críticos, reflexivos e capazes de desmascararem as ideologias veiculadas na mídia. Por isso, Adorno (1995, p. 76) estabelece um paralelo entre o trabalho formativo feito pela televisão e, em contrapartida, o trabalho deformativo. Vejamos a seguir:

Por um lado, é possível referir-se à televisão enquanto ela se coloca diretamente a serviço da formação cultural, ou seja, enquanto por seu intermédio se objetivam fins pedagógicos: na televisão educativa, nas escolas de formação televisivas e em atividades formativas semelhantes. Por outro lado, porém, existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir da enorme quantidade de espectadores e da enorme quantidade de tempo gasto vendo e ouvindo televisão. (ADORNO, 1995, p. 76).

A cultura posta no universo da produção material e sustentada pelo capitalismo denota a sua constante degradação, por meio do controle e do domínio dos consumidores pela indústria. Crianças e adultos se tornam submissos e presos, tornando-se objetos passivos desse sistema hegemônico da produção capitalista, contribuindo para o declínio civilizatório por meio de uma formação social regressiva, que encaixa os indivíduos nos moldes do mercado e da produção. Dessa maneira, a civilização cai em um estado de barbarização por meio da efetivação cada vez mais recorrente, na sociedade, de atos extremos de violência desenfreada e instintiva, de reducionismos gratuitos, e identificações cegas, pessoas narcisistas, que buscam a qualquer preço um ideal de corpo perfeito, de intelectualismo falso, de identificações cegas ao coletivo.

É por isso que, pensando nessa problemática da cultura administrada, a qual é integrada à totalidade e sob a lógica das mercadorias, que Adorno (1995) concentrou sua atenção à submissão do pensamento humano à adaptação automática, à incapacidade de reflexão crítica, à indiferenciação frente à realidade e, por fim, à racionalidade que domina a psique dos indivíduos reduzindo-a a uma massa amorfa.

Mas o que fazer diante dessa realidade? Adorno (1995) aposta para a urgente contraposição a esse estado de coisas, mediante a construção da autonomia e da autorreflexão crítica, que são possibilitadas pela experiência formativa, daí todo o interesse desse intelectual pela educação contra a “barbárie”. O embate contra o declínio da experiência formativa deve encontrar a resistência desde a infância, período em que se inicia o processo de constituição da personalidade do indivíduo. Assim, a discussão seguinte desenvolve algumas reflexões e a contextualização da infância na contemporaneidade, a educação da infância e o processo de barbarização tentando, simultaneamente, compreender a educação da infância como possibilidade de resistência à reedição de Auschwitz.

### **CAPÍTULO 3**

## **THEODOR ADORNO E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**

No desafio de sistematizar os dados apontados sobre os aspectos históricos da educação da infância em geral, e no Brasil, assim como os principais marcos legais para a educação da infância, depreendemos com a afirmação de que a Psicologia, como uma ciência que se sedimentou na Modernidade, também, colaborou para que o olhar sobre a criança fosse diferenciado. Mas, será que o olhar lançado sobre a criança na Modernidade decorreu da influência tanto de autores da Educação, a exemplo de Pestalozzi e Freud como da Psicologia, a partir de Wallon e Vigotsky, da Filosofia a partir de Rousseau, ou, originou-se do capitalismo?

Os frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1985), além de outros intelectuais da Teoria Crítica frankfurtiana, analisaram os processos culturais contraditórios e deformativos presentes na sociedade e observaram que a “Indústria Cultural” mantinha os seus mecanismos de controle em prol do capitalismo, por meio do incentivo ao consumo, da divulgação ampla de sua ideologia em canais de comunicação e entretenimento, buscando manter os consumidores bem presos através do consumismo de seus produtos feitos em séries. É possível percebermos na atualidade que esses processos não isentam nem mesmo o universo infantil, mantendo as crianças adaptadas e bem ajustadas a um modelo de sociedade administrada culturalmente, inclusive nos âmbitos do lazer e da escola.

Por isso, é relevante compreendermos a infância na perspectiva adorniana, tema que é muito presente em Adorno, mas não como uma idealização, mas como possibilidade de resistência aos mecanismos alienantes cada vez mais recorrentes nas sociedades capitalistas que, por meio do domínio econômico, impedem a formação de sujeitos emancipados. Mais que isso, reiteramos que é preciso, por meio da educação ainda na etapa infantil, que “Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p. 119).

Segundo a concepção adorniana os indivíduos se constituem na mais tenra idade. Conforme este frankfurtiano, a infância é um período em que é formado o caráter de todo sujeito, inclusive daqueles que no futuro praticam atos extremos ou bárbaros, é por isso que este intelectual defende a necessidade de que seja feito aquilo que ele designou de “inflexão em direção ao sujeito,” ou seja:

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 1995, p.p. 121-122).

Buscamos nos itens que se seguem discutir e refletir sobre os mecanismos alienantes imperantes na sociedade contemporânea, sobre os desafios postos à profissão de ensinar visando contextualizá-los com as reflexões de Adorno sobretudo conhecer a proposta de Educação da Infância após Auschwitz como possibilidade de confronto e resistência.

### **3.1 O Processo de Barbarização Infantil e a Educação da Infância**

Na contemporaneidade, tem sido recorrente o declínio do aspecto subjetivo das pessoas fomentado pela falta de diálogo, pela não escuta do outro, pelos atos de violência, pela discriminação, pelo preconceito em todas as suas formas, seja pelo racismo, etnocentrismo, entre outros. Kramer (2003, p. 6) afirma que

[...] apesar do avanço e aparente progresso tecnológico, a humanidade não conseguiu superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida – sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social, sexual – na origem dos genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença.

Historicamente, foram sendo construídas formas diferentes e mais humanizadas de se olhar a infância, do ponto de vista social, conforme abordado no capítulo 1, no sentido de ouvir as crianças e de dar a elas espaço na vida social. Entretanto, nos dias de hoje a fronteira entre a infância e o mundo adulto vem sendo relegada, pela pressão dos pais em acelerar o desenvolvimento infantil, cada vez mais preocupados com o futuro profissional de seus filhos, criando rotinas exaustivas à criança. Na classe média alta, há crianças que se parecem com mini executivos, e/ou mini adultos, sendo levadas a se comportarem como adultos, a se vestirem como adultos e a consumirem como adultos, e, dessa forma, a privacidade e a singularidade inerentes ao sujeito começam a se diluírem. Adorno (1995, p. 122) salienta que



A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência de destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime.

O processo de barbarização da infância na modernidade moldada pelo capitalismo leva a uma busca constante dos pais para que seus filhos sejam os mais inteligentes, os mais ágeis, os mais bonitos, enfim sempre os melhores em tudo. Interferem inclusive na escolha da profissão desses indivíduos em formação, induzindo-os sempre para a escolha daquelas profissões que lhes garantirão um futuro financeiro melhor, como médico, engenheiro, entre outras. Porém, as formas de barbarização não se configuram somente, nestes exemplos.

Kramer (2003, p. 6) expressa da seguinte maneira a barbarização infantil:

E é numa realidade violenta, hostil, que não sabe lidar com a diferença, que educamos nossas crianças obrigadas a conviver com chacinas de crianças, mendigos e homossexuais; torturas de presos por policiais; crianças com mãos baleadas por traficantes; métodos disciplinares que violentam os direitos das pessoas; processos visíveis e invisíveis de calar a palavra alheia, eliminando a diferença ou o dissenso. As crianças são educadas com imagens da guerra na Europa, na África e do extermínio progressivo de populações pobres da América Latina, com imagens de crianças matando colegas de escola, neonazistas vitimando gays, negros, judeus. E embora se tenha tentado emudecer crianças, jovens ou adultos, numa história de escravidão passada e presente; embora tantos tenham aprendido a aceitar a desigualdade e a miséria, os discursos oficiais têm a hipocrisia de sugerir que a mudança geraria o caos, quando o caos está já instalado. As crianças, com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história do lixo e reinventar a esperança, aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão.

Esses moldes produzidos pela indústria capitalista podem deixar marcas danosas às pessoas. Nesse sentido, os questionamentos de Kramer (2003, p. 5) são pertinentes para refletirmos:

E como enfrentar tais questões? Como respeitar os direitos de cidadania das crianças? Como propiciar que deixem de ser infans (aquele que não fala), para que adquiram voz e poder num contexto que, de um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, de outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela

não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas.

