

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertações

2024-08-30

# Educação política: por uma educação contra a barbárie a partir da primeira infância

Machado, Gabriele

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/594>

*Baixado de Repositório Institucional UENP*

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**GABRIELE MACHADO**

**EDUCAÇÃO POLÍTICA: POR UMA EDUCAÇÃO CONTRA A  
BARBÁRIE A PARTIR DA PRIMEIRA INFÂNCIA**

**JACAREZINHO  
2024**

**GABRIELE MACHADO**

**EDUCAÇÃO POLÍTICA: POR UMA EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE A PARTIR  
DA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Orientador: Dr. João Vicente Hadich Ferreira

JACAREZINHO  
2024

Ficha catalográfica elaborada por Lidia Orlandini Feriato Andrade, CRB 9/1556, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

M149e Machado, Gabriele  
Educação política: por uma educação contra a barbárie a partir da primeira infância / Gabriele Machado; orientador João Vicente Hadich Ferreira - Jacarezinho, 2024.  
180 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2024.

1. Educação Básica . 2. Gestão e Planejamento. 3. Política. 4. Barbárie. 5. Professores da Infantil. I. Ferreira, João Vicente Hadich, orient. II. Título.

CDD: 379

GABRIELE MACHADO

**EDUCAÇÃO POLÍTICA: POR UMA EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE A PARTIR  
DA PRIMEIRA INFÂNCIA**

**BANCA EXAMINADORA**

Dr. João Vicente Hadich Ferreira- PPEd/UENP – Presidente

Dra. Maria Cristina Cavaleiro - UENP/CP

Dr. Luiz Antonio de Oliveira - PPEd/UENP

30 de agosto de 2024

*Dedico este trabalho aos meus pais, Adriana e Luiz, que, mesmo enfrentando intensas tempestades, asseguraram que eu chegasse aqui em segurança. A todos os educadores que, com sua paixão e compromisso, moldam o futuro através da educação.*

*A vocês, que compreendem que a vida dos novos é mais do que uma condição para a ação educativa, mas sim a própria essência dela. Que cada página seja um reflexo do profundo respeito e gratidão que sinto por todos vocês.*

## AGRADECIMENTOS

Por muito tempo, duvidei da minha capacidade de chegar até aqui. Reconheço que agradecer é admitir que, em algum momento, precisei de alguém (e como precisei!). Minha jornada é entrelaçada por tantas e tantas pessoas, que tudo o que expresso ou escrevo ressoa através de inúmeras vozes, conhecidos e desconhecidos, sonoras, escritas e silenciosas... Por isso, seria inadequado chamá-la apenas de minha trajetória, pois não consigo honrar a todos que ecoam neste momento. No entanto, gostaria sinceramente de prestar minhas homenagens, através deste agradecimento, pelo menos àqueles cuja presença foi mais próxima, e a quem posso afirmar com segurança e emoção: esta jornada é nossa!

Agradeço a Deus por me conceder forças para alcançar meus objetivos e por nunca desistir de mim nos momentos de ceticismo. Agradeço também a Santo Expedito, a quem sou devota, pela sua intercessão constante em minha vida.

Para minha melhor amiga, minha mãe Adriana, agradeço pelo apoio incondicional, por me acolher nas inúmeras vezes que fraquejei, e pelos valores que sempre me transmitiu, especialmente a força para nunca desistir de lutar e buscar os meus sonhos. Mãe, seus sacrifícios e dedicação moldaram quem sou hoje. Sempre uma ao lado da outra. Juntas, vencemos!

Agradeço de coração ao meu pai Luiz, cuja orientação, paciência e apoio inabalável foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Sua sabedoria me inspirou em cada passo da minha jornada. Pai, sua presença constante e seu amor incondicional me deram a coragem para superar desafios. Esta realização é um reflexo do que aprendi com o senhor. Obrigado por tudo!

Foi no meu primeiro lar que descobri o significado do amor incondicional. Agradeço imensamente aos meus pais pela dedicação incansável. Vocês são verdadeiramente extraordinários! “Honra teu pai e tua mãe para que se prolonguem os teus dias na terra, que o Senhor, teu Deus, te dá” Êxodo 20:12.

Ao meu amado Miguel Caetano, expressar em palavras o tamanho da minha gratidão por tudo o que você representa é uma tarefa difícil. As palavras são insuficientes para transmitir tudo o que está no meu coração. Nos altos e baixos da vida, somos presenteados com pessoas que se tornam guias em nosso caminho. Você é uma dessas pessoas, uma fonte de admiração, conforto e alegria. Agradeço por sua presença sempre constante, por sua compreensão e por ser meu refúgio. Mais do que um ombro amigo, você me acolheu, secou minhas lágrimas e me fez sorrir. Nem imagina o quanto mudou a minha existência para melhor! Como canta seu homônimo: “Meu amor, você me dá sorte”.

Ao meu irmão Luiz Felipe e minha cunhada Jaine, agradeço por todos os momentos que compartilhamos juntos, pelas risadas, pelos conselhos, pelo apoio incondicional em todos os momentos e por me presentear com dois lindos sobrinhos.

Ao meu orientador João Vicente H. Ferreira, pelos diálogos, pelas leituras, pelas escritas e pelas oportunidades de “ser mais”. Obrigada por me compreender nos meus processos de construção de conhecimentos e por manter acesa a minha esperança e a fé no ser humano. A sua companhia, Professor, nunca deixou que eu me sentisse uma pesquisadora solitária. Mais do que não ter havido nenhuma dúvida que não fosse respondida, não houve sequer nenhuma mensagem que passasse em branco; não houve nenhum momento em que desistisse de me transmitir ânimo, sobre os mais diferentes assuntos. É um exemplo de abertura, generosidade, franqueza, respeito, profissionalismo e resistência. Foi uma honra ter sido a sua primeira orientanda neste programa.

À banca examinadora, em especial à professora Maria Cristina Cavaleiro, agradeço pelo aceite e pela valiosa leitura deste trabalho, e ao professor Luiz Antonio de Oliveira, por ter me acompanhado desde a entrevista de seleção. Sem dúvida, suas disciplinas foram essenciais em minha trajetória. Sou grata a ambos pelas generosas contribuições durante a fase de qualificação e por me ajudarem a compreender os pontos a serem melhorados nesta pesquisa de forma tão gentil.

À Universidade Estadual do Norte do Paraná, e especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd), que me proporcionou momentos enriquecedores

para minha construção acadêmica. Agradeço também a todo o corpo docente do mestrado, aos grupos de pesquisa dos quais participei, e pelos seminários e eventos que tiveram uma contribuição essencial para a troca de conhecimentos.

Sou grata àqueles e àquelas que acreditaram na minha capacidade de superar obstáculos, estando ao meu lado nos momentos mais difíceis da minha jornada. Em especial, agradeço às minhas amigas de infância, Eloisa e Amanda. Aos meus colegas de NEDDIJ/UENP — Heloisa, Carol, Natalia e Ricardo — que tornaram o dia a dia mais leve com suas risadas e companhia. E ao meu querido amigo de graduação, Lucas, por sempre me incentivar.

*“Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera pura, que vira, assim, espera vã” (Paulo Freire, 1988, p. 5).*

MACHADO, Gabriele. **EDUCAÇÃO POLÍTICA: POR UMA EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE A PARTIR DA PRIMEIRA INFÂNCIA**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: João Vicente Hadich Ferreira. Jacarezinho, 2024.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo responder à seguinte questão: Como desenvolver uma formação de professores da Educação Infantil que os capacite como educadores na perspectiva de uma educação política e emancipatória, tanto para si quanto para os alunos? Nesse sentido, considera-se a análise adorniana de que quem forma deve estar devidamente preparado, pensando na educação em suas potencialidades formativas para a emancipação e a vida política desde a primeira infância. O objeto central desta pesquisa é a formação política dos professores da Educação Infantil. Parte-se de uma perspectiva adorniana de educação contra a barbárie, que contribua para a formação dos alunos para um mundo democrático, promovendo uma formação política e combatendo a ignorância e o ódio ao viver político. Entre os objetivos estão: refletir sobre uma educação política para a resistência contra qualquer forma de barbárie a partir da Educação Infantil; conceituar os termos Política, Emancipação e Educação; compreender as dimensões históricas e jurídicas da primeira infância na América Latina e no Brasil, como *locus* inicial na formação de professores; e desenvolver o protótipo de um site como produto educacional interativo que sirva como um subsídio pedagógico para a reflexão política com educadores, incentivando uma educação crítica e engajada. Para conduzir o estudo, adotou-se como metodologia de natureza básica a hermenêutica da Teoria Crítica (Weller, 2010), com uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico fundamentada em autores como Adorno (1985, 1995a, 2009a) e Freire (1988, 1991). Como produto educacional, foi elaborado um protótipo de um site intitulado "Docência Política - O blog", com o intuito de difundir a presente pesquisa. Conclui-se que a política se concretiza verdadeiramente quando ocorre entre as pessoas, possibilitando que os indivíduos atuem entre seus iguais, sem que mecanismos de dominação prevaleçam nas relações humanas. É importante destacar que o capitalismo gera insensibilidade no ser humano. Os educadores, em toda sua ética, têm o dever de reconhecer a realidade e sempre se opor à barbárie.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Básica. Gestão e Planejamento. Política. Barbárie. Professores da Infantil.

MACHADO, Gabriele. **POLITICAL EDUCATION: FOR AN EDUCATION AGAINST BARBARISM FROM EARLY CHILDHOOD.** 180 f. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: João Vicente Hadich Ferreira. Jacarezinho, 2024.

## **ABSTRACT**

The aim of this research was to answer the following question: How can early childhood education teachers be trained as educators from the perspective of a political and emancipatory education, both for themselves and for their students? In this sense, we consider the Adornian analysis that those who train must be properly prepared, thinking of education in its formative potential for emancipation and political life from early childhood. The central object of this research is the political education of nursery school teachers. It starts from an Adornian perspective of education against barbarism, which contributes to the formation of students for a democratic world, promoting political education and combating ignorance and hatred of political life. The objectives include: reflecting on a political education for resistance against any form of barbarism, starting with Early Childhood Education; conceptualizing the terms Politics, Emancipation and Education; historically and legally understanding early childhood in Latin America and Brazil, as an initial place in teacher training; and developing the prototype of a website as an interactive educational product that serves as a pedagogical aid for political reflection with educators, encouraging a critical and engaged education. To conduct the study, the basic methodology adopted was the hermeneutics of Critical Theory (Weller, 2010), with a qualitative bibliographic approach based on authors such as Adorno (1985, 1995a, 2009a) and Freire (1988, 1991). As an educational product, a prototype of a website entitled "Docência Política - O blog" was designed to disseminate this research. The conclusion is that politics is truly realized when it takes place between people, enabling individuals to act among their equals, without mechanisms of domination prevailing in human relations. It is important to note that capitalism generates insensitivity in human beings. Educators, in all their ethics, have a duty to recognize reality and always oppose barbarism.

**Key words:** Education. Basic Education. Management and Planning. Politics. Barbarism. Kindergarten teachers.

## SIGLÁRIO

BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CMEI - Centros Municipais de Educação Infantil  
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno  
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
EC - Emenda Constitucional  
EF - Ensino Fundamental  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil  
MLPI - Marco Legal da Primeira Infância  
NEDDIJ - Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude  
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável  
OIT - Organização Internacional do Trabalho  
ONU - Organização das Nações Unidas.  
PEC - Proposta de Emenda à Constituição  
PIB - Produto Interno Bruto  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNPI - Plano Nacional pela Primeira Infância  
RCNEIs - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
SITEAL - Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina

## LISTA DE QUADRO

**Quadro 1-** Proteção para a Primeira Infância  
da América Latina ..... 105

**Quadro 2-** Atualizações Lei De Diretrizes  
e Bases da Educação Nacional (LDB) na Educação Infantil ..... 127

## LISTA DE FLUXOGRAMA

<b>Fluxograma 1- Linha do Tempo do Percurso</b>	
Histórico da Primeira Infância .....	118
<b>Fluxograma 2- Organização do sistema educacional brasileiro a partir da primeira Infância</b> .....	129
<b>Fluxograma 3- Organização do sistema educacional brasileiro a partir da primeira Infância 2</b> .....	130
<b>Fluxograma 4- Aspectos do Site</b> .....	160
<b>Fluxograma 5- Aspectos secundários do Site</b> .....	161

## LISTA DE IMAGEM

<b>Imagem 1</b> .....	162
<b>Imagem 2</b> .....	162
<b>Imagem 3</b> .....	163
<b>Imagem 4</b> .....	163

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	15
1.1 Metodologia .....	26
2 O QUE É POLÍTICA? .....	31
2.1 Adorno, a Política e a Dialética Negativa .....	42
2.2 “Mundo Administrado” e seu reflexo na educação .....	50
2.3 (Re)Afirmando o Ato Político da Educação Infantil.....	61
3 O QUE É EMANCIPAÇÃO? .....	74
3.1 Educação Emancipadora: Além da Sala De Aula .....	85
4 DE QUE EDUCAÇÃO INFANTIL ESTAMOS FALANDO? UMA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	96
4.1 Primeira Infância na Agenda Política Brasileira.....	111
5 FORMAÇÃO DOCENTE E O ANTÍDOTO CONTRA A BARBÁRIE .....	139
5.1 Produto Educacional: Subsídios Para Ampliar a Discussão.....	154
5.1.1 Estrutura do site .....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	165
REFERÊNCIAS .....	169