A autora evidencia a realidade das crianças, as quais vivem cotidianamente uma história de barbárie pela qual, segundo Adorno (1995), toda a Educação deve contrapor-se. Dessa forma, Kramer (2003, p. 7) afirma “[...] que não corremos o risco de chegar à barbárie; vivemos nela.”

Adorno (1995), ao refletir sobre o sentido da vida individual e coletiva por meio da autorreflexão crítica do sujeito como forma de enfrentamento à frieza, à consciência coisificada e da indiferenciação do outro pelo sujeito, recorre ao campo educativo desde à infância como uma possibilidade de contraposição a esse estado de coisas.

A relação entre sujeito e objeto é discutida por Adorno (1995, p. 181) no ensaio “Sobre Sujeito e Objeto”, mediante o qual este frankfurtiano expõe que a ideia de sujeito livre e autônomo na Modernidade é equívoca, pois, o sujeito “[...] pode referir-se tanto ao indivíduo particular [*einzelne Individuum*], quanto a determinações gerais”, evocando o sujeito particular como egoicidade, ou como forma conceitual universal. Para este frankfurtiano, sujeito e objeto são mediados reciprocamente, em suas palavras:

O novo horror, o da separação, transfigura, diante daqueles que o vivem, o antigo, o caos, e ambos são o sempre idêntico. Esquece-se pela angústia frente ao sem-sentido que se escancara, a não menor frente aos deuses vingativos de qual o materialismo epicurista, e o cristão não temais quiseram livrar os homens. Isto não é realizável a não ser através do sujeito. Se ele fosse liquidado em vez de superado numa forma mais elevada, isso operaria não somente a regressão da consciência, mas sim a recaída a uma real barbárie (idem, p.p. 183-184).

Assim, o sujeito precisa reconhecer que o outro é diferente. E que, para alcançar o objeto, a subjetividade não deve e não pode ser eliminada. Na contemporaneidade, no entanto, retomando a discussão anterior, os mecanismos da Indústria Cultural a serviço do capitalismo desconsidera a subjetividade dos sujeitos,

tornando-os cada vez mais cindidos da realidade social, não se compadecendo pela dor do outro, promovendo atos desumanos, isentando-se das questões sociais, políticas e econômicas.

Dessa maneira, inferimos que essa cisão entre o sujeito e o objeto apontada por Adorno (1995) é fomentada pelos adultos quando incentivam seus filhos a brincarem com “arminhas”, quando degradam a natureza, quando atacam violentamente pessoas, pelo preconceito, pelo desrespeito, pelo incentivo à competitividade, pelo extermínio dos povos indígenas, pela exploração e escravidão de negros, pelo racismo, enfim quando os sujeitos não consideram a subjetividade do outro. Diante disso, Kramer (2003, p. 6) apresenta os seguintes questionamentos:

[...] é possível uma educação crítica dessa cultura em que não mais nos reconhecemos? Como pensar a formação [...] numa direção que repense o passado e a cultura? Como defender uma formação cultural crítica, sem perder de vista que a cultura se construiu e fortaleceu como monumento de barbárie, como diria Benjamin (1987)? Como manter utopia e esperança de solidariedade, generosidade e justiça social, contra a discriminação, pelo reconhecimento das diferenças, na direção contrária à dominação, à cultura legitimada como correta? Se perdemos a possibilidade do diálogo, como recuperá-la? Estão nossas crianças e jovens aprendendo a rir da dor do outro, a humilhar, a não mais se sensibilizar? Estão sendo desumanizados?

Buscando refletir sobre estes questionamentos e tendo em vista a formação do sujeito emancipado desde à infância, e o confronto a um modelo educacional baseado na lógica instrumental, que este item toma principalmente como base a obra intitulada *Educação e Emancipação*, de Theodor W. Adorno (1995). Trata-se de uma obra que visa uma formação ampla e emancipatória, possibilitando compreendermos a importância de a educação contemporânea pautar-se sob a perspectiva da busca pela humanização desde a infância, procurando o esclarecimento da população em geral, resistindo, assim, os descaminhos da razão. Para este autor,

[...] A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 1995, p. 121).

Apesar de este frankfurtiano advertir que não era um teórico da educação, este intelectual, juntamente com os outros pesquisadores da Escola de Frankfurt preocupados com o destino da humanidade, produziram reflexões imprescindíveis para o entendimento do sentido social da educação e da urgência de a escola direcionar-se para o desenvolvimento da emancipação dos indivíduos, a fim de combater os recorrentes irracionalismos e contradições existentes na contemporaneidade, originados da fragilização da capacidade reflexiva dos sujeitos.

De acordo com Adorno (1995), a educação precisa evitar a incapacidade de o sujeito refletir, pois quando a consciência não acolhe a reflexão a barbárie se instala rapidamente. Tendo concebido a barbárie como um estado de extremismo e de regressão do sujeito, este autor apela para a urgência de a educação investir todos os esforços no processo de desbarbarização da humanidade.

Pensando no professor que leva essas mídias, ou seja, para a escola, reduzindo o contexto da escola a essa ordem inventada, sem condições, ou seja, sem bagagem teórica que o possibilite romper com essa lógica arquitetada pela Indústria Cultural, acaba por contribuir com a degradação da cultura e com a deformação do sujeito desde à infância. Por isso, o próximo item busca compreender os principais desafios postos ao professor na contemporaneidade.

### **3.2 Principais Desafios Postos à Profissão de Ensinar**

O cenário de desumanização, servidão e dominação sob o impacto da Indústria Cultural a serviço do capitalismo, bem como os seus efeitos devastadores para as sociedades modernas e, em constante crescimento, é apontado por Kramer (2003, p. 11):

A humanidade não resolveu problemas de aceitação e reconhecimento do outro e suas diferenças e é contra a injustiça e a desigualdade que marcam a história que precisamos direcionar nossas ações educacionais e culturais. Devemos resistir a um presente e a um passado de dor e opressão. Falo disso não por supor de modo leviano que políticas para a infância que assegurem a cultura como experiência são panacéia ou vacina. Sei que o ponto central é a urgência de transformar as condições de vida das populações e que o avanço científico e tecnológico tem servido para manter a desigualdade. Mas ao mesmo tempo – e falo disso como uma idéia fixa que me persegue – continuamos assistindo a uma brutal diminuição da capacidade de indignação, resistência e de

crítica, a uma atroz (des)humanização e perda de valores, ao progressivo empobrecimento do diálogo.

Diante dos problemas apontados, o professor que não se aprofunda teoricamente, possui pouca ou quase nenhuma condição de enfrentamento, parecendo estar “ nadando contra a maré”. Mas o que fazer diante disso? Tendo como principal objetivo a construção do processo de humanização desde a infância, por meio da resistência e contraposição a todas as formas de alienação, segregação e dominação, por meio do esclarecimento possibilitado pela formação da criança, questionamos o seguinte: quais os desafios postos ao professor na contemporaneidade?

Para problematizarmos esses questionamentos tomamos o texto “Tabus acerca do Magistério”, que foi escrito por Theodor Adorno (1995) e compõe o livro *Educação e Emancipação*, cujo tema central é a análise do professor cerceado por imagens distorcidas e preconcebidas. Este autor chama a atenção para a desvalorização da docência, especialmente na infância, bem como para as crenças limitadoras acerca da profissão de ensinar, principalmente quando comparada a outras profissões, gerando como consequência o que ele chama de “tabus”, o qual ele, com base em Freud, define da seguinte maneira:

Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas (ADORNO, 1995, p. 98).

Por isso, o autor busca elucidar algumas influências sobre essa aversão à profissão docente, procurando demonstrar o sentimento de insegurança que se instaura na maioria dos acadêmicos em relação ao próprio futuro profissional, tempo em que muitos acabam desistindo desse projeto profissional. Nas suas palavras:

Permitam-me começar pela exposição da experiência inicial: justamente entre os universitários formados mais talentosos que concluíram o exame oficial, constatei uma forte repulsa frente aquilo a que são qualificados pelo exame oficial, e em relação ao que se espera deles após este exame (idem, p. 97).

Nesse sentido, Adorno (1995) afirma que os motivos dessa repulsa pela profissão podem estar ligados, primeiramente, à questão salarial, ou seja, de ordem

objetiva, e, em segundo lugar, às questões de ordem subjetiva através do inconsciente ou pré-consciente. Como exemplo, este frankfurtiano faz referência à imagem do docente, citando o trecho de uma apresentação de um professor em anúncio matrimonial, o qual, ao se expressar, fez uma observação no tocante às explicações de seu ofício, como a seguir:

Permitam fundamentar-me em alguns testemunhos triviais. A leitura de anúncios matrimoniais nos jornais – bastante elucidativa – revela que em seus anúncios professores ou professoras destacam que não são tipos professorais, que não são mestres de escola. Praticamente nenhum anúncio proveniente de professor ou professora deixava de conter ressalvas atenuantes (ADORNO, 1995, p. 98).

A partir desse entendimento, constatamos que os docentes acabam por reforçarem os estereótipos criados pelas sociedades em relação à sua própria profissão, por isso externalizam a concepção já internalizada acerca do seu ofício. Vejamos alguns desses estereótipos criados para caracterizá-los.

[...] além do alemão, também outras línguas apresentam uma série de expressões degradantes para o magistério; o mais conhecido em alemão é *Pauker* (quem ensina com a palmatória como quem treina soldados a marchar pelas batidas nos tambores); mais vulgar e também relacionado em alemão a instrumentos musicais é *Steisstrommler* (quem malha o traseiro); em inglês, utiliza-se *schoolmarm* para professoras solteironas, secas, mal-humoradas e ressentidas (ADORNO, 1995, p.p. 98-99).

Essas ofensas constantemente direcionadas aos professores denotam uma vulgarização irrefletida de sua prática docente, depreciando tanto o professor como a sua profissão de ensinar, transformando, conseqüentemente, o seu ofício em um trabalho degradante. Além disso, expressões pejorativas como “tia”, “professorinha”, desqualificam a profissão docente e evidenciam dois extremos nos níveis de ensino, de um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério da educação básica (ADORNO, 1995).

No tocante ao ofício do professor, este também, com frequência, é ligado à questão do disciplinamento dos alunos em formação, em virtude de disciplinar/ajustar os alunos com maneiras repressivas e coersitivas, este autor expõe o seguinte:

Nesta medida, o próprio ofício do professor permaneceu arcaicamente muito aquém da civilização que ele representa; talvez

as máquinas educativas o dispensem de uma demanda humana que se encontra impedido de realizar. Um tal arcaísmo correspondente à profissão do professor como tal não apenas promove os símbolos arcaicos dos professores, mas também desperta os arcaísmos no próprio comportamento destes, quando ralham, repreendem, discutem etc.; atitudes tanto próximas da violência física quanto reveladoras de momentos de fraqueza e insegurança (ADORNO, 1995, p. 113).

Em grande medida, inferimos que a desvalorização docente advém dessa maneira, dessa imagem relacionada ao discurso, bem como dessa aceitação passiva, dessa conformação, enfim, desse estado de silenciamento frente à opressão. O enaltecimento do poder baseado na força, historicamente, coloca o professor em uma posição de desvalorização sobre os homens, como é o caso do escriba, que, segundo Adorno (1995), é alguém que tem o saber, mas não tem a autoridade, por isso não tem o seu ofício valorizado, chegando a ser desprezado. Na verdade, o poder que é exercido pelo professor, diferentemente de outros profissionais, limita-se ao âmbito escolar, e por isso um grande tabu está relacionado à imagem do professor como alguém que exerce autoridade sobre a criança, como forma de discipliná-la, nivelá-la, padronizá-la e controlá-la. Por isso, “[...] o poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado” (idem, p. 103).

Assim, muitos tabus acerca da profissão de ensinar, criados pelas sociedades, direcionam-se para o profissional docente atuante no ensino infantil. Talvez, esse seja outro além, evidentemente, daquele relacionado ao processo de violência na infância. Por isso, Adorno (1995) deveria mover a educação para a primeira infância, apresenta sua crítica contra os elementos antiformativos recorrentes na educação desde “a mais tenra idade”.

Com efeito, a formação de professores na atualidade, ao invés de buscar se contrapor a tais tabus, e, também ao produtivismo, pelo contrário, percebemos que o trabalho formativo vem reforçando essa lógica, isto é,

[...] tem se pautado na mera transmissão de conhecimentos, na ênfase à preparação instrumental do professor privilegiando a transmissão/recepção de conhecimentos teóricos descontextualizados e o desenvolvimento de atividades manuais [...] sob o domínio do pensamento científico moderno e da sua maneira técnica de conceber e lidar com o conhecimento, resultando em uma formação mecânica de professores, pois privilegiam os meios em detrimento dos fins educacionais (AZEVEDO, 2013, p.p. 69-70).

Assim, essa forma de adquirir conhecimentos teóricos e técnicos a serem aplicados na prática evidencia uma “[...] racionalidade técnica, na qual a atividade do professor é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teoria e técnicas científicas” (AZEVEDO, 2013, p. 71). Na sua visão, essa amputação da capacidade criativa do professor enquadra-se nos moldes do positivismo, que o concebe como um executor de instruções. Por isso, a urgência de se pensar o sentido e a finalidade da escola, a qual deve visar, segundo a perspectiva de Coêlho (2012, p. 93):

[...] a iniciação lenta e persistente, crítica e rigorosa dos estudantes no mundo da reflexão, da ética, da tecnologia, das letras, das artes e das ciências: procurando superar a pressão imediatista dos bens materiais, das necessidades e interesses das partes, bem como os limites que prendem o homem ao empírico, ao consumo e aos encantos das novas tecnologias. O fazer docente perde, assim, sua dimensão mecânica, cumulativa, sem significado e enfadonha; recupera-se como criação, descoberta prazerosa, participação no trabalho de realizar o homem em cada indivíduo, a sociedade autônoma, livre, igualitária e justa, sem perder de vista a historicidade humana.

Como podemos observar, trata-se de uma visão bastante desafiadora, porquanto ela busca romper com essa lógica mecanicista, imposta aos sujeitos por meio do objetivismo cada vez mais recorrente na atualidade, provocando uma cisão entre sujeito e objeto, fomentando cada vez mais “barbarizações” na sociedade. Por isso, a necessidade de o docente transcender o senso comum, perseguindo o conhecimento amplo, crítico e rigoroso no campo da educação, do saber, da escola e, sobretudo, da formação docente voltada para promoção de sujeitos “emancipados”, em um processo dialético.

Levando-se em conta tal perspectiva emancipatória e fazendo um retrospecto em relação à Educação da Infância no Brasil, podemos afirmar que houveram avanços significativos nas Políticas Públicas para Educação Infantil e nas diretrizes, como, por exemplo, na maneira de pensar a criança e o perfil do professor dessa etapa de ensino, todavia, tais políticas precisam avançar muito no tocante à elaboração de propostas direcionadas para a formação do professor voltadas para a construção de sua postura autônoma e crítico-reflexiva sobre sua prática pedagógica. Além disso, é preciso que essas políticas levem em conta o seguinte:



O papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. Os próprios atores envolvidos na educação de infância tem sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos outros professores do ensino primário (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO apud AZEVEDO, 2013, p. 103).

Tendo-se em vista esses aspectos diferenciadores, seria oportuno pensar na construção da Pedagogia para a Educação desde à infância, pautada na distinção entre criança e aluno, voltada para a superação das contradições existentes, sobretudo em prol da formação do professor consciente e autônomo.

Essa questão acerca da autonomia e formação geral do professor na contemporaneidade foi discutida por Adorno (1995) em seu texto “A Filosofia e os Professores”, na década de 1960, proveniente de suas observações sobre a prova geral de Filosofia para professores das escolas superiores do estado de Hessen, Alemanha. Nessa seleção a disciplina de Filosofia pautava-se pela defesa de um tema filosófico a critério do candidato. Com papel determinante, o exame buscava avaliar a capacidade reflexiva e de aprofundamento no tema escolhido pelo aspirante, ou seja, na sua capacidade de fazer a correlação entre a área do conhecimento com a realidade social. O que a prova pretendia na verdade era saber se os candidatos estariam à altura intelectualmente do cargo, pela responsabilidade que tal cargo impunha para o desenvolvimento da Alemanha.