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*O pior analfabeto  
 é o analfabeto político.  
 Ele não ouve, não fala,  
 nem participa dos acontecimentos políticos.  
 Ele não sabe que o custo de vida,  
 o preço do feijão, do peixe, da farinha,  
 do aluguel, do sapato e do remédio  
 depende das decisões políticas.  
 O analfabeto político  
 é tão burro que se orgulha  
 e estufa o peito dizendo que odeia a política.  
 Não sabe o imbecil que,  
 da sua ignorância política  
 nasce a prostituta, o menor abandonado,  
 e o pior de todos os bandidos,  
 que é o político vigarista, pilantra, o corrupto  
 e lacaio dos exploradores do povo.  
 Bertolt Brecht (1987).*

Pensar a formação de professores na contemporaneidade exige um olhar humanizado para o educando e para o professor que está se constituindo em sua profissão, pois ambos explicitam, de certo modo, uma perspectiva de sociedade que se formou no ocaso da modernidade e na esteira do capitalismo tardio<sup>1</sup>. Hannah

---

<sup>1</sup> O texto de referência fundamental para uma visão abrangente da concepção de Adorno chama-se *Capitalismo tardio ou sociedade industrial* (1996b) que fez parte da conferência inaugural do 16º Congresso dos Sociólogos Alemães. Adorno e Horkheimer preferiram chamá-lo de “capitalismo administrado”, “mundo administrado” ou ainda “capitalismo tardio” e o definiram como “[...] uma forma sofisticada de controle social de que as massas estão inteiramente excluídas e sobre a qual não têm qualquer tipo de domínio”. (Nobre, 2004, p. 47). Compreende-se à fase avançada do desenvolvimento capitalista caracterizada por uma intensa industrialização, globalização e consolidação das grandes corporações. Nesta fase, Adorno (1996b) observa uma profunda transformação nas estruturas sociais, culturais e econômicas, influenciada por vários fatores distintivos. Primeiro, a racionalidade instrumental, focada na eficiência e produtividade, se sobrepõe à racionalidade crítica. Em segundo lugar, destaca-se a proliferação da cultura de massa, caracterizada pela produção e consumo de bens culturais padronizados e superficiais. Adorno (1996b) também analisa que, no capitalismo tardio, as formas de dominação se tornam mais sutis e onipresentes. Através de uma combinação de propaganda, entretenimento e consumo, a sociedade é levada a aceitar a ordem existente como natural e inquestionável. Além disso, ele aponta um aumento na alienação dos indivíduos, tanto no trabalho quanto na vida pessoal. Em seus estudos nota uma crise de identidade em meio à homogeneização cultural e à pressão para conformar-se. Os indivíduos enfrentam dificuldades para encontrar um sentido de si mesmos que não seja mediado pela lógica do mercado. Adorno e seus colegas da *Escola de Frankfurt* analisaram essas dinâmicas com o objetivo de compreender como o capitalismo tardio molda a subjetividade e perpetua as desigualdades sociais. Eles advogaram por uma teoria crítica que pudesse revelar as contradições internas do sistema e fomentar a emancipação através da consciência crítica e da ação transformadora. “O capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação. Todos têm de mostrar que se identificam integralmente com o poder de quem não cessam de receber pancadas. [...] Todos podem ser como a

Arendt, em seu clássico texto *A crise na educação*, registrado na coletânea *Entre o Passado e o Futuro* (2011), acredita que a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os novos – as crianças – acerca dele. A autoridade do educador se assenta assim na responsabilidade que ele assume por este mundo e pelos novos que nele chegam, de sorte que qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo, não deveria ter crianças, e melhor seria proibi-la de tomar parte em sua educação.

Nesse sentido, pensar o trabalho educativo voltado à primeira infância, com vistas a assumirmos a responsabilidade pelo ensino e educação de nossas crianças, é condição *sine qua non* para que possamos falar de emancipação. Numa perspectiva emancipatória, é processo que se inicia na mais tenra idade. Para o filósofo Theodor Adorno (1995a) é na primeira infância que os mecanismos aprisionadores começam a ser cortados, ou não, instruindo o indivíduo a orientar-se no mundo, com vista a superar a adaptação, concentrando suas forças para a resistência.

Nesse contexto, Adorno (1995a) defende uma formação docente que contemple as necessidades culturais do professor para que consiga ensinar o aluno com responsabilidade sobre os conteúdos tratados. A formação é importante no processo de se ver como professor e como ensinar de maneira capaz. Por isso, é preciso repensar o sentido da educação e de como fazê-la.

O problema que se apresenta, portanto, neste trabalho, é: como desenvolver uma formação de professores da Educação Infantil que os capacite como educadores na perspectiva de uma educação política e emancipatória, tanto para si quanto para os alunos? Nesse sentido, considerando a análise adorniana de que quem forma deve estar devidamente preparado, pensamos na educação em suas potencialidades formativas para a emancipação e a vida política desde a primeira infância.

Recorrendo à Filosofia, à Sociologia, História e Psicanálise, entre outras discussões, estes pensadores e outros estudiosos do grupo que ficou conhecido como *Escola de Frankfurt*<sup>2</sup>, debruçam-se sobre as questões materiais, culturais e da

---

sociedade todo-poderosa, todos podem se tornar felizes, desde que se entreguem de corpo e alma, desde que renunciem à pretensão de felicidade” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 127).

<sup>2</sup> “A Escola de Frankfurt, denominada oficialmente como *Institut für Sozialforschung*, Instituto de Pesquisa Social, foi fundada no auditório da Universidade de Frankfurt em 22 de junho de 1924. No discurso inaugural de 1931, Horkheimer apresentou um manifesto visionário delineando um novo

constituição da subjetividade dos existentes. Conhecida como *Teoria Crítica*, a tese dos frankfurtianos supera sua datação histórica, chegando aos nossos dias como desafio e contribuição para as análises com as quais também nos deparamos.

Neste sentido, pensar a cultura, a educação, o desenvolvimento tecnológico, o papel da ciência e a questão do progresso que seduz, ao mesmo tempo que continua simbiótico com o processo de barbárie<sup>3</sup>, são condições sem as quais não podemos pensar uma perspectiva emancipatória.

Neste intento, o desafio adorniano para toda educação é o de que *Auschwitz*<sup>4</sup> não se repita. Para ele, isso implica no pressuposto de que uma educação emancipadora significará um processo de humanização para resistir contra a barbárie, ou seja, uma educação contra toda e qualquer forma de violência. A barbárie, na concepção de Theodor Adorno, seria o oposto de formação que em alemão, é traduzida como *Bildung*. O termo é compreendido como um processo de educação ou civilização, e seria a formação da “[...] cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (Adorno, 1996, p. 02), ou seja, uma cultura formativa com desdobramentos dialéticos que são essenciais para uma apropriação subjetiva.

Adorno (1996a) também ressalta que a barbárie é evidenciada pela desumanização e pela negação do outro, resultando em uma sociedade onde a

---

paradigma que combinava materialismo histórico com psicanálise, e que incorporava ideias de pensadores como Schopenhauer e Nietzsche. Esse movimento intelectual evoluiu para o que ficou conhecido como Teoria Crítica. Essa abordagem crítica não apenas desafiou as concepções estabelecidas sobre sociedade e cultura, mas também estabeleceu uma revista periódica como plataforma para os ensaios dos membros e colaboradores, promovendo um diálogo contínuo e profundo sobre as questões contemporâneas mais prementes. Os principais membros da Escola de Frankfurt incluíam Walter Benjamin (1892-1940), Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979) e Theodor W. Adorno (1903-1969). Após a reconstrução da Universidade de Frankfurt e o retorno do Instituto de Pesquisa Social à cidade, uma segunda geração de teóricos emergiu, destacando-se Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas” (Wiggershaus, 2002, p. 77).

<sup>3</sup> De acordo com França (2011, p. 106) “[...] Barbárie, na concepção de Theodor Adorno, é o contrário de formação. A barbárie se manifesta objetivamente no enraizamento de preconceitos, na competitividade desenfreada e nas atitudes repressivas, podendo conduzir os portadores destas características a praticarem atos agressivos, torturas e até genocídios. A barbárie identifica-se toda vez que se regride ao primitivismo da violência injustificada”.

<sup>4</sup> *Auschwitz*, localizado na Polônia e próximo à cidade de Oswiecim, foi um terrível complexo de campos de concentração e extermínio estabelecido pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. Este local representa um dos mais sombrios símbolos do Holocausto, o trágico genocídio que ceifou a vida de milhões de judeus, assim como de outros grupos minoritários perseguidos pelo regime nazista, incluindo ciganos, homossexuais, prisioneiros políticos e testemunhas de Jeová. *Auschwitz* é um doloroso lembrete desse período sombrio da história, destacando-se como um dos maiores crimes contra a humanidade já perpetrados. Os Aliados finalmente libertaram o campo em janeiro de 1945. Hoje, *Auschwitz* é um memorial e museu, servindo como testemunho dos horrores do Holocausto e reforçando a importância de lembrar e aprender com o passado para evitar a repetição de tais atrocidades (U.S. Holocaust Memorial Museum. O Holocausto. **Enciclopédia do Holocausto**. 2024. Disponível em:

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/introduction-to-the-holocaust>

empatia e a racionalidade são suprimidas em favor do autoritarismo e da brutalidade. Dessa forma, a barbárie não é apenas a ausência de formação, mas a sua completa subversão, onde a cultura e a razão são distorcidas para justificar a opressão<sup>5</sup> e a violência.

Referindo-se à violência produzida pela barbárie do nazismo, mas fundamentando o pressuposto da resistência contra toda barbárie, Adorno (1995a, p. 121-122) destaca que,

É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei 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 destes mecanismos. Os culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles o 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. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão 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.

Para os frankfurtianos há uma dialética entre civilização e anticivilização, que nos trouxe até aqui e que permeia nossa existência humana, mas que, a partir de *Auschwitz*, irrompe como a barbárie impensada, que se instala com o fascismo e que chega aos nossos dias como o horror que nunca deveria ter ocorrido.

---

<sup>5</sup> “Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. É, a um tempo, desamor e óbice ao amor. Óbice ao amor na medida em que dominador e dominado, desumanizando-se o primeiro, por excesso, o segundo, por falta de poder, se faz coisas. E coisas não se amam. De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela mesma que irá encontrar a violência. Não será a si própria que chamará de violenta. Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, como salienta Fanon, é que o oprimido aprende a torturar. Com uma sutil diferença neste aprendizado — o opressor aprende a torturar, torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor” (Freire, 1967, p. 49-50).

Prenhe em nossa sociedade, o fascismo é mais do que um partido organizado em determinado momento histórico. É uma atmosfera que nos envolve e, de tempos em tempos, manifesta suas garras e seus projetos de destruição, constituindo-se na antipolítica e no ódio à política. Por isso, a importância de uma educação política em Adorno (1995a). Segundo o filósofo,

[...] seria necessário esclarecer quanto à possibilidade de haver um outro direcionamento para a fúria ocorrida em Auschwitz. Amanhã pode ser a vez de um outro grupo que não os judeus, por exemplo os idosos, que escaparam por pouco no Terceiro Reich, ou os intelectuais, ou simplesmente alguns grupos divergentes (Adorno, 1995a, p. 136).

Diante deste pensamento, não compreender que a ausência de uma consciência esclarecida, como coloca Adorno, causa movimentos anticivilizatórios, dando espaço à aceitação de que, tudo aquilo que um indivíduo, ou indivíduos constituídos em um coletivo fascista, considerem como errado ou inimigo, deva ser eliminado, literalmente. No atual momento político, por exemplo, que podemos considerar como um destes recrudescimentos desta atmosfera fascista, pessoas têm considerado como normais discursos de ódio, atos antidemocráticos e elogios à ditadores e torturadores, desconsiderando e ignorando todo o contexto histórico e as atrocidades relatadas e comprovadas, como se fosse apenas uma questão de exercício de uma “liberdade de expressão”, tida aqui como absoluta.

Pensando na esfera da educação, encontram-se aqui as proposições de uma anti-educação, seguindo as inspirações do inconstitucional projeto Escola Sem Partido e da defesa e implementação de propostas como o *homeschooling* e as escolas cívico-militares<sup>6</sup>. O que está em campo não é a política, ou uma formação política, mas uma antipolítica e, no seu desdobramento, o ódio à política.

---

<sup>6</sup>Com os abusos da operação Lava Jato que culminaram com a ruptura do jogo democrático a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016 a ascensão interina de Michel Temer à presidência da república e a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, capitaneado por forças conservadoras e antidemocráticas de longo histórico em nosso país, o flerte com o fascismo se manifestando para fora do limbo da história. Em consequência, surgem três principais projetos que inviabilizam a formação social dos alunos. Como por exemplo, o movimento Escola Sem Partido, em sua essência, propõe a censura à liberdade de ensinar e aprender, à liberdade de cátedra de cada educador; O projeto *Homeschooling* que defende a educação domiciliar para crianças e jovens, está no cenário das políticas educativas desde 2001, entretanto, foi após a pandemia do Covid-19 que ganhou força. Ribeiro (2020, p. 18) afirma que, “as evidências foram revelando que a educação domiciliar terá o poder (dependendo da sua prática e da ausência de fiscalização) de criar e de consolidar bolhas sociais familiares.”; E por último, o Programa Escolas Cívico-Militares, realizado em parceria com o

Elencamos aqui o objeto central desta pesquisa: A formação política dos professores da Educação Infantil<sup>7</sup>. Partimos de uma perspectiva adorniana de educação contra a barbárie e que, neste sentido, contribua para a formação dos alunos para um mundo democrático, portanto, para uma formação política e não para a ignorância ou o ódio ao viver político.