Conforme Adorno (1995), a Filosofia não somente como disciplina, mas voltada para o ofício intelectual do professor, deveria partir de seu contexto social e de sua dinâmica, ou seja, sujeito e objeto precisariam estar conectados, mas não conciliados. O professor necessitaria pensar criticamente sobre sua condição social, estar consciente da realidade social, escapando do campo técnico. Dessa maneira, era necessário que o candidato pensasse na profissão e em si mesmo, e sobretudo nas relações que se estabeleciam entre o seu trabalho e a totalidade social.

É a partir desse raciocínio que este pesquisador concebe a formação, isto é, como a capacidade de “pensar problematicamente conceitos” (ADORNO, 1995, p. 80), e, a partir disso, contextualizá-los. Para este filósofo, a experiência formativa não se restringe somente à frequência em cursos específicos, ou do estudo por conta própria, mas da liberdade de o sujeito pensar criticamente, por meio da

formação cultural, levando-o não a uma apreensão da realidade de maneira fixa, imediata, mas pela interrogação desta, não se prendendo aos moldes da filosofia literalmente profissional. Assim, a perspectiva da formação para Adorno relaciona-se ao trabalho do professor consciente das dificuldades e rupturas entre a sua existência e a sua profissão, tentando confrontá-la com persistência e auto-crítica. Nesse sentido,

[...] é justamente esta tentativa e não um resultado fixo que constitui a formação cultural *Bildung* que os candidatos devem adquirir, [...] que os futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação à sua atividade. As limitações objetivas que, bem sei, se abatem sobre muitos, não são invariáveis. A auto-reflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria decidiu. Esta contraria a formação cultural e a filosofia, na medida em que de antemão é definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que faltam o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo, sua experiência, o substrato da liberdade (ADORNO, 1995, p. 69).

Tendo em vista tal reflexão, evidenciamos a incoerência existente nos cursos de formação de professores, enquanto apreensão crítica da realidade social, uma vez que observamos que a racionalidade técnica tem sido instaurada nos programas compostos por uma dinâmica da mera transmissão de conhecimentos, cindindo-os da realidade viva, redundando numa análise e reflexão dos processos sociais de forma insuficiente, promovendo, dessa maneira, uma educação deformativa e alienante para os professores. Tendo em vista o presente contexto com a realidade analisada por Adorno (1995, p. 69), salientamos que este filósofo afirma que “[...] a filosofia submetida a exame converteu-se em seu contrário, em vez de conduzir os que se ocupam dela ao encontro de si mesmos, presta-se apenas a demonstrar a todos o fracasso da formação cultural, não apenas no caso dos candidatos, mas atinge de modo geral”.

Em contraposição a essa visão alienante, inferimos que a formação docente, sob o viés da autorreflexão crítica, deve estar voltada para a construção do pensamento filosófico, objetivando

[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada [...] implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos

próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal [...] deve estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro da autonomia contextualizada da profissão docente [...] que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas (NÓVOA, 1995, p.p. 24-27).

Como podemos observar, os desafios postos à profissão de ensinar na contemporaneidade são inúmeros, não seria possível listá-los ou esgotá-los, e nem é o objetivo deste estudo fazê-lo, ao contrário, visamos justamente pensar na dinâmica do ato de ensinar que se faz e refaz constantemente em um processo subjetivo, tornando-o desafiante e requerendo um trabalho de autorreflexão crítica.

Nóvoa (1995) entende que os profissionais da atualidade são alienados e incapazes de questionar as regras estabelecidas, justamente por causa desse sistema objetivista que o submete a incontáveis exigências, partindo de uma lógica quantitativa que busca medir o conhecimento, por meio de estratégias impensadas, ou estabelecidas sob ordem hierárquica, tornando fragmentado o percurso profissional do professor, que se refugia sempre em atalhos, os quais têm acarretado o seu adoecimento, porquanto encontra-se submerso em um sentimento de fracasso, sucumbindo-se aos ditames do mercado e da Indústria Cultural.

Dessa maneira, apreendemos que a formação docente, que visa romper com esses modelos mecanizados, demanda significativas transformações em todo processo formativo do professor, da criança e da escola a começar pela formação docente para a infância. Nessa perspectiva, este profissional, de acordo com Gomes (2013, p. 220) será “[...] capaz de pensar seu fazer e recriá-lo; um intelectual crítico com competência para não só transformar sua prática, mas, com condições institucionais de colaboração, mudar os contextos em que ela é produzida”.

Daí a urgência de nos deter nos desafios que têm sido postos, na atualidade, tanto à formação docente como à Educação da infância, a fim de que o professor saia desse estado de acomodação, alienação e de conformidade, enfrentando constantemente esses mecanismos de manipulação e administração que vem deixando os sujeitos cada vez mais inconscientes, objetivistas, individualistas e alienados da realidade social.

Essa formação ampla almeja desenvolver o esclarecimento dos indivíduos, que, uma vez mais humanizados, sejam capazes de combater quaisquer atos desumanos. Por isso que o texto “Educação após Auschwitz” (1995) será tomado como objeto de estudo no próximo item, pois inferimos que ele apresenta contribuições relevantes e atuais para a conquista de uma educação mais ampla, que seja desde a infância e voltada para a não repetição de “Auschwitz”.

### **3.3 Adorno e a Educação da Infância após Auschwitz**

Auschwitz é a representação do estado de frieza a que chegou o ser humano, mediante um processo extremamente violento e desumanizador possibilitado pela identificação com o opressor, apoiado pelas pessoas cujas subjetividades encontram-se enfraquecidas, tal fato evidencia o quanto uma cultura pode se degradar diante da simplificação do mal. Por isso, Adorno (1995, p. 119) afirma o seguinte:

A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita nas pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra qual se dirige toda a educação.

Na sua visão, a educação após Auschwitz precisa evitar a incapacidade de o sujeito refletir. Para isso, os extremismos ocorridos em Auschwitz não devem ser banalizados, ou mesmo esquecidos, ao contrário, devem ser prioridade da educação no sentido freudiano da “elaboração<sup>1</sup>”, bem como da consciência das consequências dessa desumanidade, buscando constantemente a resistência. Dessa forma, é preciso “elaborar o passado,” pois, “[...] o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento

---

<sup>1</sup> O que é elaboração para Freud? “Expressão utilizada por Freud para designar, em diversos contextos, o trabalho realizado pelo aparelho psíquico com o fim de dominar as excitações que chegam até ele e cuja acumulação corre o risco de ser patogênica. Este trabalho consiste em integrar as excitações no psiquismo e em estabelecer entre elas conexões associativas” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 143).

do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas” (idem, p. 49).

O fato de Auschwitz representar o mais alto nível de declínio do espírito objetivo, por ter sido um exemplo extremo da falta de capacidade de tensionamento por parte do sujeito na modernidade, sendo caracterizada não somente pela morte, mas pela perda da condição humana, evidencia que os processos sociais que levaram à degradação da humanidade precisam ser banidos para a sua não repetição. Por isso, Adorno (1995) compreende como urgente educar desde a infância com vistas à formação de identidades e personalidades capazes de se contraporem às injustiças sociais por meio do esclarecimento e da emancipação, em confronto aos comportamentos violentos.

A emancipação, para este filósofo, corresponde ao conceito de autonomia expresso na obra *Crítica da Razão Prática*, segundo Kant (2008), que, ao tensionar os termos autonomia e heteronomia, define a autonomia como a capacidade de o indivíduo tomar as suas próprias decisões por meio da sua própria reflexão crítica, sem submeter-se aos comandos de outro, logo o conceito de autonomia está inter-relacionado com o conceito de “esclarecimento”, que consiste na

[...] saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado desta menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir de si mesmo sem a direção de outrem (KANT, 2005, p. 63).

Tendo em vista tal assertiva, reiteramos que é preciso pensar a educação voltada para a autorreflexão crítica, ou seja, para a autonomia e emancipação dos sujeitos em constante confronto aos estados de regressão, por conseguinte, de barbarização. Na perspectiva adorniana,

Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141).

Deduzimos que somente dessa forma os sujeitos emancipados poderão contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática. Na visão de Adorno (1995, p. 169):

A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. Se abirmos mão disto, todos os discursos quanto à grandeza de Kant tornam-se mera retórica, exterioridade.

Com efeito, reconhecendo essa perspectiva de democracia, é preciso uma formação ampla em prol da capacidade de problematizar conceitos, evitando-se, assim, os irracionalismos. Tal proposição conduz a educação a caminhar sob um viés provocativo, questionador, desafiante, humanizador e, sobretudo, emancipatório. Assim, a formação ampla coaduna-se com a capacidade autorreflexiva de cada indivíduo.

Daí a necessidade de o sujeito exercitar a experiência, que corresponde a capacidade de o sujeito exercer a autorreflexão crítica, entrando em confronto com os processos (de)formativos e com a decadência da cultura na sociedade contemporânea. Na perspectiva de Maar (1995, p. 24):

A experiência é um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua "objetividade". Nesse sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação. Pela via dessa mediação, destaquem-se então dois momentos do processo vinculados ao conteúdo de verdade da experiência, isto é, referente à experiência formativa num sentido emancipatório tal como Adorno a procuraria apreender.

De acordo com Adorno (1995, p. 150) na sociedade administrada os sujeitos encontram-se cada vez mais cindidos da realidade, por isso se tornam indiferentes e egóicos. No tocante à constituição da aptidão à experiência, "[...] consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formas reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência".

Sobre o processo de experiência, Kramer (2003, p.p. 10-11), com base em Adorno, afirma o seguinte:

Quando penso em experiências de cultura como uma alternativa, refiro-me a momentos quando falamos de livros, histórias, filmes, peças, contos, poemas, imagens, cenas, roteiros, pinturas, fotos ou músicas, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a narrativa, criando um solo comum de diálogo, uma comunidade, uma coletividade. O que torna uma situação uma experiência é entrar nessa corrente na qual se compartilha, troca, aprende, brinca, chora e ri. Experiências de produção cultural que têm dimensão artística são importantes porque são capazes de inquietar, de provocar a reflexão para além do momento em que acontecem. Ao falar sobre educação infantil, destaco as experiências de cultura porque podem ensinar a utopia e favorecer o convite à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva. Isso remete à responsabilidade social que temos e pode provocar – como diz Adorno (1995) – a autorreflexão crítica, trazendo situações nas quais se torne possível ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, de sua consciência coisificada, de sua indiferença pelo outro.

Na busca pelos motivos que levaram as pessoas a apoiarem Auschwitz, Adorno (1995) apoiando-se na Psicanálise<sup>2</sup> freudiana, acreditava que somente estudando o caráter psicológico dessas pessoas nas profundezas do (in)consciente poderia compreender tais mecanismos. Segundo Adorno (1995, p. 122), Freud apresentou uma tese sobre o “mal-estar na cultura”, entretanto, não observou que tal tese era muito

[...] mais abrangente do que ele mesmo supunha: sobretudo porque, entretanto, a pressão civilizatória observada por ele multiplicou-se em uma escala insuportável. Por essa via as tendências à explosão a que ele atentara atingiriam uma violência que ele dificilmente poderia imaginar. Porém o mal-estar na cultura tem seu lado social – o que Freud sabia, embora não o tenha investigado concretamente. É possível falar em claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada.

Ao analisarmos o texto intitulado *O Mal-estar na Cultura*, escrito por Freud em 1930, observamos que o pai da Psicanálise expõe que o progresso da cultura e da economia levou os indivíduos a permanecerem em profundos conflitos, renunciando, assim, aos seus desejos, “[...] o preço do progresso cultural é a perda da felicidade, pelo acréscimo do sentimento de culpa” (FREUD, 2010a, p. 106).

<sup>2</sup> Freud deu várias definições para a psicanálise. “[...] Psicanálise é o nome: 1. De um procedimento para a investigação de processos mentais que, de outra forma, são praticamente inacessíveis. 2. De um método baseado nessa investigação para o tratamento de distúrbios neuróticos. 3. De uma série de concepções psicológicas adquiridas por esse meio e que se somam umas às outras para formarem progressivamente uma nova disciplina científica” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 385).

Outro trabalho analisado foi a obra *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, escrito em 1921, no qual Freud discute sobre as ações do indivíduo, afirmando que no grupo ele apresenta uma inclinação à identificação.

Para Adorno (1995), essas obras deveriam ser amplamente divulgadas, buscando sempre entender os motivos pelos quais os culpados voltaram-se, por meio de comportamentos regressivos, e repressivos contra aqueles, revelando-se dessa forma, uma falta de consciência e humanização. Por isso, reiteramos que ele concebe o giro copernicano como a condição de possibilidade de o sujeito, pela autorreflexão crítica, reconhecer seus próprios limites e as contradições sociais. Esse é o sentido da

[...] inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias (idem, p. 121).

Somente a “inflexão em direção ao sujeito” capacitaria o indivíduo a contrapor-se a quaisquer atos irracionais ou formas de violência. Por isso, é preciso que este reconheça as suas fraquezas mediante a reflexão sobre a práxis por ele idealizada, que o impede de realizar o processo de experiência, tornando-se egocêntrico e indiferente, reincidindo na barbárie constantemente.

Adorno (1995, p.p. 126-127) afirma que deve ser extinto todo “[...] mal-entendido quanto à inclinação arcaica pela violência, [...] à velha estrutura ligada à autoridade, [...] a identificação cega com o coletivo”, é preciso contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos”. Na sua concepção, a educação deve atuar contra a violência, a frieza e o medo, para evitar, assim, um ambiente manipulador e de insegurança. Essa repressão e o medo dirigido à criança retorna para ela em forma de violência que ela precisou ocultar. Ele lembra, ainda,



[...] que durante o processo sobre Auschwitz, em um de seus acessos, o terrível Boger<sup>3</sup> culminou num elogio à educação baseada na força e voltada à disciplina. Ela seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado. Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada (ADORNO, 1995, p. 128).

Essa ideia denota a confusão causada pelo desempenho da severidade na educação tradicional em favor da autoridade baseada na força e na disciplina, indo contra a educação com vistas à formação do sujeito consciente que busca combater as tendências bárbaras da sociedade. “[...] quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir” (ADORNO, 1995, p. 128). Este filósofo reafirma que a educação baseada na dor e na capacidade de suportá-la contribuiu para a formação de indivíduos que se identificaram com certos doentes mentais ou personalidades psicóticas, o que, de certa forma, foi decisivo para que Auschwitz acontecesse. Essas pessoas

[...] que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa. Para os que se comportam dessa maneira utilizei o termo “caráter manipulador”. [...] O que outrora era exemplificado apenas por alguns monstros nazistas pode ser constatado hoje a partir de casos numerosos, como delinquentes juvenis, líderes de quadrilhas e tipos semelhantes, diariamente presentes no noticiário. Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador — o que talvez seja equivocado embora útil à compreensão — eu o denominaria de o tipo da consciência coisificada (ADORNO, 1995, p. 129).

Trata-se de uma afirmação feita em 1965, exatamente, há 57 anos atrás, e, apesar de distar mais de meio século dessa reflexão dramática, tais acontecimentos não deixaram de existir. Retomando o contexto nazista, Adorno (1995, p. 130) expõe que a barbárie liderada pelos líderes nazistas foi marcada pela falta de emoção e indiferença, sob certezas de uma razão instrumentalizada e de uma consciência coisificada, que tornam as pessoas “[...] por assim dizer iguais a

---

<sup>3</sup> Wilhelm Friedrich Boger era um comissário de polícia alemão e superintendente de campo de concentração. Conhecido como ‘O Tigre de Auschwitz’, Ele era famoso pelos crimes terríveis que cometera em Auschwitz, sob o comando do chefe da Gestapo, Maximilian Grabner. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Wilhelm\\_Boger](https://en.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Boger).

coisas” (ADORNO, 1995, p. 130). Daí precisarem ser ponto de reflexão constante sobre a relação dessas consciências coisificadas com a técnica. Na sua visão:

Não se sabe com certeza como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela supervalorização, que leva, em última análise, quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschiwtz . No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar (idem, p. 133).

Sobre esta questão apontada, o autor adverte que não se trata de uma perspectiva moralizante, mas de uma deficiência do sujeito com referência à sua própria insuficiência ou incapacidade de amar, advindo de problemas libidinais com as outras pessoas. “[...] Hoje em dia, qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar” (ADORNO, 1995, p. 134).

Por isso este estudioso defende que a educação deve voltar-se para humanização desde os primeiros anos, é preciso desde à infância formar pessoas de forma humanizada e não na perspectiva da técnica, que promove os comportamentos irracionais e violentos como aqueles que ocasionaram Auschwitz. Vejamos o que ele sinaliza a seguir:

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes (ADORNO, 1995, p. 123).