Dentre nossos objetivos, estão: refletir sobre uma educação política para a resistência contra qualquer forma de barbárie, a partir da Educação Infantil; Conceituar os conceitos de Política, Emancipação e Educação; Compreender as dimensões históricas e jurídicas da primeira infância na América Latina e no Brasil, *lôcus* inicial na formação de professores e, por último, desenvolver o protótipo de um site como produto educacional interativo que sirva como um subsídio pedagógico para a reflexão política com educadores, a fim de incentivar uma educação crítica e engajada.

O que me motivou a investigar os elementos que perpassam a Educação infantil e a formação desses educadores e seus desdobramentos, é que apesar da pouca idade, iniciei meus estudos com o Formação de Docente (F.D) integrado com o Ensino Médio em 2014, e desde daquele momento ouvi de muitos educadores que a autoestima de um professor da educação Infantil é limitada. O cuidar se mistura com o ensinar; os estigmas de ter dom ao trabalho docente se emaranham com as responsabilidades humanas, sociais, e à pouca remuneração da carreira. Com o F.D aprendi a importância da prática, de uma letra bem legível, de como me portar como tal, passava noites em claro para produzir o melhor portfólio. Lembro que nesta época vivenciei a política em sua maneira mais precisa dentro da minha realidade, com as ocupações das escolas em 2016<sup>8</sup>.

---

Ministério da Defesa, que permite a presença de militares da reserva, policiais e bombeiros militares na gestão das escolas públicas. A implantação dessas escolas foi planejada para ocorrer em todo o país, especialmente em comunidades pobres e de grande vulnerabilidade social, sem incluir as classes médias. Com a gestão a cargo dos militares, prevê-se uma disciplina e uma cultura militarizada de controle sobre os pobres e os desapropriados, baseada em hierarquias e obediência.

<sup>7</sup>Cabe salientar que a todo momento que se utiliza o termo “educador” ou “professor” no masculino, não está se referindo ao gênero em si, mas ao ser humano que educa.

<sup>8</sup>De acordo com a tese de Ribeiro (2019), além das pautas específicas de cada escola, as principais reivindicações eram: a) Contra a Medida Provisória 746/2016 sobre a Reforma do Ensino Médio, que alteraria as regras curriculares e de funcionamento do Ensino Médio; b) Contra a PEC 55 (no Senado), anteriormente PEC 241 (na Câmara), que propunha uma emenda constitucional para limitar o crescimento das despesas do governo brasileiro, impactando diretamente Saúde, Educação, diversos serviços públicos e a previdência social; c) Contra o Projeto de Lei do Senado 193/2016, que introduziria o Programa Escola sem Partido nas Diretrizes e Bases da Educação. Segundo informações divulgadas em páginas oficiais de algumas ocupações e jornais, as ocupações

Em 2018, depois de muito sofrer por antecipação, recebi minha aprovação no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). A minha inocência, chamaremos assim, envolvida com um pouco de prepotência, me fazia pensar que estava à “frente” das colegas que não tiveram tal estudo na educação básica, pois veja, eu já estive dentro de uma sala de aula, eu já sei. Ao contrário do que eu tinha pensado, minhas reflexões não estavam tão em dia. Penso que, talvez, me faltasse iniciar os estudos em Paulo Freire para entender que o professor que possui humildade compreende que ninguém sabe tudo e que ninguém é completamente ignorante. Não é possível conciliar "a adesão ao sonho democrático e a superação de preconceitos com uma postura arrogante, onde nos sentimos cheios de nós mesmos" (Freire, 1993, p. 38). A democracia e a superação de preconceitos exigem humildade e abertura ao diálogo. Quando nos posicionamos de forma arrogante, acreditando que sabemos tudo, fechamos as portas para o aprendizado mútuo e para a compreensão das perspectivas dos outros. A arrogância cria barreiras que impedem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos têm voz e vez.

Foi com a graduação que essas barreiras foram se quebrando para projetos mais complexos. Me deparei com a teoria de uma forma que ainda não tinha tido acesso, professores que me ajudaram e me incentivaram a aprofundar meus conhecimentos, despertando em mim o gosto pela pesquisa e pelo ser humano que ela representa. A orientação e o apoio de alguns deles foram fundamentais para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal, permitindo-me ver a educação sob uma nova perspectiva.

E em todo esse meio nunca abri mão do estágio, por questões financeiras e de certa forma, me sentia bem atuando na minha área. E sem me dar conta, a proposta educativa de Freire (1988) tornava-se presente na minha vida, fundamentando-se na práxis autêntica, que não é “blá-blá-blá’, nem ativismo, mas ação e reflexão” (Freire, 1988, p. 52). Isso implica rejeitar a visão do ser humano como algo puramente abstrato, isolado, desconectado do mundo, vazio e alheio às relações sociais.

Obviamente, não irei romantizar ignorando que por muitas vezes senti dúvidas, medos, inseguranças, principalmente em 2019, quando iniciei o estágio no Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude (NEDDIJ/UENP), pois o principal objetivo da parte pedagógica do projeto é apresentar às crianças do município seus direitos e deveres perante a Constituição (CF) e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Por vezes escutei dos professores que "criávamos pequenos monstrinhos". Foi aí que entendi que a vivência política é fragmentada e assusta até mesmo os educadores, aqueles que teoricamente deveriam ensinar os mais novos não apenas os conteúdos sistemáticos, como saber ler, mas interpretar o que está posto, a viver em sociedade em sua maneira mais ampla.

Recorrendo ao pensamento de Freire (1988), a escola deveria ser um lugar onde educadores e educandos se encontram como sujeitos livres. Essa liberdade os impulsiona a viver o seu tempo, ou seja, a vivenciar o momento atual como um espaço de ação e reflexão, onde – no presente – se interpreta o passado e se projeta o futuro: "será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política" (Freire, 1988, p. 100). A escola deve ser um espaço sem amarras que impedem a pessoa de ser quem ela pode ser. Na verdade, a escola deve ser um ambiente de possibilidades, que ajude a todos que frequentam a realizar suas potencialidades.

Em 2022, finalizei a graduação após superar diversas dificuldades, sendo a principal delas a pandemia do coronavírus SARS-CoV-2. Este período desafiador colocou em prova não só o futuro da minha formação, mas evidenciou a barbárie dos seres humanos, manifestada nas desigualdades sociais e econômicas, na falta de acesso adequado à saúde e na polarização política que dificultou a resposta global à crise. Enfrentar e refletir sobre essas questões tornou-se crucial para meu desenvolvimento pessoal e profissional, reforçando minha convicção na importância da educação humana, da justiça social e da solidariedade como pilares para um futuro. Apesar dessas adversidades, consegui concluir minha formação, o que fortaleceu minha determinação em continuar a estudar.

Trago como base para este trabalho a minha própria construção, ainda em andamento, como educadora. Invisto tempo e esforço em minha formação contínua para compreender melhor os conceitos apresentados neste estudo. Não considero, de forma alguma, que este conhecimento seja algo definitivo ou completo; são

ensaios destinados a refletir e fornecer subsídios, para que cada dia represente uma oportunidade de educar os mais novos.

Desta forma, compreende-se a necessidade de estruturar as bases, para que possamos pensar uma educação emancipatória, em que cabe às professoras e professores, e à escola, a responsabilidade por orientar esse processo. Neste sentido, é fundamental que esses profissionais sejam emancipados ou, em outras palavras, bem formados.

Ainda neste contexto, a preocupação com a Educação Infantil se dá pois, na perspectiva de Adorno. Baseando-se nos ensinamentos constituídos a partir da psicologia profunda, aponta o filósofo que “[...] todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância [...]” e, portanto, “[...] a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância” (Adorno, 1995a, p. 121-122). Ou seja, a educação torna-se indispensável para se evitar a violência a partir de uma formação que é condição primordial, desde a idade mais tenra, para a formação humana e a compreensão de nossa condição política, na perspectiva de uma resistência contra a barbárie.

O que se tornou perceptível ao longo dos últimos anos, é que a democracia vive sob constantes ataques, alguns diretos, outros mais sutis. Entretanto, é necessário compreender quais os mecanismos aprisionadores criados pela sociedade capitalista, que faz um homem esquecer ou ignorar sua humanidade e submeter-se a perspectivas totalitárias e antidemocráticas.

Segundo Theodor Adorno (1995a), é necessário um processo de conscientização, pois não é apenas o ato agressivo que gera a barbárie, como também a indiferença. Ou seja, não se preocupar com o outro, com a sua história.

Nesse sentido, entendemos como complementar o pensamento de Paulo Freire (2011) que acredita que a conscientização é um processo, sendo um teste para a realidade. Segundo o educador,

Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou melhor, sem o ato de ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 2011, p. 15).

Contudo, a aversão às políticas de ação afirmativa ou compensatórias, endeuçamento do mercado, fascínio pelo capitalismo, culto à meritocracia, demonização da política, desprezo pela democracia, escárnio com os direitos humanos, descaso com o politicamente correto, censura à manifestação artística e de pensamento, patrulhamento e vigilância à liberdade de ensino, perseguição aos intelectuais, entre tantas outras formas de se agredir, gerar conflito ou clima de discórdia, constatamos que continuam sendo realizadas abundantemente, em nosso meio.

Por isso, a fim de confrontar essas práticas que afetam o indivíduo e a sociedade, propomos uma análise das aproximações entre Theodor Adorno (1903-1969) e Paulo Freire (1921-1997) para compreender a possibilidade de uma educação na superação da violência e frieza humana, a partir da primeira infância, a fim de resistir contra a barbárie.

Essa escolha não é despropositada, mas sim pensada de maneira que possamos encontrar, na filosofia destes autores, os pontos de convergência que nos permitam pensar uma educação emancipadora. Não é segredo que ambos viveram tempos sombrios, conjunturas políticas e sociais distintas, mas, essas inquietações em seus escritos expõem pensamentos similares no que diz respeito à homogeneização de culturas, educação e emancipação.

Mashiba (2013, p. 8) em sua tese de doutorado corrobora este pensamento, afirmando que “[...] tanto Adorno quanto Freire combatiam a sociedade capitalista de seu tempo e ambos os autores se posicionavam contra a alienação do homem; logo, a emancipação humana foi preocupação comum”.

Embora, tanto Adorno quanto Paulo Freire não tenham pensado exclusivamente na Educação Infantil, suas interpretações de mundo visam um ser humano consciente das suas atitudes, distanciando-se da cultura da violência, extremismo, segregação, do armamentismo, e tantas outras ideias e ações que nos remetem ao fascismo, movimento este que de tempos em tempos ganha destaque em discursos feitos por representantes políticos.

Diante destas análises ficam evidentes várias preocupações com a educação pública brasileira e quais as contribuições para a formação e emancipação dos sujeitos que ela possibilita. Nesse contexto, compreendemos que a educação será emancipatória quando professores e alunos conseguirem dialogar sobre a sociedade

com criticidade, sobretudo buscando um olhar reflexivo sobre suas ações como seres que possuem humanidade e são capazes de vivê-la socialmente, resistindo a toda e qualquer forma de barbárie. Nesse sentido, a importância da conscientização.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, ao falar sobre o conceito de conscientização, Paulo Freire assinala que é processo e é uma “exigência humana”; é a partir dela que se torna possível efetivar a curiosidade epistemológica: “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (Freire, 2011, p. 58). Ainda nesse livro, Freire (2011, p. 70) aborda a “[...] difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia”, a qual deve ocorrer também por meio do trabalho do professor que deve ser capaz de estimular rupturas no pensamento dos educandos, para que estes superem a condição heterônoma imposta pela sociedade.

Nesse contexto, o objetivo do professor da Educação Infantil seria contribuir para além dos eixos e campos de experiências, a fim de criar uma perspectiva de não violência, uma educação emancipadora, contribuindo para a formação de pessoas autônomas, que agregam em si condições—para compreender o mundo social em sua concreticidade e contradições, além de buscar a ruptura com o *status quo* estabelecido pelo sistema capitalista.

Compreende-se que a pesquisa em Educação Básica não se restringe a estatísticas, a concepções dicotômicas sobre lucro e prejuízo, ao maniqueísmo pautado na ideia do certo e do errado, ou da luta do bem contra o mal que reduz as pessoas a meros objetos, no primeiro caso, e a uma pauta moral, segunda condição, algo que o capital e o fundamentalismo religioso já fazem.

Neste contexto, lidamos com pessoas, em toda sua complexidade constitutiva, o que implica na percepção da importância da formação humana em suas perspectivas cultural e política. Por isso, sob a égide do capitalismo, do economicismo vigente que direciona nossas existências, como sobreviver ao domínio dos interesses do Capital? Como não se permitir endurecer, face ao embrutecimento a que somos submetidos todos os dias numa luta pela sobrevivência pautada na competitividade e não na solidariedade? Como não esquecer de olhar para outro e realmente enxergá-lo? Sem a pretensão de responder a essas perguntas de modo pontual, mas com o propósito de possibilitar

ao leitor um debate teórico rico e conceitual, contribuindo para uma formação crítica e emancipadora, é que apresentamos o presente estudo.

## 1.1 Metodologia

Diante do que foi exposto, a metodologia elencada neste trabalho consiste de natureza básica que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 34) “objetiva gerar conhecimentos novos, [...] sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.”

Cabe salientar que em todo o trabalho, busca-se compreender a hermenêutica apresentada pelos autores de maneira teórico-reflexiva a fim de se contrapor ao pensamento tradicional que influencia a educação vigente, buscando superá-lo em nome da promoção da emancipação, da autonomia e da libertação, reconhecidos como objetivos formativos fundamentais. Weller (2010, p. 294) acredita que “[...] encontra-se em consonância com a Teoria Crítica e com a tradição da hermenêutica crítica de Jürgen Habermas.<sup>9</sup> Essa opção metodológica, a hermenêutica, oferece contribuições significativas ao desenvolvimento dos métodos de pesquisa e da análise de dados qualitativos.