Complementando o seu raciocínio, este frankfurtiano, ainda pondera o que se segue:

Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças. Mas mesmo aqui pode haver ilusões. Crianças que não suspeitam de nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas (idem, p. 135).

Conforme este filósofo, a educação deve começar desde a infância, pois é quando se inicia o processo de formação de identidades e da personalidade. O

ensino voltado para o esclarecimento desde a infância pode oferecer novas alternativas para que os comportamentos violentos não se repitam, através da conscientização acerca da realidade contraditória, confrontando a proteção excessiva que deixa a criança à margem das situações de aprendizagem, formando verdadeiras lacunas no processo formativo, fomentando a razão instrumental, pela incapacidade de o sujeito se contrapor aos atos extremistas tais como a intolerância, a discriminação social, entre outros infortúnios cada vez mais recorrentes na sociedade contemporânea.

Com relação à formação da criança, o texto “Sobre a Gênese da Burrice”, de Adorno e Horkheimer (1985), trata dessas lacunas na infância, advindas pela inibição de a criança externalizar seus questionamentos, levando-a a manter uma dor escondida. Esse raciocínio é melhor explicado a seguir:

[...] As perguntas sem fim da criança já são sinais de uma dor secreta, de uma primeira questão para a qual não encontrou resposta e que não sabe formular corretamente. A repetição lembra em parte a vontade lúdica, por exemplo do cão que salta sem parar em frente da porta que ainda não sabe abrir, para afinal desistir, quando o trinco está alto demais; em parte obedece a uma compulsão desesperada, por exemplo, quando o leão em sua jaula não pára de ir e vir, e o neurótico repete a reação de defesa, que já se mostrara inútil. Se as repetições já se reduziram na criança, ou se a inibição foi excessivamente brutal, a atenção pode se voltar numa outra direção, a criança ficou mais rica de experiências, como diz, mas frequentemente, no lugar onde o desejo foi atingido fica uma cicatriz imperceptível, um pequeno enrijecimento, onde a superfície ficou insensível. Essas cicatrizes constituem as deformações. Elas podem criar caracteres, duros e capazes, podem tornar pessoas burras – no sentido de uma manifestação de deficiência, da cegueira e da impotência, quando ficam apenas estagnadas, no sentido da maldade, da teimosia e do fanatismo, quando desenvolvem um câncer em seu interior. A violência sofrida transforma a boa vontade em má. E não apenas a pergunta proibida, mas também a condenação da imitação, do choro, da brincadeira arriscada, pode provocar essas cicatrizes (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 240).

De acordo com estes pesquisadores, uma violência sofrida na infância deixará marcas eternas na criança, tornando-as “embrutecidas.” Por isso a escola deve voltar-se para a humanização desde a infância, em confronto constante à violência, a fim de negar a produção dessas cicatrizes indicadas acima, por meio de vivências e experiências sociais em que a criança aprende sobre si e sobre o mundo. E, através da criação de significados de sentido para o entendimento da realidade, tornam-se capazes de construir a sua autoimagem e a própria identidade,

contribuindo futuramente com a realidade social, em busca de uma sociedade mais humana e emancipada.

Os argumentos de Adorno (1995) referem-se à educação voltada para a formação humana, consciente, livre de opressão, coerção e repressão, muitas vezes justificada pela autoridade que leva à violência. Nesse entendimento, a educação para a contradição e para a resistência caminha para a libertação do homem do estado de alienação, formando sua consciência crítica e autorreflexiva. Contudo, é preciso compreendermos a seguinte advertência do autor:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 1995, p.p. 143-144).

Inferimos, no entanto, que a construção da autonomia constitui-se um desafio para a ação pedagógica, e esta precisa romper com estruturas que buscam a adaptação, no sentido de conformação e da comodidade, por meio de um ensino baseado na modelagem de pessoas. Essa padronização leva à anulação da criatividade do sujeito, contribuindo para constantes deformações na sua personalidade, daí a necessidade do contínuo exercício da autorreflexão crítica. Na concepção adorniana para se orientar no mundo é preciso haver a adaptação do sujeito, porém ela “[...] não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador” (ADORNO, 1995, p. 144). E assim este autor concebe a educação:

Assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 1995, p. 141).

Como podemos observar, Adorno (1995) não indica um modelo “ideal de educação”, se assim o fizesse estaria fechando ou enquadrando possibilidades, e

isso acabaria por se tornar uma imposição, a qual este condena veementemente. Ao invés de um sistema fechado, ele afirma que a educação, por meio de uma perspectiva tensionadora, deve constantemente repensar os modelos pré-estabelecidos, desconectados da realidade social, ou que visem ajustar ou modelar pessoas, impedindo-as de refletir criticamente sobre sua própria existência. Em um processo dialético deve promover a conscientização, discutindo e buscando revelar as contradições presentes no contexto sócio-histórico, econômico, político, cultural das sociedades contemporâneas.

Os argumentos de Adorno (1995) comprovam que ele concebe a educação, conforme já apontamos, como uma possibilidade de confronto e, conseqüentemente, de combate a barbárie, voltada para o esclarecimento e à emancipação do sujeito, retirando-o desse cativeiro promovido pelos mecanismos de alienação reinantes no capitalismo, por meio da busca por uma liberdade verdadeira. Dessa forma, ele esclarece o seguinte:

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça: quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física (ADORNO, 1995, p. 165).

Nesse sentido, reiteramos que a ideia de educar contra a barbárie consiste em provocar a capacidade de resistência, de contraposição às contradições e a não adaptação aos coletivos, opondo-se aos mecanismos de regressão ditados pela ideologia dominante na sociedade moderna, e, conseqüentemente, confrontando com empenho todo ato de violência desde a infância. Seguindo esse raciocínio, no tocante à violência, barbarização e desumanização, Adorno (1995) questiona as competições como instrumento pedagógico central no ambiente escolar visando aumentar os índices de eficiência frequentemente impostos à escola. Nas suas palavras:

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição (ADORNO, 1995, p. 161).

Essa ideia de competição vai na contramão de uma educação que prima pelo desenvolvimento da autonomia e da emancipação em embate com quaisquer espécies de extremismos. Por isso, é preciso não incentivar as pessoas à competitividade, que as leva a buscarem freneticamente a perfeição em tudo, chegando a serem hostis ao espírito esclarecedor, muitas vezes abdicando de sua própria individualidade. Para Adorno (1995, p. 162), “[...] a motivação desregrada da competitividade encerra algo de desumano”.

Na sua visão, a competição no ambiente escolar deve ser combatida, pois não oferece uma aprendizagem em si, mas, ao contrário, fomenta a essência do sistema capitalista, transformando os homens em inimigos dos próprios homens, destacando-se pelo domínio do mais forte, do excelente, do superior sobre o mais fraco, tornando-se assim desumano (ADORNO, 1995).

Para Adorno (1995, p. 167), esse processo de desbarbarização, reiteramos, deve iniciar-se nos primeiros processos de socialização da criança, visando à que ela compreenda que a presença da autoridade, nos processos de socialização, sobretudo em sala de aula, é relevante para sua formação. Embora haja um conflito na interpretação do termo “autoridade”, pois, no ensino infantil, são recorrentes as agressões entre as crianças.

Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais “dão uma palmada” na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização (ADORNO, 1995, p. 167).

De acordo com este filósofo, o professor precisa ter clareza quanto à sua tarefa principal de tornar as pessoas autônomas, é preciso fazer a distinção entre autoridade<sup>4</sup> e autoritarismo, como aquele que se impõe pela autoridade. Na sua perspectiva, a descoberta da identidade está ligada à autoridade, porém essa simultaneidade provoca nos dias de hoje “[...] o risco de um comportamento

---

<sup>4</sup> “Autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso, existe algo como uma autoridade técnica – ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro – que não pode simplesmente ser descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta” (ADORNO, 1995, p. 176).

autoritário do professor estimulando os alunos a se afastar dele” (ADORNO, 1995, p. 177). Ele trata a questão da autoridade da seguinte maneira:

O modo pelo qual – falando psicologicamente – nos convertemos em um ser humano autônomo, e portanto emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade. Investigações empíricas tais como as realizadas nos EUA por minha finada colega Else Frenkel-Brunswik revelam justamente o contrário, ou seja, que as crianças chamadas de comportadas tornaram-se pessoas autônomas e com opiniões próprias antes das crianças refratárias, que, uma vez adultas, imediatamente se reúnem com seus professores nas mesas dos bares, brandindo os mesmos discursos. É o processo – que Freud denominou como o desenvolvimento normal – pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas (ADORNO, 1995, p.p. 176-177).