De acordo com Weller (2010) o princípio hermenêutico em consonância com a Teoria Crítica da Educação tem permeado o pensamento pedagógico como uma importante discussão no que se refere à aproximação das práticas históricas, sociais e culturais.

Os estudos de Vilela (2007) enfatizam a intenção declarada pelo criador da metodologia e as questões a serem compreendidas em seu processo. Essa metodologia é utilizada a fim de reconstruir para salientar as estruturas significativas da escola, característica essa que se torna um processo que procura superar uma dimensão global em orientações sociológicas, inclusive no que diz respeito à

---

<sup>9</sup> “A hermenêutica crítica de Jürgen Habermas é um método de interpretação que visa entender e criticar a sociedade, enfatizando a necessidade de comunicação racional e democrática. Habermas é um dos principais expoentes da segunda geração da Escola de Frankfurt, junto com Axel Honneth. Influenciados pelo marxismo e pela psicanálise, os filósofos da Escola de Frankfurt, como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno e Herbert Marcuse, estavam interessados em explicar a organização e o funcionamento da sociedade de classes através da análise do operariado industrial do século XX. Os pressupostos teóricos da Escola de Frankfurt se estenderam a diversas áreas de estudo, incluindo a comunicação e o direito. Habermas, em particular, defendeu um posicionamento crítico que visava libertar os indivíduos das amarras da dominação. Ele argumentava que a emancipação social poderia ser alcançada através de uma reorganização societária capaz de superar a conformidade e a manutenção do *status quo*” (Sobrinho,2022).

estrutura, sendo um processo metodológico que resulta da subsunção dos dados a um parâmetro teórico estabelecido. De acordo com Vilela (2007, p. 239):

As contribuições de Adorno parecem ser adequadas para amparar ações pedagógicas que almejam: realizar uma escolarização bem-sucedida; formular currículos que contemplem as diferenças socioculturais; reconsiderar o sentido das diferenças, para que estas não se convertam em desigualdades e injustiças.

No que caracteriza a abordagem deste trabalho, optamos pela qualitativa, pois entende-se que o pesquisador ao mesmo tempo que é o sujeito também é o objeto de suas pesquisas, pois além de “[...] preocupar-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 32), envolve algumas outras características específicas, à saber:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 32).

Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracteriza pela exploratória, considerando que “este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 35).

Por fim, para compreender o problema, de fato, tem-se a necessidade de definir quais os procedimentos são necessários. Uma vez que, a pesquisa deve “[...] possibilitar uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real” (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 36).

No tocante aos procedimentos, portanto, elencamos a bibliográfica, pois, “[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web

sites.” (Fonseca, 2002, p. 32). Nesse sentido, também se utiliza a pesquisa documental, como complementa Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

Para atingir esses objetivos a pesquisa se estrutura como uma análise teórica, que tem o propósito de apresentar pressupostos que poderiam sustentar uma prática formativa docente, em defesa da educação escolar como prática social em prol da educação contra a violência e na perspectiva da emancipação humana.

Para abordarmos a temática, dividimos nosso trabalho em seis seções. A primeira constitui-se pelas nossas considerações iniciais.

Na segunda seção, intitulada *O que é Política?*, pretende-se definir o sentido de política considerando seus desdobramentos e os projetos de destruição que vislumbramos, como no caso da antipolítica e do ódio à política, recorrendo aos estudos adornianos sobre a Dialética Negativa, Mundo Administrado e como eles interferem no ato educativo. Essa administração pervasiva se manifesta de maneira particularmente evidente. Segundo Adorno (1995a), a educação, em vez de servir como um meio de emancipação, frequentemente se torna um instrumento de controle social que reforça o *status quo*.

Na terceira seção, denominada *O que é Emancipação?*, buscamos definir o que é a tão sonhada emancipação, e como ela pode estar presente no ambiente escolar e para além dele. Em Adorno (1995a), a emancipação não se limita à simples liberdade individual, mas engloba um processo de libertação das estruturas opressivas e alienantes que permeiam a sociedade moderna. Essa emancipação envolve a capacidade de pensar de forma crítica, questionando as normas estabelecidas.

No contexto educacional, a emancipação se manifesta na promoção de uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas também capacita os estudantes a analisar criticamente o mundo ao seu redor e a se engajar ativamente

na transformação social. Isso implica em práticas pedagógicas que incentivem o pensamento autônomo, o diálogo aberto e a valorização da diversidade de perspectivas.

Além do ambiente escolar, a emancipação se estende para a esfera pública, onde os indivíduos são encorajados a participar ativamente na construção de uma democracia verdadeira e participativa. Significa romper com estruturas de poder que perpetuam a desigualdade, a exclusão e a frieza humana.

Na quarta seção, *De Que Educação Infantil Estamos Falando? Uma Perspectiva Crítica*, procuramos conceituar a educação infantil e explorar como ocorre a proteção para a primeira infância na América Latina, com foco especial no Brasil. É importante destacar que, neste momento, não será realizada uma análise aprofundada de todos os documentos relevantes, embora seja fundamental para a formação do educador na educação infantil. Nosso objetivo principal é analisar as concepções que envolvem os aspectos históricos e jurídicos da primeira infância, contextualizando sua importância no desenvolvimento integral das crianças e na promoção de políticas públicas adequadas às suas necessidades.

O reconhecimento da educação infantil como uma etapa fundamental da educação básica tem ressignificado a identidade. As concepções predominantes tendem a enxergar esse trabalho puramente de forma assistencialista, sem reconhecer seu papel educativo e profissional. O ambiente educacional precisa ser repensado para favorecer uma aprendizagem significativa e contextualizada, levando em consideração as singularidades e potencialidades de cada criança. Nesse sentido, a criança é entendida como um sujeito histórico, detentor de direitos e produtor de cultura, ampliando assim o horizonte educacional para além das visões tradicionais que negligenciaram sua capacidade de protagonismo e desenvolvimento integral.

Na quinta seção, *Formação Docente e o Antídoto Contra a Barbárie*, procuramos examinar e conceituar a formação docente a partir da Teoria Crítica. Tornam-se evidentes as contradições e os diversos desdobramentos, especialmente no contexto dos educadores da educação infantil. Como mencionado anteriormente, a desvalorização desses profissionais contribui para sua despolitização. Assim, é crucial promover o processo de conscientização dos professores da educação infantil para uma educação política que os capacite a resistir contra qualquer forma de injustiça.

Ainda nesta seção, apresentamos a elaboração de um produto educacional (CAPES, 2016), em que fornecemos um protótipo de site educacional interativo, ainda em desenvolvimento, concebido como um recurso pedagógico para estimular a reflexão política entre os educadores da Educação Infantil (EI), com o objetivo de promover uma educação crítica e engajada. Apesar de aparentemente contraditório<sup>10</sup> em relação ao nosso trabalho, fundamentado na Teoria Crítica com ênfase nos pensamentos de Adorno e Horkheimer, essa aparente contradição representa, na verdade, uma tentativa de aplicar os princípios da Teoria Crítica e da Dialética Negativa. O desdobramento é questionar e transformar o uso da tecnologia na educação, incentivando uma reflexão mais profunda e consciente sobre seu papel e impacto na formação dos indivíduos.

Diante desse contexto, é crucial promover a resistência em tempos tão desafiadores. É importante destacar que essa produção decorre principalmente do interesse da pesquisadora em compartilhar conhecimentos com professores e estudiosos sobre o tema, podendo ser adaptada e reformulada sempre que necessário.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, compreendendo que apesar do processo educativo ter sofrido significativas mudanças e atualizações técnicas, com as leis que norteiam a Educação Infantil e os métodos utilizados em sala de aula, a formação tradicional, por si só, não é capaz de evitar a barbárie, conforme esclarecido por Adorno (2004). O professor continua sendo um ser humano insubstituível em todo o processo; a relação entre professor e aluno permanece como a principal ferramenta de educação. Apesar das imposições do mercado, cabe ao educador, o desafio de atuar dentro do sistema e superá-lo, jamais permitindo se embrutecer e incentivando o aluno a desenvolver uma educação consciente.

---

<sup>10</sup> Adorno e Horkheimer (1985) discutem a instrumentalidade técnica e sua relação com o capitalismo, destacando como isso levou à superficialidade da cultura e à tecnificação da vida. Eles enfatizam como as produções culturais passam a seguir a lógica do fetiche da mercadoria, onde o desejo de consumo prevalece sobre o valor da vida cotidiana. “Não se sabe com precisão como a fetichização da tecnologia domina a psicologia individual das pessoas, onde se encontra o limiar de uma atitude racional para com ela e aquela supervalorização que finalmente faz aquele que cria um sistema de transporte para levar as vítimas o mais rapidamente possível a Auschwitz esquecer-se do que acontecerá com elas em Auschwitz. No tipo que tende para a fetichização da tecnologia, trata-se, simplesmente, de pessoas incapazes de amar. [...] O que nelas ainda sobrevive da capacidade de amar, elas precisam usar em coisas materiais” (Adorno, 1995a, p. 42).

## 2 O QUE É POLÍTICA?

*“O sentido da política é a liberdade”* (Arendt, 2004, p. 3).

Ao abordar o objeto política, tanto no contexto do espaço público como no âmbito da Política como disciplina, é pertinente questionar de qual análise se parte: centralidades ou as periferias? As dualidades ou as sínteses? A essência ou as aparências? Neste momento, buscamos discorrer sobre o significado de política e suas vertentes no mundo social. Recorremos aos ensaios de Hannah Arendt (2011, 2004, 2001) onde se constrói a percepção de que o que está em debate na política não são os lados partidários, ou a individualidade, mas, o mundo, uma vez que, existimos todos juntos. Para Hannah Arendt (2004, p. 7),

A política baseia-se na pluralidade dos homens. Deus criou o homem, os homens são um produto humano mundano, e produto da natureza humana. A filosofia e a teologia sempre se ocupam do homem, e todas as suas afirmações seriam corretas mesmo se houvesse apenas um homem, ou apenas dois homens, ou apenas homens idênticos. Por isso, não encontraram nenhuma resposta filosoficamente válida para a pergunta: o que é política? Mais, ainda: para todo o pensamento científico existe apenas o homem — na biologia ou na psicologia, na filosofia e na teologia, da mesma forma como para a zoologia só existe o leão.

Para realizar uma análise aprofundada da política na perspectiva de Arendt, é imprescindível explorar os pares conceituais que ela constrói. Em geral, Arendt define suas ideias de forma dicotômica, destacando a inter-relação entre dois termos opostos, que não podem ser entendidos isoladamente. Portanto, para entender plenamente sua abordagem política, é fundamental examinar os pares conceituais nos quais ela se apoia, sendo a liberdade<sup>11</sup> e necessidade um deles.

Arendt argumenta que a liberdade é crucial para as questões políticas, visto que implica na participação ativa dos cidadãos em um mundo plural e comum a todos, ou seja, na esfera pública. Portanto, a liberdade política, ao permitir a garantia

---

<sup>11</sup> Arendt aborda a liberdade em dois contextos: a liberdade interna, também conhecida como filosófica, e a liberdade externa, ou política. A liberdade interna está ligada à esfera da vontade e está inserida na dimensão contemplativa do espírito humano. Por outro lado, a liberdade externa não é um fenômeno da vontade, mas sim da ação, sendo, portanto, relativa à esfera política. Para os propósitos deste texto, a discussão sobre a liberdade externa é a mais relevante. No entanto, a distinção entre liberdade interna e externa é explorada com mais detalhes por Arendt em seu texto *“O que é Liberdade?”*, publicado no Brasil na obra intitulada *Entre o Passado e o Futuro* (2011).

da pluralidade humana e a convivência livre entre os diferentes, é o cerne da política. Ela parte do pressuposto de que "onde esse tipo de liberdade não existe, não há verdadeiramente espaço político" (Arendt, 2011, p. 185).

O conceito arendtiano de liberdade é revelador de sua abordagem argumentativa, pois Arendt (2004) define essa noção em contraposição a seu oposto, necessidade, afirmando que a liberdade humana é alcançada ao buscar a libertação da necessidade "[...] a ideia da 'coisa política' que aflora pela primeira vez na história na *polis* grega, e que é idêntica à liberdade" (Arendt, 2004, p.3).

As considerações sobre essa dupla de conceitos na obra de Hannah Arendt visam compreender os eventos políticos e sociais na modernidade e no mundo contemporâneo. Para a autora, a necessidade está vinculada aos processos repetitivos inerentes aos ciclos vitais, tanto em sua dimensão biológica quanto econômico-social. Por outro lado, a liberdade é concebida como um domínio exclusivamente humano, relacionado à capacidade de interagir com outros indivíduos, por meio da comunicação e da ação, para construir o mundo humano com suas leis, espaços e significados.

Um exemplo dessa distinção pode ser observado na vida cotidiana. A necessidade se manifesta nas atividades básicas que visam garantir a sobrevivência, como comer, beber e trabalhar para prover sustento. Essas ações estão ligadas às demandas biológicas e às exigências econômicas da vida moderna. Por outro lado, a liberdade se expressa quando os indivíduos se reúnem para debater questões políticas, propor mudanças na sociedade ou expressar suas opiniões em público. Essas atividades refletem a capacidade humana de agir em conjunto para moldar o mundo social e político em que se vive. Apesar de serem conceitos opostos, a necessidade e a liberdade estão intimamente ligadas na perspectiva arendtiana.

Ao longo da história tem-se evidente como a prevalência da necessidade sobre a liberdade pode acarretar sérias complicações nas sociedades contemporâneas, levando-as a manifestar características como, barbárie, violência, consumismo, esquecimento da história e inclinações totalitárias. Considerando algumas das manifestações mais sinistras do capitalismo, Marx escreveu em 1847 uma passagem fatídica e atual, que fundamenta os ensinamentos desenvolvidos pela *Escola de Frankfurt*: "A barbárie reapareceu, mas desta vez ela é engendrada no próprio seio da civilização e é parte integrante dela. É a barbárie leprosa, a

barbárie como lepra da civilização" (Marx, 1847 apud Lowy, 2005, p.101). Marx observava que as condições degradantes impostas aos trabalhadores pelas instituições capitalistas não apenas perpetuam a pobreza, mas também geram uma forma de barbárie interna, corroendo os valores e a dignidade humana no cerne da sociedade civilizada.

Percebe-se que os momentos históricos vivenciados tanto por Marx (1847) como por Arendt (2004), são diferentes, entretanto, atuais. Para a autora, por exemplo, a verdadeira política remonta à antiga *polis* grega, mas a todo o momento, essa visão pode ser revitalizada e reavivada. Mesmo nos tempos de hoje a verdadeira política, no sentido mais profundo, raramente emerge na história, mas quando o faz, em momentos de "poucos grandes acasos felizes da História" (Arendt, 2004, p. 4), ela é decisiva, pois revela completamente o significado da política que continua a influenciar o curso dos acontecimentos. Para Arendt (2004, p. 4),

A desgraça da política no século XX não reside no fato de que surgiram terríveis regimes totalitários que apagaram a liberdade como característica essencial do político, mas sim no fato de que seu surgimento levou a também os sistemas políticos, que pretendem ser liberais, correrem o perigo de ser infectados pelo bacilo totalitário. "Se um princípio de tamanha envergadura ... chega ao mundo, é quase impossível limitá-lo." Por isso não podemos simplesmente nos contentar hoje com o desaparecimento histórico do fascismo e do comunismo, senão que devemos continuar conscientes de que a restrição da liberdade, a repressão da espontaneidade humana e a corrupção do poder através da violência também são uma ameaça constante para a política dos pretensos sistemas liberais.

Essa contaminação, descrita na citação acima, representa um perigo constante para a política nos sistemas que buscam a liberdade. Argumenta-se que a necessidade de permanecer vigilante contra a restrição da liberdade, a repressão da espontaneidade humana e a corrupção do poder através da violência, mesmo em sistemas que se consideram liberais. Essa reflexão de Arendt continua relevante para compreender os desafios políticos enfrentados até hoje que se escondem nos extremos.

A liberdade, que se busca abordar, é, acima de tudo, um fenômeno político, disponível à experiência humana em todas as circunstâncias em que os seres humanos se deparam com as prerrogativas fundamentais para sua manifestação. "Ser livre significa ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem

do comando de outro e também não comandar. Significa nem governar nem ser governado” (Arendt, 2007, p. 38 – grifo da autora). O equívoco principal na tradição filosófica em relação a esse fenômeno reside precisamente na tentativa de "transpô-lo de seu campo original, o âmbito da política e dos assuntos humanos em geral, para um domínio interno, a vontade, onde estaria sujeito à autoinspeção" (Arendt, 2011, p. 191). Essa transposição, conforme a autora, encontra suas raízes nas formulações filosóficas de Epicteto, que a concebe como a liberdade interior de fazer o que se deseja e exercer o controle sobre os próprios desejos, e de Agostinho, em sua notável discussão sobre o livre-arbítrio no contexto de um conflito interno e intenso da vontade. Esclarece Arendt (2011, p. 194), que,

[...] o pano de fundo político sobre o qual todo esse corpo de filosofia popular foi formulado – o declínio óbvio da liberdade no fim do Império Romano – se manifesta com toda clareza no papel que noções tais como poder, dominação e propriedade nele desempenham. De acordo com o entendimento da Antigüidade, o homem não poderia libertar-se da necessidade a não ser mediante o poder sobre outros homens, e ele só poderia ser livre se possuísse um lugar, um lar no mundo. *Epicteto transpôs essas relações mundanas para relações dentro do próprio homem, com o que descobriu que nenhum poder é tão absoluto como aquele que o homem tem sobre si mesmo, e que o espaço interior onde o homem dá combate e subjuga a si próprio é mais completamente seu, isto é, mais seguramente defendido de interferência externa, que qualquer lar poderia sê-lo* (Arendt, 2011. p.194 – grifo nosso).

Essa colocação feita por Epicteto atribuiu ao espaço interior um poder que, até então, era elencado ao mundo exterior, em proporções inigualáveis. A interioridade tornou-se o local onde a liberdade é experimentada. Em outras palavras, a liberdade passou a ser efetivamente vista como um "estado de espírito" e uma questão interna, deixando de ser um componente do mundo externo. Com isso, surgiu uma separação entre liberdade e política e foi estabelecida uma correlação entre liberdade e o “eu interior”.

Por exemplo, enquanto no mundo antigo a liberdade era frequentemente associada à participação ativa na vida pública e política da *polis*, Epicteto redefiniu a liberdade como algo que se encontra dentro de cada indivíduo, independente das circunstâncias externas. Um escravo, sob o ponto de vista de Epicteto, poderia ser livre se mantivesse sua mente e espírito imperturbáveis, mesmo estando fisicamente preso. Esse enfoque na liberdade interna deslocou o conceito de liberdade da arena

política para a esfera pessoal e espiritual, ilustrando o divórcio entre liberdade e política.

Desta forma, cabe analisar se a liberdade, em seu aspecto mais fundamental, manifesta-se como uma capacidade humana concretizada por meio da agência efetiva em um mundo público habitado por outros agentes, sendo inspirada não por motivações privadas ou desígnios particulares exclusivos, mas sim por princípios comuns. Esses princípios, embora amplos demais para serem prescritivos, continuam atuais por meio da prática e de sua diversidade.

Prosseguindo com suas análises, Hannah Arendt passa a uma nova caracterização da ação, utilizando um conceito marcante de um renomado pensador político. Trata-se do "conceito maquiavélico de *virtù*, a excelência com que o homem responde às oportunidades que o mundo abre ante ele à guisa de fortuna" (Arendt, 2011, p. 199). A autora destaca o elemento de virtuosidade ou performatividade presente no conceito de Maquiavel. A melhor tradução desse sentido é "virtuosidade", vinculando-se indissociavelmente à ideia de "uma excelência que atribuímos às artes de realização (à diferença das artes criativas de fabricação), onde a perfeição está no próprio desempenho e não em um produto final que sobrevive à atividade que a trouxe ao mundo e dela se torna independente" (Arendt, 2011, p. 199).

Dessa maneira, a experiência da liberdade política torna-se acessível somente àquele que, na medida do possível, tenha anteriormente se libertado da necessidade. Essa emancipação, por sua vez, está intrinsecamente ligada à esfera privada e ao seu papel na vida política grega, relacionada às necessidades materiais urgentes da existência humana.

O homem, nessa visão contemplativa, só é livre quando não está na presença dos outros e não é guiado pelas demandas corporais (necessidade). O entrelaçamento entre a política, a temporalidade e as demandas compulsivas do corpo provocaram o nivelamento de todas as atividades humanas ao reino da necessidade. Nessa perspectiva contemplativa, qualquer engajamento nas coisas humanas demonstra que ainda estamos presos às correntes da necessidade, mesmo na atividade considerada a mais livre, que é a política.

No contexto da vida cotidiana, as responsabilidades e obrigações diárias, como o trabalho e o cuidado com o corpo, limitam a liberdade do indivíduo. Mesmo na arena política, onde teoricamente se exerce a liberdade através do discurso e da

ação, os participantes ainda são influenciados por suas necessidades e circunstâncias pessoais. Arendt sugere que a verdadeira liberdade, aquela que transcende as exigências materiais e temporais, só pode ser alcançada em um estado de contemplação filosófica, longe das pressões da vida prática e da interação social. Essa distinção ressalta a dificuldade de alcançar uma liberdade plena em um mundo onde as necessidades materiais são inevitáveis e constantes.

Outro requisito essencial é a existência organizada de um espaço público que possibilite a interação entre os cidadãos. Nesse contexto, destaca-se a peculiaridade da estrutura política, ressaltando que ela não emerge naturalmente da convivência humana. Pelo contrário, as formas mais comuns de convivência são predominantemente sociais e gregárias. Nessas modalidades de convivência, onde não se configura "um organismo político - como, por exemplo, nas sociedades tribais ou na intimidade do lar, o fator que orienta suas ações e conduta não é a liberdade, mas sim as necessidades da vida e a preocupação com sua preservação" (Arendt, 2011, p. 194-195).

O espaço politicamente organizado se fundamenta, em sua especificidade, na presença de um "mundo artificial [que] se torna palco para a ação e o discurso" (Arendt, 2011, p. 195). Ou seja, esse espaço é destinado a atividades que não se limitam aos motivos internos e às necessidades privadas do indivíduo, mas que conectam cada um aos outros, bem como aos objetos e eventos comuns e públicos que os envolvem.

Em outras palavras, em todas as formas de convivência em que o espaço público de aparição e interação política não se concretiza, "[...] a liberdade não possui realidade concreta" (Arendt, 2011, p. 195). Assim, mesmo que os seres humanos convivam uns com os outros, essa convivência não se dá de maneira a realizar a experiência tangível da liberdade.

Além disso, essa relação conceitual entre estes termos, está entrelaçada com outras duplas de conceitos, como singularidade e uniformidade; perpetuidade e transitoriedade, que se complementam mutuamente, De acordo com Brito (2007);

É possível estabelecer paralelos entre essas três duplas de conceitos em função de relações subjacentes entre as idéias de liberdade, singularidade e perpetuidade, de um lado, e de necessidade, uniformidade e transitoriedade do outro. Isso porque, cada homem, na filosofia arendtiana, é um ser singular, único, que, por ser ele mesmo inédito, pode começar algo novo – e isto quer dizer que ele

pode ser livre. Nesse processo, ele age de forma a ser lembrado pelos demais, já que a lembrança permanece no mundo humano por mais tempo que sua própria estada. Por outro lado, a sujeição à necessidade, como, por exemplo, a necessidade biológica, ocorre de forma similar a todos os seres humanos, dissolvendo-os em uma uniformidade básica e transitória, que nada deixa atrás de si após a morte (Brito, 2007, p. 15).

Seria a conjunção entre dois espaços bem definidos: o espaço público e o espaço privado. O primeiro é fundamentado em princípios como liberdade, singularidade e permanência e seria o local onde de fato acontece a política, enquanto o segundo é caracterizado por necessidade, uniformidade e transitoriedade. Começa a se perceber que a política nunca atinge a mesma intensidade. “A falta de profundidade de pensamento não revela outra coisa senão a própria ausência de profundidade, na qual a política está ancorada” (Arendt, 2004, p. 7).

Essa falta de análise crítica revela apenas a ausência de politicidade na qual a política se baseia, compreendida como a convivência entre pessoas diferentes. “A política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças” (Arendt, 2004, p. 7).

Deste modo, os seres humanos se organizam politicamente em torno de interesses comuns que são essenciais para evitar o caos absoluto das diferenças. Ao criar corpos políticos baseados na família as pessoas encontram entendimento dentro desse quadro, mas também podem se separar e confrontar devido às diferenças individuais. Essa forma de organização pode extinguir a diversidade original e minar a igualdade essencial de todos os seres humanos. A ruína política surge do desenvolvimento de corpos políticos a partir da família.

Todas essas liberdades, às quais podemos acrescentar as nossas próprias reivindicações de nos libertarmos da miséria e do medo, são, é claro, essencialmente negativas; são o resultado da libertação, mas de maneira nenhuma são o verdadeiro conteúdo da liberdade, que, como veremos mais adiante, é a participação nos negócios públicos ou a admissão no domínio público (Arendt, 2001, p. 37).

O desenrolar da política, principalmente a política moderna, é uma manifestação profundamente dialética, sua origem remonta à lógica do interesse e

do poder. Nesses contextos políticos, o traço distintivo é a prevalência da lógica individualista do interesse próprio, que frequentemente resulta na indiferença em relação ao outro. Assim, a política se apresenta como um campo de interações complexas, em que os elementos contraditórios se entrelaçam e moldam as dinâmicas do poder, da tomada de decisões e das relações sociais. Hannah Arendt (2004, p. 25 – *grifo nosso*) frisa que,

Em nosso tempo, ao se pretender falar sobre política, *é preciso começar por avaliar os preconceitos que todos temos contra a política* – visto não sermos políticos profissionais. Tais preconceitos, comuns a todos nós, representam algo de político no sentido mais amplo da palavra: não brotam da soberba das pessoas cultas e não são culpados do cinismo delas, que viveram demais e compreenderam de menos. Não podemos ignorá-los porquanto estão presentes em nossa vida, e não podemos atenuá-los com argumentos porquanto refletem realidades incontestáveis e, com maior fidelidade ainda, a atual situação existente, de fato, justamente em seus aspectos políticos.

Defende-se que a política contemporânea não pode abrir mão da lembrança e ressurgimento de seu verdadeiro sentido, pois é dessa forma que ela pode permanecer verdadeiramente livre e humana. A liberdade política e a espontaneidade são essenciais para que a política cumpra sua função de forma significativa e positiva na sociedade.

A compreensão arendtiana da liberdade é permeada pelo perigo iminente da extinção e não se limita apenas à reivindicação protetora das formalidades liberais. O cerne da liberdade é o "direito a ter direitos", que essencialmente se traduz em ter o poder de pertencer, em igualdade, a uma comunidade política. Nesse contexto, destaca-se que a liberdade autêntica só pode ser alcançada através da participação ativa na esfera pública, na qual os indivíduos interagem e se engajam politicamente com outros membros da sociedade. A liberdade não é um mero estado de independência individual, mas sim um processo coletivo em que os seres humanos são reconhecidos e tratados como iguais, tendo voz e influência na construção das decisões políticas que afetam suas vidas.