Esse frankfurtiano entende que a autoridade atribuída ao professor advém do fato de que no inconsciente da criança os professores são os substitutos dos pais, exercendo seu poder no processo de desenvolvimento da sua personalidade e da sua identidade. Adorno (1995) entende que, para haver a emancipação da criança, esta depende de um modelo de autoridade com o qual ela se identifica e se reconhece nessa personalidade. Todavia aponta para os resultados danosos quando essa etapa é mal conduzida, causando sérios danos, muitas vezes de difícil reparação. Dessa forma, este frankfurtiano esclarece o seguinte:

[...] quando isso ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens (ADORNO, 1995, p. 177).

Tendo em vista essas ponderações do autor e retomando a questão supramencionada sobre a identificação, deduzimos que a não correspondência entre a identificação com o modelo idealizado e o modelo real promove a desilusão. Nesse sentido, a frustração provocada pela não identificação pré-existente no consciente da criança causa-lhe embrutecimento, levando-a a permanecer no estado de menoridade, sendo impedida de emancipar-se.

Partindo desse entendimento, depreendemos que a “Educação” e a “Emancipação,” no sentido adorniano, coaduna-se com a tarefa principal de a

educação pautar-se pelo viés da busca pela autonomia e pela resistência aos processos (de)formativos na sociedade, por meio da elaboração e com vistas a uma formação ampla.

A proposta educacional da infância após Auschwitz apontada por Adorno (1995) é de extrema relevância, porque objetiva perseguir a emancipação da criança desde a infância, pois é nesse período que se forma a personalidade do indivíduo, refletindo sobre os impedimentos que poderiam se instalar constantemente na formação desse sujeito, impedindo o desenvolvimento da sua autonomia, tais como a Indústria Cultural, a serviço do capitalismo, impõe aos sujeitos minando suas subjetividades, mediante a imposição de normas e modelos a serem seguidos, fomentando a violência social e suas consequências barbarizantes. Por intermédio de uma instituição escolar voltada para o desenvolvimento da emancipação desde a infância inferimos, com Adorno (1995), que a educação poderia tornar-se um forte elemento de contraposição à reedição de Auschwitz.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo configurou-se em uma investigação teórica sob a perspectiva da Teoria Crítica frankfurtiana, procurando pôr em evidência, dialeticamente, reflexões sobre a degradação da cultura e do processo de dominação dos sujeitos nas sociedades contemporâneas, tendo como objeto a Educação da Infância como condição de possibilidade de resistência à reedição de Auschwitz. Fundamentou-se principalmente em Adorno (1995), a fim de entender a educação como uma exigência política voltada para a emancipação humana, que se constitui pela “conscientização”, segundo Adorno (1995), sendo a autonomia sua condição necessária. Teve como principal inquietação a seguinte questão: por que a Educação da Infância tem condições de resistência à reedição de Auschwitz?

Dessa forma, ao refletirmos sobre a educação voltada para a contradição e à resistência aos mecanismos que impedem a formação para a autonomia e emancipação humana, à luz de Theodor Adorno, buscamos conhecer os aspectos históricos da Teoria Crítica frankfurtiana, bem como tratamos historicamente da criança e da infância, tendo em vista os processos ideológicos subjacentes à Indústria Cultural na contemporaneidade que a influenciam. Além disso, destacamos os conceitos históricos sobre a criança e a infância, abordamos os principais marcos legais para a educação da infância no contexto brasileiro, estabelecendo, simultaneamente, conexão com os mecanismos dominadores oriundos da Indústria Cultural, problematizando os conceitos de educação da infância no contexto atual.

A pesquisa possibilitou compreendermos que nas sociedades contemporâneas uma parte significativa das pessoas não consegue detectar as injustiças e as desigualdades reinantes no contexto social. Há interesses capitalistas e mercadológicos subjacentes à realidade, que são moldados pela dominação dos que detêm o poder econômico. Esse processo alienante resulta de os sujeitos não serem tensionados a pensarem criticamente sobre sua relação com a sociedade, com a economia, com as artes, com as outras áreas de conhecimento, tais como a sociologia, a política, a ética, a estética, ou seja, de uma forma ampla. Dessa forma, tal contexto excludente reafirma a necessidade de os sujeitos serem preparados para o exercício da crítica desde a infância.

Nesta pesquisa, procuramos entender, conforme Adorno e Horkheimer (1985), como o indivíduo constantemente recai nas armadilhas da sociedade

administrada. Os danos que a Indústria Cultural, a serviço do capitalismo, promove constantemente provoca o cerceamento das subjetividades, conseqüentemente, afetando suas necessidades mais naturais, seus desejos, e em especial, o seu pensamento, interferindo na forma como ele se vê e interpreta o mundo. Assim, a leitura que muitos indivíduos fazem de si próprios e do mundo cada vez mais encontra-se subordinada por essa maquinaria ideológica e conivente com o ideário capitalista.

Buscamos nesta pesquisa, entender de forma ampla os mecanismos da Indústria Cultural, com base em Adorno e Horkheimer (1985). Nesse sentido, deduzimos que o excesso de racionalização levou à danificação da consciência individual que foi substituída pela massificação, retirando de muitos indivíduos a capacidade de pensar, refletir, tomar decisões com autonomia, portanto, de empreender resistência ao estabelecido. Pensar configurou-se em algo automático, por isso o pensamento tornou-se coisificado, conduzindo o esclarecimento, na época moderna, a um processo de fragilização. Tais comportamentos permitiram que a barbarização se ampliasse. Essa perspectiva de deformação da consciência, decorrente da operação da Indústria Cultural, subjugou as massas ao seu poder, mantendo-as sob o jugo de sua ideologia. Esta tem sido a razão de ser da Indústria Cultural e continua sendo mediante o processo de subjugação de muitas pessoas aos seus ditames.

Por isso, o problema da dominação constituiu-se objeto de crítica pelos frankfurtianos, pois os elementos que foram alvos dessa crítica permanecem existindo como forma de dominação. No mundo do capital, regido pela busca incessante pelo lucro, a vida passou a fazer parte da esfera do consumo. A sociedade encontra-se sob o domínio do capitalismo que transformou tudo em um grande negócio: a cultura, a alimentação, a saúde, inclusive a educação.

Além disso, o presente estudo permitiu a análise histórica das concepções de criança e infância. Conforme Ariès (1981), nas sociedades medievais a criança convivia diariamente com adultos, aprendendo naturalmente seus afazeres domésticos, sendo definida como um “adulto em miniatura”. Entretanto, entendemos que esse termo melhor definiria a criança na contemporaneidade, pois, hoje, a Indústria Cultural transformou a infância em uma grande possibilidade de comércio. Assim, a criança é ovacionada e “adultizada”, sendo levada a se vestir, a se

alimentar, a se comportar e a agir como um adulto, perdendo dessa forma a oportunidade de viver a infância como uma fase de liberdade e descobrimento.

Também buscamos compreender historicamente como se deu o atendimento à criança, observamos que as Políticas Públicas para a Educação Infantil ao longo dos anos, seguem uma padrão pragmático, buscando manter os sujeitos bem adaptados, ajustados e conformados desde a infância, sendo permeadas por contradições e lacunas que ainda impedem a Educação Infantil de pautar-se por um ensino infantil voltado para a formação de sujeitos críticos sobre sua própria condição humana .

O modelo de formação originário desse contexto contraditório é confrontado por Adorno (1995). Na sua visão, este modelo de formação se configura em um retrocesso, pois pode contribuir com a reedição da barbárie ocorrida nos campos de concentração de Auschwitz. É por isso que este frankfurtiano defende a formação como a capacidade de problematizar os conceitos através da autorreflexão crítica em favor do conhecimento amplo. É preciso compreender os interesses mercadológicos subjacentes à Base Comum Curricular e às Diretrizes Nacionais Curriculares, entre outros... Quais ideologias perpassam esses documentos? Essa reflexão deve ser constante para os educadores na perspectiva adorniana.