Contudo, essa noção de liberdade não é desprovida de ameaças. Arendt (2007) aponta que a extinção da liberdade pode acontecer quando a esfera pública é degradada ou quando os indivíduos são excluídos deliberadamente do processo político, sendo privados da participação. O perigo da extinção da liberdade surge

quando os regimes totalitários ou autoritários negam a igualdade de pertencimento e violam a dignidade humana, promovendo a exclusão e a marginalização de grupos inteiros.

Portanto, a compreensão arendtiana da liberdade é inseparável do contexto político e social no qual os indivíduos se encontram e da capacidade de pertencer e participar ativamente na vida política da comunidade. A liberdade genuína não pode ser alcançada através de formalidades superficiais, mas requer a garantia de direitos, estabelecidos de uma comunidade política inclusiva e igualitária.

O perigo é a coisa política desaparecer do mundo. [...] os preconceitos se antecipam; 'jogam fora a criança junto com a água do banho', confundem aquilo que seria o fim da política com a política em si, e apresentam aquilo que seria uma catástrofe como inerente à própria natureza da política e sendo, por conseguinte, inevitável. "Por trás dos preconceitos contra a política estão hoje em dia, ou seja, desde a invenção da bomba atômica, o medo da Humanidade poder varrer-se da face da Terra por meio da política e dos meios de violência colocados à sua disposição, e – estreitamente ligada a esse medo – a esperança de a Humanidade ter juízo e, em vez de eliminar-se a si mesma, eliminar a política" – através de um governo mundial que transforme o Estado numa máquina administrativa, liquide de maneira burocrática os conflitos políticos e substitua os exércitos por tropas da polícia (Arendt, 2004, p. 8-9).

Essa citação aborda a necessidade de um futuro em que a política, frequentemente alvo de aversões e preconceitos, especialmente em suas formas mais violentas e destrutivas, possa ser superada, bem como a equivocada compreensão de que o fim da política é necessário, distorcendo a realidade. Em outras palavras, em vez de distinguir entre os abusos da política e a política legítima, os preconceitos generalizam e estigmatizam a política como algo inerentemente negativo.

Esse movimento para despolarizar a sociedade e transformá-la em uma mera máquina administrativa representa um risco significativo, pois ignora a importância e a complexidade da política como um meio de resolver conflitos e organizar a vida social de maneira justa e equilibrada. Para Arendt (2004, p. 23) "[...] o homem é a-político. A política surge no entre-os-homens; portanto, totalmente fora dos homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original".

No texto *A Condição Humana* (2007), Arendt afirma que o mundo humano é frágil e que houve uma perda desse mundo comum (a liberdade) o que conseqüentemente ocasionou o rebaixamento do domínio político e a ascensão da sociedade de massas (as necessidades). A ausência desse espaço comum sofre de irreflexão, um fenômeno que, segundo a autora, mais caracteriza a experiência humana contemporânea.

As carências do pensamento, ou irreflexão, deve ser entendida como negligência, distração e bloqueio na consciência; nesse sentido, as condições para o pensamento estariam comprometidas “[...] a ausência de pensamento (*thoughtlessness*), a despreocupação negligente, a confusão desesperada ou a repetição complacente de ‘verdades’ que se tornaram triviais e vazias – parece [...] ser uma das mais notáveis características do nosso tempo” (Arendt, 2007, p. 6).

Em consonância, em seu ensaio *Crise na educação* (2011), Arendt faz várias alusões diretas e indiretas ao caráter político. Embora não se refira propriamente às instituições escolares e a política de forma uníssona, o objeto de suas reflexões vai além desse âmbito específico, focando na análise de um fenômeno mais amplo: a natureza das relações entre adultos e crianças. Mais precisamente, analisa o caráter específico das relações entre aqueles que, já iniciados em um mundo comum, têm a responsabilidade política de acolher os novos nesse mundo. Trata-se, portanto, de um exercício reflexivo sobre “[...] nossa atitude em face da natalidade” (Arendt, 2011, p. 193) e um esforço para desvelar e compreender as formas pelas quais pensamos nossa relação com o passado e o futuro, considerando as exigências de renovação e imortalização de um legado público de realizações históricas.

Entretanto, a adesão entre política e educação para Hannah Arendt (2011) é uma reflexão profunda e argumenta que a educação não pode desempenhar um papel significativo na política porque, na política, lidamos com indivíduos que já estão educados. A autora sugere que qualquer tentativa de educar adultos na política equivale a tentar exercer controle sobre eles e impedir sua participação política autônoma.

Nesta controvérsia entre Arendt e as teorias críticas da educação, existem duas divergências que se interpenetram, mas não são idênticas. Uma diz respeito ao sentido e à abrangência do termo política; a outra, ao próprio cerne da distinção: os princípios que regem a ação política e a atividade educativa. Em relação ao conceito de política, é importante destacar que Arendt (2011) o utiliza em um sentido restrito,

distinguindo-o do caráter gerencial da noção de governo e o opondo às relações de dominação fundadas na violência. Em contraste, para as teorias críticas, o uso do termo é mais amplo, abrangendo qualquer relação de poder ou dominação.

Neste momento da dissertação nos separamos dos ensaios de Hannah Arendt, pois fundamentamos que toda a educação é um ato político (Freire, 1991), como veremos posteriormente, em consonância com os elementos de Política Negativa e “Mundo administrado” conceituados por Adorno.

Entretanto, no cerne deste ensaio é compreender o sentido real da política e seus desdobramentos em um mundo comum. O ser humano que alcança tal entendimento, percebe que a política moderna tem sido capturada pelos dispositivos de poder que visam fazer dela uma mera administração das necessidades biológicas básicas. A lição que fica exposta, sendo de suma importância, é revelar que, mesmo sob um regime totalitário, ainda existe a possibilidade de agir de maneira diferente e de desobedecer às ordens recebidas. Como foi o caso do sargento Anton Schmidt<sup>12</sup>, um alemão que ajudou inúmeros judeus durante a Segunda Guerra Mundial.

Politicamente falando, a lição é que em condições de terror, a maioria das pessoas se conformará, mas *algumas pessoas não*, da mesma forma que a lição dos países aos quais a Solução Final foi proposta é que ela “poderia acontecer” na maioria dos lugares, mas *não aconteceu em todos os lugares*. Humanamente falando, não é preciso nada mais, e nada mais pode ser pedido dentro dos limites do razoável, para que este planeta continue sendo um lugar próprio para a vida humana (Arendt, 1999, p. 254 – *grifo da autora*).

Nesse contexto, complementa a ideia arendtiana, o seguinte fragmento:

O súdito ideal do regime totalitário não é o nazista convicto nem o comunista convicto, *mas aquele para quem já não existe diferença entre o fato e ficção (isto é, a realidade da experiência) e a diferença entre o verdadeiro e o falso (isto é, os critérios do pensamento)* (Arendt, 1989, p. 632 – *grifo nosso*).

Diante do que foi exposto, a resistência aos movimentos anticivilizatórios se torna praticamente impossível, pois a capacidade crítica e a base factual sobre as

---

<sup>12</sup> Anton Schmidt estava encarregado de uma patrulha na Polônia, recolhendo soldados alemães que haviam ficado isolados de suas unidades. No curso de sua missão, ele cruzou com membros da clandestinidade judaica, inclusive o sr. Kovner, um membro importante, e ajudou os guerrilheiros judeus fornecendo-lhes documentos falsificados e caminhões militares. O mais importante de tudo: “Ele não fez isso por dinheiro”. Isso continuou acontecendo durante cinco meses, de outubro de 1941 a março de 1942, quando Anton Schmidt foi preso e executado. (Arendt, 1999, p. 140)

quais a resistência poderia se basear foram destruídas. A crítica da vida administrada, proposta por Theodor Adorno (2009b) que veremos posteriormente, é o princípio necessário para pensar uma perspectiva crítica da política. Desse modo, compreende-se a negatividade como lugar a partir do qual é possível perceber nas vítimas do sistema, as fissuras do poder homogeneizador com que se confrontam cotidianamente num tempo que, cada vez mais, pretende instituir o pensamento único como norma de verdade universal e absoluta. Este pretensão universalismo da política e do pensamento seria o limiar dos novos autoritarismos, contra os quais pretende nos alertar Adorno, análises que apresentaremos na sequência, a partir da dialética negativa proposta pelo filósofo.

## 2.1 Adorno, a Política e a Dialética Negativa

*“A transformação das palavras de ordem políticas, grandiosas e nulas, em algo mágico reproduz-se em privado, nos objectos aparentemente mais neutros: a rigidez cadavérica da sociedade afecta ainda a célula da intimidade, que dela se julga protegida”* (Adorno, 1951, p. 129).

A partir de seu livro *Dialética Negativa* (2009a), Adorno busca analisar a filosofia por meio das suas contradições direcionadas para a negatividade, identificando na realidade os elementos que negam o conceito que pretende definir essa mesma realidade. “A expressão ‘*dialética negativa*’ subverte a tradição. Já em Platão, ‘*dialética*’ procura fazer com que algo positivo se estabeleça por meio do pensamento da negação; mais tarde, a figura de uma negação da negação denominou exatamente isso” (Adorno, 2009a, p. 5, *grifo do autor*). Ao fazê-lo, a dialética negativa aponta para a possibilidade de que a realidade seja outra do que aparenta ser.

Cabe salientar que em termos simples, aqui empregado “negativa” não se trata de negatividade no sentido comum, mas sim de negação das estruturas que limitam a expressão autêntica da diversidade humana. Desafiando as narrativas simplistas e as visões de mundo unilaterais, buscando reconhecer que a verdadeira riqueza está na variedade de experiências, perspectivas e identidades que cada indivíduo traz consigo.

Deve-se perguntar, o que isso tem a ver com a educação? Seria possível imaginar a partir do senso comum, que se pensa que todas as escolas proporcionam

um ambiente de aprendizado ideal para todos os alunos. No entanto, ao observar uma escola em uma área carente, percebe-se que a infraestrutura é inadequada e os recursos são escassos, o que contradiz a ideia inicial de que todas as escolas são ideais. Além disso, muitos alunos enfrentam dificuldades socioeconômicas que impactam diretamente seu desempenho escolar, como exemplo, a falta de acesso à alimentação adequada e a violência doméstica vivenciada por alguns.

Nesse contexto, Freire (1995, p. 50-51) é incisivo,

Qualidade da educação: educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrarem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra. Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade porque lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la.

Um outro exemplo aplicando a dialética negativa de Adorno (2009a), novamente de uma forma simplista, seria a ideia de que todo professor, pelo simples fato de estar na posição de educador, é automaticamente, bem formado, instruído politicamente ou “neutro” em suas percepções. Pode-se dizer que é uma suposição comum, mas que merece uma análise mais aprofundada dessas nuances que envolvem a formação dos professores. Ao observar de perto, percebe-se a contradição que há, pois existem inúmeras diversidades na formação e nas competências dos professores. Alguns têm uma sólida formação acadêmica e ampla experiência, enquanto outros podem ter tido menos oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo ou formação inicial adequada.

Reconhecer essas contradições é crucial para entender a complexidade da formação de professores e para trabalhar em prol de um sistema que ofereça condições mais adequadas e humanas para todos os educadores. Desta forma, a sabedoria do professor não está apenas em sua formação inicial, mas também em sua capacidade de continuar aprendendo e se adaptando, e no reconhecimento das limitações e desafios do sistema educacional em que está inserido. A luta por uma formação de qualidade e por condições de trabalho dignas é essencial para garantir que todos os professores possam alcançar seu pleno potencial como educadores.

A dialética negativa de Adorno (2009a) se interessaria por essas contradições, sugerindo que, ao reconhecê-las, podemos compreender que a

realidade é mais complexa e desigual do que parece à primeira vista. Diante disso, a perspectiva filosófica elencada neste momento, desafia os olhares para uma crítica da realidade política e educacional, buscando compreender as tensões entre o ideal e a prática efetivamente produzida. A partir dessas análises, torna-se possível identificar os limites e potenciais de transformação contidos neste contexto, sendo esse outro lado da política, que permanece oculto ao olhar dominante e deliberadamente viciado dos anúncios cotidianos. Essa abordagem vai além de uma simples descrição da realidade, revelando o domínio idealista que atualmente prevalece na formação, que tende a estar voltada quase que exclusivamente para o mercado de trabalho.

O motivo de utilizar a dialética negativa como subsídio para este trabalho, é a necessidade de uma abordagem que enfatize a crítica constante, a reflexão sobre contradições e a busca por uma prática educativa que vá além das aparências. Expondo que a formação de professores da Educação Infantil deve exceder os elementos metodológicos, necessitando que haja compreensão de seu papel político na sociedade e a influência das estruturas de poder na educação.

Por exemplo, em uma escola infantil, a prática comum é dividir os alunos por desempenho, categorizando-os em turmas "fortes" e "fracas". Tal divisão é frequentemente justificada pela necessidade de adaptar o ensino às capacidades dos alunos, supostamente permitindo que cada grupo receba uma educação mais adequada ao seu nível de desempenho. No entanto, essa abordagem ignora importantes princípios de inclusão e pode ter consequências inversas profundas. Utilizando a dialética negativa de Adorno (2009a), os professores são incentivados a questionar tal prática, se concentram em identificar e analisar as contradições presentes na realidade, desafiando as ideias estabelecidas que parecem ser naturais ou inevitáveis. Através de um processo de diálogo crítico, identificam como a prática contribui para a perpetuação das desigualdades e a estigmatização dos alunos.

Nesse contexto, Adorno (2009a) apresenta uma crítica ao esclarecimento por meio de uma teoria cuja dinâmica é negativa, pois reconhece que essa abordagem proporciona um movimento reflexivo e contínuo, capaz de revitalizar o que foi perdido na criação de conceitos fixos, incluindo a própria política, que muitas vezes atua por interesses ideológicos, calculistas, dominantes e partidários. A negatividade

se torna uma forma de contrapor a filosofia da identidade, o pensamento ideológico e instrumentalizado, e, assim, abre espaço para novas constelações conceituais.

Destaca que, ao ocorrer a transformação de uma categoria através da dialética negativa, como a categoria da identidade e totalidade, toda a constelação de categorias é alterada, resultando em mudanças individuais em cada uma delas. Essa dinâmica revela a força da negatividade em insuflar vida no pensamento que tende a ficar estagnado e cristalizado.

Entende-se que, uma abordagem dialética não pode abrir mão de uma perspectiva política negativa, pois essa perspectiva é fundamental para denunciar e resistir a sistemas totalitários que controlam e prejudicam a vida humana. A filosofia negativa de Adorno, ao enfrentar as amarras do pensamento fixo e totalitário, permite uma visão crítica e transformadora, que busca a preservação da liberdade e da dignidade humana em face dos sistemas opressivos.

Fundamentado em Adorno (2009a) o autor, Neri Pies (2017, p. 10) pontua que,

[...] a razão, posta a serviço da liberdade e da emancipação da vida, resultou na razão instrumental. O desencantamento do mundo não trouxe novidades, mas radicalizou ainda mais a dominação, sendo que agora nada mais pode ficar de fora, pois a simples ideia do fora é a verdadeira fonte da angústia, e, se nada pode ficar de fora, cria-se uma estrutura totalitária, ceifando a identidade dos indivíduos em prol de um projeto unitário, de um sistema já pensado e moldado para enquadrar a vida de todos.

A razão instrumental refere-se ao uso da razão como uma ferramenta para controlar e dominar a natureza e os seres humanos, em vez de promover a liberdade e a emancipação. Segundo Horkheimer (2002), a formalização da razão<sup>13</sup> introduz na esfera espiritual o modelo de divisão social e mecanizada do trabalho, o qual também se reflete no âmbito da cultura. Neste contexto, a busca por uma verdade universal e abrangente se transforma intrinsecamente em relativismo.

---

<sup>13</sup> “Dentro da visão subjetivista, quando o termo “razão” é usado para conotar uma coisa ou uma ideia mais do que um ato, ele se refere exclusivamente à relação de tal objeto ou conceito com um propósito, não com o objeto ou conceito em si mesmo. Não existe um propósito racional como tal, e discutir a superioridade de um objetivo sobre outro em termos de razão torna-se algo sem sentido. Do ponto de vista da abordagem subjetiva, tal discussão é possível apenas se ambos os propósitos servem a um terceiro propósito mais alto, isto é, se eles são meios e não fins” (Horkheimer, 2002, p. 12).

[...] Tal mecanização é, de fato, essencial para a expansão da indústria: mas se ela se torna o traço característico das mentes, se a própria razão é instrumentalizada, ela assume certa materialidade e cegueira, torna-se um fetiche, uma entidade mágica que é aceita em vez de ser experienciada intelectualmente (Horkheimer, 2002, p. 31).

Na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), Adorno e Horkheimer discutem os processos de formalização da razão, destacando, entre outros aspectos, o culto à ciência e a identificação entre conhecimento e poder, cuja essência se encontra na técnica. Para os autores, os homens abandonaram o conceito em favor da fórmula; a aplicação do método tomou o lugar da ciência em si, o que deveria ser meio, torna-se fim, e o que importa não é mais a busca pela verdade, mas sim o procedimento eficaz.

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna-se para-ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 24, grifos dos autores).

Diante disso, Pies (2017) conceitua a verdadeira política, quando entendida como política negativa, se concentra em desfazer a noção de homogeneidade identitária presumida que muitas vezes é imposta pela sociedade. Em vez de tentar impor uma visão uniforme ou forçar a conformidade com uma ideologia específica, a política negativa valoriza e promove a compreensão do diferente como um elemento essencial para a verdadeira diversidade e progresso social.

Ao invés de buscar a uniformidade ou a assimilação, a política negativa cria espaços onde as diferenças são respeitadas, celebradas e integradas de forma construtiva. Isso implica em reconhecer e confrontar os sistemas de poder e privilégio que perpetuam a marginalização de certos grupos e perspectivas, e trabalhar ativamente para desmantelá-los.

Em essência, a política negativa não é sobre negar a política em si, mas sim sobre negar as estruturas opressivas e exclusivistas que muitas vezes a acompanham. Promovendo um entendimento mais profundo do valor da diversidade

e da necessidade de incluir e dar voz a todos os membros de uma sociedade, independentemente de sua origem, identidade ou visão de mundo.

A representação de uma liberdade absoluta de decisão é tão ilusória quanto aquela do eu absoluto que engendra o mundo a partir de si. A mais modesta experiência política é suficiente para fazer balançar como cenários as situações construídas para servir de pretexto para a decisão dos heróis (Adorno, 2009a, p. 35).

Assim, a dialética negativa apresenta-se como uma perspectiva filosófica fecunda, capaz de questionar e desafiar o atual paradigma da política, destacando a importância de olhar para além das exigências mercadológicas e considerar a realidade de forma mais ampla e crítica.

A política negativa pode ser um conceito com uma dinâmica para desconstruir a totalidade falsa que impede a verdadeira política. Ela pode ser uma forma para o pensamento não desistir dos seus próprios mecanismos emancipatórios, ir além de si mesmo e abrir espaço para a vida emancipada. A tarefa positiva de construir passaria pela tarefa negativa de desconstruir a falsa totalidade, a falsa harmonia e o falso consenso que captura a dimensão política e impõe uma *servidão revestida de pseudopolítica*. (Pies, 2017, p. 12 – grifo nosso)

Estando intrinsecamente ligada à Teoria Crítica, Adorno (2009a) identificou a presença da racionalidade instrumental e a transformação da economia capitalista liberal em uma economia capitalista administrada. Em outras palavras, essa transformação do indivíduo e da sociedade ocorre acompanhada de novas configurações culturais e políticas. Nessa nova configuração, Pies (2017) evidencia três formas de dominação: a tradicional (que está relacionada à economia), a racional (envolvendo razão, conhecimento e cultura) e a carismática (exemplificada pelo regime paranóico de Hitler). Desta forma, “[...] o papel da filosofia de Adorno, da teoria crítica elaborada por ele, deve orientar não apenas à emancipação dos homens das condições que o escravizam como também ao impedimento da barbárie, de sistemas administrados e totalitários” (Pies, 2017, p. 151).

Essas categorias formam os pilares do mundo moderno administrado. No entanto, a investigação de Adorno não se limitava a analisar o presente e projetar o futuro. Era, e é essencial refletir sobre os erros ocorridos no processo de

esclarecimento, pois “[...] comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 24). Sendo necessário desvendar o motivo pelo qual a razão havia se pervertido, levando à irracionalidade.

O conceito tradicional de política, como vimos com Hannah Arendt na sessão anterior, encontra-se opaco e fechado em si mesmo pelo sistema administrado, exigindo, assim, a crítica imanente proporcionada pela dialética negativa para expor a verdadeira política. Desta forma, a teoria adorniana busca compreender as circunstâncias em que o mundo, aparentemente caminhando para um estágio verdadeiramente humano e racional, permitiu a ocorrência das maiores atrocidades da história, como o caso de *Auschwitz*. A mesma racionalidade que produziu inúmeros benefícios, foi aplicada de forma sistemática e brutal para a aniquilação em massa, mostrando a face mais sombria da racionalidade moderna.

E o que se exhibe hoje em dia é que a indústria cultural<sup>14</sup> tende a banalizar eventos históricos como *Auschwitz*, transformando-os em meros produtos de consumo retirando o foco da barbárie em si. Por exemplo, publicações de memórias de sobreviventes do Holocausto, como *O Diário de Anne Frank* (1947) e *Noite* (1958), de Elie Wiesel, são de extrema importância e essencial para preservar a história e educar as gerações futuras, dando voz às vítimas. No entanto, sua adaptação para formatos populares, como adaptações cinematográficas ou simplificação para livros didáticos, pode diminuir a experiência real e a complexidade dos eventos, reduzido ao mero nada. Isso pode levar à insensibilidade e ao distanciamento das realidades brutais desses eventos, obscurecendo a gravidade e a complexidade dos crimes cometidos.

Trazendo para a nossa realidade atual e com uma obscuridade diferente do nazismo, de acordo com o *Atlas da Violência* de 2024 o “[...] número de crianças e

---

<sup>14</sup> A "indústria cultural", conforme definida por Theodor Adorno e Max Horkheimer em seu trabalho conjunto *Dialética do Esclarecimento* (1985), de uma forma sucinta, refere-se ao sistema de produção cultural massificada e comercializada que emerge na sociedade moderna. Representa um fenômeno complexo de produção cultural em massa, marcado pela padronização, comercialização, manipulação e potencial alienação dos indivíduos, refletindo uma crítica profunda aos efeitos da racionalidade instrumental na cultura moderna. Puterman (1994, p. 10) acredita que Adorno e Horkheimer “[...] viveram num período em que a produção em grande escala, baseada na racionalização e na divisão técnica do trabalho, promovia a desarticulação de formas pregressas. Essa industrialização se introduzia também nas artes, tendo a invenção do fonógrafo e cinematógrafo abalando dois ramos específicos delas – o som e a imagem—constituíam a prova de que a industrialização acabara de invadir a área artística.”

adolescentes mortos por faixa etária entre 2012 e 2022, houve 2.153 homicídios de infantes (0 a 4 anos), 7.000 de crianças (5 a 14 anos)”. Percebe-se que essas notícias, e inúmeras outras, até mesmo mais brutais estão presentes no nosso dia a dia. Tornou-se comum, no trajeto para o trabalho ou durante o almoço, sermos confrontados com informações sobre a morte de crianças e adolescentes, assim como de muitos outros seres humanos com naturalidade.

Kramer (2007, p. 6) nos mostra o mundo que podemos conhecer:

Como dar conta de explicar às crianças essa situação? Menina de cinco anos: É verdade que o mundo não acaba? Por que você está me perguntando isso, Luiza? Porque hoje na escola a minha professora falou que o mundo não acaba. Mas se o mundo não acaba como é que tem três mundos? Como assim três mundos? pergunta a mãe sem entender. É que outro dia aquele moço da televisão estava falando do primeiro mundo e do terceiro mundo...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?

A exposição constante a notícias violentas pode levar à dessensibilização. Há apenas um mundo para todos. Quando acostuma-se a ouvir sobre homicídios de crianças e adolescentes diariamente, a gravidade desses crimes pode ser minimizada em nossa percepção. As vítimas se tornam números e estatísticas, em vez de indivíduos com histórias, famílias, com rostos e neste caso, são indivíduos que nem tiveram a chance de iniciar sua vida escolar, seu aprendizado. Isso dificulta a empatia e a mobilização social necessária para combater a violência.

Dentre essas reflexões, alguns podem escolher ignorar tais notícias, pela sua morbidade, pensando na possibilidade de a mídia não divulgar, entretanto, o problema ainda vai existir, não se deve banalizar ou ignorar algo que é grave. Diante disso, Adorno propõe como objetivo em seus estudos analisar criticamente os caminhos que levaram ao declínio da razão e à emergência de eventos tão trágicos e desumanos.

Em contraste com o que ocorre nas ciências em geral, que buscam esgotar o objeto de conhecimento por meio da redução dos fenômenos a princípios, a filosofia negativa adota uma abordagem diferente. Ela deve “conversar” com a heterogeneidade dos fenômenos, evitando forçá-los a se encaixarem em identidades

fixas. Em vez de buscar uma explicação totalizadora e uniforme, essa linha de pensamento abraça a diversidade e a complexidade do mundo, reconhecendo que a realidade é multifacetada e desafiadora.

Quem se submete à disciplina dialética, tem de pagar sem qualquer questionamento um amargo sacrifício em termos da multiplicidade qualitativa da experiência. O empobrecimento da experiência provocado pela dialética, empobrecimento que escandaliza as opiniões razoáveis e sensatas, revela-se no mundo administrado como adequado à sua monotonia abstrata. O que há de doloroso na dialética é a dor em relação a esse mundo, elevada ao âmbito do conceito (Adorno, 2009a, p. 13-14).

A verdadeira política pela ótica de Adorno, pode ser um espaço onde figuras de redenção e memória são expostas e procuradas, figuras que ainda não foram totalmente absorvidas pelo mundo administrado. Nesse contexto, a política possui um potencial para gerar autonomia, desde que seja caracterizada pelo exercício do pensamento reflexivo em meio a uma realidade que nega qualquer dimensão política.

Ao revelar a política que está encoberta, talvez seja possível desvendar as determinações que impedem o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo, do pensamento e da ação emancipatória. Entende-se que a política negativa deve ter uma dimensão muito maior, permitindo assim a existência e a autonomia do não idêntico, ou seja, a aceitação da diversidade e singularidade das diferentes perspectivas, pensamentos e ações.

As conclusões teóricas em seus escritos Adorno apontavam para a inevitabilidade do que ele chamava de "mundo administrado", produto acabado do processo de esclarecimento que paradoxalmente levou a uma regressão e facilitou a ascensão do nazifascismo. Segundo Adorno, o mundo administrado foi posteriormente dominado pela indústria cultural e pelo processo de mercantilização dos seres humanos.