Contraopondo-se a essa perspectiva ideológica e massificadora, deduzimos, a partir de Adorno (1995, p. 183), que a exigência política de uma educação para a emancipação consiste em uma “educação voltada para a contradição e para a resistência, desde a infância,” sendo capaz de produzir uma consciência verdadeira, que fizesse com que as pessoas não permitissem ser modeladas por forças exteriores a elas. Na sua concepção, a educação não transforma, ao contrário, ela tem que servir como um dispositivo de “resistência,” aliás esse deve ser o objetivo principal da educação. Entendemos que a educação deve ser repensada desde a infância com vistas à emancipação e à formação de cidadãos autônomos, ou seja, cidadãos que sejam capazes de se autoguiarem sem ajuda de outrem, impedindo que a barbárie como a de Auschwitz torne-se novamente possível.

Daí a necessidade de buscarmos superar as constantes tentativas de uniformização dos comportamentos, em especial, aquelas tomadas com base em decisões automatizadas através da técnica como instrumento de manipulação, por meio de argumentos superficiais moldados e repetitivos. Para Adorno (1995), é isso que a educação tem que evitar, isto é, essa incapacidade de o sujeito refletir.

Consideramos essa discussão fundante diante do cenário e das contradições que temos vivenciado no mundo contemporâneo, em especial em nosso país, tanto do ponto de vista das relações sociais, quanto dos aspectos mais objetivamente vinculados à educação, seja no âmbito das políticas públicas, seja no campo do próprio pensamento pedagógico.

Diante disso, compreendemos a urgência de a educação, a começar pela educação da infância, voltar-se para a resistência e ao tensionamento, buscando superar as opressões capitalistas que impossibilitam a resistência social e a autorreflexão crítica. Assim, a ação pedagógica deve ter como principal objetivo combater essa falsa ilusão de adaptação e comodidade, que torna as relações fragmentadas e guiadas pela ideologia dominante da competição e da concorrência.

Enfim, compreendemos que é preciso desenvolver uma educação humanizada, confrontando sempre o autoritarismo, a violência, a barbárie ou quaisquer formas de sofrimentos impostos aos demais seres humanos.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. p.p. 92-107

\_\_\_\_\_. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN Gabriel (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986, p.p. 62-75.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: \_\_\_\_\_. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. Sup. Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995. p.p. 202-229.

\_\_\_\_\_. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antônio Casanova. Rev. Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Temas básicos da sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

\_\_\_\_\_. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGUIAR, Márcia Ângela S. Vinte anos da LDB: da Base Comum à Base Nacional Comum Curricular. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018. p.p. 71-93.

ALMEIDA, Renato Barros. **Concepções de criança em Goiânia sob o olhar da assistência social**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2010.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **RevistAleph**, n. 16, dez. 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

\_\_\_\_\_. **Magia e técnica arte e política**. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Obras Escolhidas).

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Wantensir Dutra. Rev. Téc. Antônio Monteiro Guimarães. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 07 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5692/1971, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: MJ/CC, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/CC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB n. 22/98**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 01/99**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de educação infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n. 04/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a integração da Educação Infantil nos sistemas de ensino. Brasília: CNE/CEB, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2006. 2v.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: CC/MJ, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MJ/CC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MJ/CC, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRENNER Lopes; JEFFERSON Ney Amaral. **Políticas públicas: conceitos e práticas.** Coord. Ricardo Wahrendorff Caldas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. A educação infantil na LDB/1996: mudanças depois de 2007. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** São Paulo: Cortez, 2014. p.p. 144-170.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais da Educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação infantil: vinte anos de mudanças desde a LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos em disputa.** São Paulo: Cortez, 2018.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Maria Malta. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa,** Campinas, n. 28, p. 53-59, 1994.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: vinte anos de mudanças desde a LDB/1996. LDB 1996 vinte anos depois: projetos em disputa. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos em disputa.** São Paulo: Cortez, 2018. p. 155-205.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Formar professores para outra escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola.** Campinas: Mercado das letras, 2012, p.p. 87-105.

CRAYDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 18, n. 73. Brasília, 2001. p.p. 11-28.

\_\_\_\_\_. A educação infantil na LDB/1996: mudanças depois de 2007. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 144-170.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA DO BRASIL. Segunda Guerra Mundial. In: Macropédia. São Paulo: Companhia Melhoramentos, v. 7, 1997. p. 269.

ENGELS, Friedrich. Burguesia. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Trad. Pietro Nasseti. Rev. Antônio Carlos Marques. São Paulo: Martin Claret, 2011, p. 45 (Coleção Obra Prima de Cada Autor).

ESTUDOS Bíblicos. Maria, mãe de Jesus Cristo-Homem. 2017. Disponível em: <https://estudobiblico.org/maria-mae-de-jesus-cristo-homem/>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos. (1930-1936)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a. p. 13-122 (Obras Completas; v. 18).

\_\_\_\_\_. **Introdução ao narcisismo**: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b. p.p. 13-24 (Obras Completas; v. 12).

\_\_\_\_\_. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 2011, p.p. 64-65 (Obras Completas; v. 15).

\_\_\_\_\_. Sobre a psicologia do colegial. In: \_\_\_\_\_. **Totem e Tabu**: contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p.p. 418-426.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Rio de Janeiro: LP&M, 1999.

GENTILE da Fabriano. In: Meisterdrucke. Kunstreproduktionen. Fine Art Print. Disponível em: <https://www.meisterdrucke.pt/artista/Gentile-da-Fabriano.html/>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita; rev. téc. Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **A era do capital (1848-1875)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.



\_\_\_\_\_. **A era dos impérios** (1875-1914). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **A era das revoluções** (1789-1848). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

HOMERO. **Odisseia**. 2. ed. Trad., posfácio e notas de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2012. (Edição Bilingue).

HORKHEIMER, Max. Filosofia e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.;  
HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. Traduções de Zeljko Loparic. [et al.] 5. ed.  
São Paulo: Nova Cultural, 1991, p.p. 69-75. (Os pensadores).

\_\_\_\_\_. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.;  
HORKHEIMER, Max; **Textos escolhidos**. Traduções de Zeljko Loparic. et al. 5. ed.  
São Paulo: Nova Cultural, 1991, v. 16. (Os pensadores).

JAY, Martin. **A imaginação dialética**: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais – 1933-1950. Trad. Vera Ribeiro, rev. César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os pensadores).

\_\_\_\_\_. Resposta à pergunta: O que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: **Textos seletos**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.p. 63-71.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão prática**. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KISHIMOTO, T. M; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

\_\_\_\_\_. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie In: Basílio, L.C.; KRAMER. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000.

\_\_\_\_\_. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira**: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de ; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil no Século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 182-194.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil no Século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III Petrópolis, RJ: Vozes, 2021. p. 182-194.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. Trad. Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 11-28.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.p. 53-79.

MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão. **A Prática histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, K. **O Capital** - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p.p. 186-197.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Trad. Pietro Nassetti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011 (Coleção A Obra Prima de Cada Autor).

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.p. 15-33.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, MEC/SEB, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A LDB e os novos contornos da Educação Básica. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018. p.p. 181-205.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1994.

REDIN, E. et al. (Org.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou, Da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592p.

RUSCHEL, Maria Helena. Glossário: In: ADORNO, Theodor; **Palavras e sinais**: modelos críticos; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Isis Flora. **Como se deu o percurso da educação infantil no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SCAREL, Estelamaris, Brant. A cultura da violência e o processo formativo para a experiência: notas a partir da reflexão sobre a educação após Auschwitz. **Revista Inter-Ação**. Goiânia, v. 43, n. 2, p. 325-340, maio/ago. 2018.

SILVA, Simeia Araújo. **Ideologia, educação e literatura**: a indústria cultural na interface com a formação da criança. Goiânia, 2012. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. 2012.

STEARNS, Peter N. **A infância**. Trad. São Paulo: Contexto, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. O positivismo. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2013. p. 33-41.

WEBER, Max: A ciência como vocação. In: **Ciência e política**: duas vocações. Trad. Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 18 ed. São Paulo: Cultrix, 2011, p.p. 17-64.

\_\_\_\_\_. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karem Elsabe Barbosa. Rev. téc. Gabriel Cohn. 4. ed. Brasília: UNB, v. 1, 2012.

WILHELM BOGER. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Wilhelm\\_Boger](https://en.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Boger). Acesso em: 10 de maio de 2022.

ZANOLLA. S. R. S. Indústria cultural e infância: estudo sobre a formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1329-1350, set./dez. 2007.