## **2.2 “Mundo Administrado” e seu reflexo na educação**

*“O mundo amarrado objetivamente em suas bordas e transformado em uma totalidade não deixa a consciência livre” (Adorno, 2009a, p.15).*

Compreende-se que uma das principais preocupações de todo o trabalho de Adorno era que a sociedade não se transformasse em uma cultura de massa homogênea, onde os indivíduos são reduzidos a consumidores passivos de produtos e ideias padronizadas. Em seu texto, *Indústria Cultural e Sociedade* (Adorno, 2009b), inclui mídia de massa, entretenimento e publicidade, como formatadores de pensamentos, desejos e comportamentos das pessoas, transformando-os em mercadorias e objetos de consumo. Para ele,

Toda a cultura de massas em sistema de economia concentrada é idêntica, e o seu esqueleto, a armadura conceptual daquela, começa a delinear-se. Os dirigentes não estão mais tão interessados em escondê-la; a sua autoridade se reforça quanto mais brutalmente é reconhecida. O cinema e o rádio não têm mais necessidade de serem empacotados como arte. A verdade de que nada são além de negócios lhes serve de ideologia. Esta deverá legitimar o lixo que produzem de propósito. (Adorno, 2009b, p. 5-6)

O processo de mercantilização, ou coisificação dos homens, explicitado acima, refere-se à redução dos indivíduos a meros objetos ou mercadorias no contexto da indústria cultural: “[...] a mercantilização da cultura completa-se até à insânia inteiramente dominada, administrada e de certa forma cultivada integralmente, a cultura acaba por definhar” (Adorno, 2009b, p. 51).

Adorno acreditava que a mercantilização desumaniza os indivíduos, retirando toda a sua autonomia, criatividade e pensamento crítico, reforçando a conformidade e perpetuando o *status quo*. Em *Eclipse da razão*, Horkheimer (2002) corrobora essa perspectiva de Adorno a partir do contexto do progresso, conforme explicita:

Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem como indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação das massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem (Horkheimer, 2002, p. 9-10).

Neste mundo administrado, as pessoas foram cada vez mais separadas de seus “eus” autênticos e se tornaram recipientes passivos de produtos culturais produzidos em massa, manipulados pelas forças do mercado e pelas ideologias

propagadas pela elite dominante. Adorno viu isso como um desenvolvimento perigoso, pois sufoca a individualidade, a liberdade e o potencial de mudança social.

Escreve com Horkheimer que,

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações entre homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 35).

Em consonância, Paulo Freire (2008) expõe um depoimento de um homem “sofrido” como o próprio autor coloca “[...] a dureza da vida não deixa muito pra escolher” (Freire, 2008, p. 26-27). Essa manifestação de conhecimento ocorreu quando o trabalhador expressou, em suas próprias palavras em um encontro, o entendimento acerca das diferenças de classe social entre o grupo que escutava o educador e ele próprio. Essa consciência servia, de certa forma, para justificar a falta de esperança em relação a uma realidade que se reconhecia como difícil de ser modificada. Este cenário, caracteriza segundo Freire (1959, p. 11) a “[...] nossa inexperiência democrática” percebida pelos aspectos como “centralismo, verbalismo, anti-dialogação, autoritarismo e assistencialização” (Freire, 1959, 11).

O relato do trabalhador em Freire (2008) interliga às análises de Adorno e Horkheimer (1985) sobre o capitalismo tardio ou administrado, onde o indivíduo é compelido a se adequar ao modelo de sociedade imposto, resultando na perda de sua autonomia e capacidade de resistência. Nesse contexto, o poder dos interesses econômicos anula completamente o indivíduo. Para alcançar a emancipação e autonomia do sujeito, é necessária conscientização e esforços contínuos, mesmo que isso exija uma resistência incansável contra uma sociedade que impõe a heteronomia e busca moldar o indivíduo conforme seus interesses.

O capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação. Todos têm de mostrar que se identificam integralmente com o poder de quem não cessam de receber pancadas. [...] Todos podem ser como a sociedade todo-poderosa, todos podem se tornar felizes, desde que se entreguem de corpo e alma, desde que renunciem à pretensão de felicidade (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 127).

Exemplificando, imagine uma escola onde os alunos são ensinados a seguir um currículo rígido, focado apenas em memorização e reprodução de conteúdo, sem espaço para questionamento ou criatividade. Os professores, por sua vez, são pressionados a cumprir metas de desempenho estabelecidas por órgãos governamentais ou institucionais, relegando a um segundo plano a verdadeira formação crítica e emancipatória dos estudantes e a sua própria.

Neste cenário, o trabalhador em Freire (2008) poderia ser representado pelos alunos e professores que se veem submetidos a um sistema de ensino que os despersonaliza, transformando-os em meros receptores e transmissores de conhecimento, sem espaço para sua individualidade ou voz. Eles são compelidos a se adequar a um modelo de educação imposto de cima para baixo, sem considerar suas necessidades, interesses ou potencialidades.

Por sua vez, as análises de Adorno e Horkheimer (1985) sobre o capitalismo tardio ou administrado destacam como a sociedade contemporânea é dominada pelos interesses econômicos, onde o indivíduo se torna cada vez mais alienado e impotente diante das forças do mercado. Isso se reflete na escola, onde as pressões por resultados acadêmicos e a mercantilização da educação minam a autonomia e a capacidade de resistência tanto dos alunos quanto dos professores.

O autor Lima (2016), ao analisar a formação cultural e ético-política de professores, expõem as personificações e fragmentações resultantes da lógica da razão instrumental no âmbito educacional. Acredita que foram dissociadas as matérias dos processos de ensino-aprendizagem, os conteúdos dos objetivos educacionais, isolados o científico do pedagógico, o administrativo do didático, o político do educativo, e os contextos sociais dos métodos de ensino praticados. O autor também destaca a cisão entre formação acadêmica e formação pedagógica, ambas vistas em nossa configuração social como neutras ou apolíticas. No entanto, a educação voltada para a transformação e a emancipação é um ato político, com a emancipação como utopia evidenciando a natureza política da educação, como veremos mais aprofundado na próxima seção.

Fundamentado em Paulo Freire, Lima (2016) ainda contribui, ressaltando o ensinar e aprender como uma forma de resistência contra a abordagem estritamente escolar e didática, que trata a educação como um instrumento para preparação para testes, exames e avaliações de desempenho, focando apenas na eficiência de métodos e instrumentos didáticos.

Tal como a educação não pode ser neutra, também a educação dos educadores profissionais se afirma, inevitavelmente, como um projeto político-educativo em cujo seio a neutralidade axiológica não é possível, a não ser quando pretensamente apresentada como tal, caso em que se transforma em projeto puramente ideológico ao pretender esconder as suas opções e ao naturalizá-las, como se a formação de professores pudesse ser um projeto estritamente técnico-racional e, mesmo assim, sem opções e alternativas nesse plano, totalmente dominado pela racionalidade instrumental e por uma competência técnica unívoca (Lima, 2016, p. 150).

A tentativa de resistir à racionalização da formação intelectual deve ser vista como essencial para promover uma educação que realmente emancipe os indivíduos e as sociedades, em vez de apenas treiná-los para desempenhar funções específicas. No entanto, Lima (2016) aponta que é necessário compreender o caráter ético-político da educação, não podendo ser traduzido em mais um conteúdo ou saber a ser ministrado em disciplinas adicionais, nem em métodos didáticos ou novas tecnologias, mas sim pela transmissão testemunhal.

O compromisso deve ser incorporado aos princípios gerais, às finalidades educacionais, e à tentativa de resistir à racionalização da formação intelectual. Ao analisar o contraste entre o que se propõe como uma formação emancipadora e o que se apresenta como projeto social, Lima (2016) ainda afirma que temos vivenciado um programa de formação docente voltado ao mundo administrado. Apresenta-nos o seguinte quadro o autor:

[...] políticas orientadas para a produção de resultados escolares em ambiente performativo e competitivo entre escolas, sistemas de ensino, países, etc.; as avaliações em larga escala, nacionais e internacionais com recurso intensificado a exames e outras formas de avaliação estandardizada; o estreitamento do currículo, seja concedendo centralidade aos chamados “saberes essenciais” ou “disciplinas estruturantes”, seja expurgando do currículo prescrito outras áreas e saberes agora considerados supérfluos e, por essa via, hierarquizando e “racionalizando” o currículo, diminuindo cargas horárias letivas, despedindo professores que passaram a ser considerados excedentários; a maior abertura aos quesitos apresentados pelas empresas em termos de formação profissional, de acordo com as exigências “vocacionais”, de empregabilidade e de qualificação da força de trabalho, tendo em vista a modernização e a competitividade econômicas; as pressões gerencialistas sobre os professores, exercidas por novos estilos de liderança escolares, pelo escrutínio realizado através de plataformas eletrônicas, pela introdução de modos de gestão privada na escola pública; as tendências para a intensificação e a individualização do trabalho

docente, especialmente dos professores mais jovens e dos precários, acompanhadas de uma perda de capacidade de ação coletiva, designadamente através da crise e da desvalorização política e social dos sindicatos e do associativismo docente; a crítica ideológica ao pensamento educacional e a tentativa de descrédibilização das teorias pedagógicas e da pesquisa em educação, especialmente daquelas que são consideradas particularmente nefastas (como a sociologia da educação e a política educacional), ou dispensáveis (como, por exemplo, a história e a filosofia da educação), todas ocupando menos tempo e espaço na formação inicial (ou tendo simplesmente desaparecido), no entanto sempre invocadas por prejudicarem a formação científica na disciplina que o futuro professor virá a lecionar [...] (Lima, 2016, p. 151-152).

Utiliza-se neste momento uma citação mais longa, para compreender a crítica necessária aos movimentos que levam a educação a priorizar resultados imediatos e mensuráveis, claramente atendendo uma demanda mercadológica em detrimento a uma formação humana e social. Poderíamos esmiuçar e elencar os momentos que se refletem nesta citação, entretanto, fica para este momento, o necessário. Alcançar a emancipação e autonomia do sujeito dentro desse contexto escolar, é primordial para promover a conscientização e esforços contínuos para desafiar e transformar as estruturas opressivas que limitam a verdadeira educação. Isso requer uma resistência incansável contra uma sociedade que busca moldar o indivíduo conforme seus interesses econômicos, em vez de cultivar sua capacidade de pensamento crítico, político e sua humanidade plena.

De acordo com essa perspectiva, a sociedade capitalista é inteiramente industrial, e esse desenvolvimento industrial é acompanhado por um declínio no pensamento crítico sobre essa mesma sociedade. Para Adorno (2009b, p. 52),

Sua alienação do humano desemboca na absoluta docilidade em relação à uma humanidade metamorfoseada em clientela pelos fornecedores. Em nome dos consumidores, os que dispõem sobre a cultura reprimem tudo o que poderia fazer com que ela escapasse à imanência total da sociedade vigente, permitindo apenas o que serve inequivocamente aos seus propósitos.

Ressalta-se a dinâmica perversa na qual a sociedade contemporânea opera, onde a cultura é cooptada e manipulada para servir aos interesses do mercado, em vez de ser um espaço para a expressão livre e a busca pela verdade e pela emancipação humana. Através dessa análise, Adorno nos convida a refletir sobre os perigos da alienação e da submissão acrítica às forças econômicas, e a buscar

formas de resistência e transformação que possam libertar a humanidade dessa condição de servidão.

Ao analisar o contexto social, torna-se evidente que a qualificação exigida para a integração dos indivíduos à sociedade capitalista contemporânea está restrita a uma criatividade limitada aos moldes da produção. Nesse cenário, tem-se poucas oportunidades de desenvolver outras habilidades, sendo direcionados a se tornarem meros reprodutores desse sistema. Em vez de se incentivar uma diversidade de capacidades, a ênfase recai unicamente naquelas que servem aos propósitos e interesses dessa sociedade, perpetuando um ciclo de reprodução das mesmas estruturas.

O homem requer condições propícias para forjar sua própria história, contudo, frequentemente, tais condições esbarram em necessidades básicas de sobrevivência. A perspectiva histórica compartilhada por Adorno e Freire abrange não somente uma rica formação cultural e experiências marcantes, mas também a confrontação com uma sociedade capitalista que transforma o indivíduo em mera mercadoria, muitas vezes privando-o de uma vida digna. Essa realidade dificulta o estabelecimento de relações autônomas e, por consequência, o processo de esclarecimento, dificultando a busca de uma vida mais significativa e libertadora.

No geral, as preocupações tanto de Adorno quanto de Paulo Freire sobre o mundo administrado e a mercantilização dos seres humanos estavam enraizadas nas críticas mais amplas da sociedade capitalista, onde a busca do lucro e o domínio do mercado corroem a conexão humana genuína, o pensamento crítico e a agência individual. Ambos acreditavam que esses desenvolvimentos não apenas perpetuavam a desigualdade e a opressão social, mas também criavam condições que tornavam possível a recorrência do autoritarismo e do fascismo, no caso de Adorno, e da opressão, na perspectiva freireana.

O esclarecimento, que em teoria deveria libertar as mentes, acaba por moldar e direcionar o pensamento, tornando-o subserviente ao sistema e suas estruturas de controle. “[...] o pensar administrativo transformou-se em modelo inspirado mesmo por um pensar supostamente ainda livre” (Adorno, 2009a, p. 35). Na prática, vemos que o sistema administrativo, concebido para coordenar e organizar, muitas vezes se transforma em uma ferramenta de opressão, restringindo a liberdade dos indivíduos. Isso ocorre quando o controle se sobrepõe à liberdade.

Por exemplo, imagine uma escola em que os funcionários são constantemente monitorados por sistemas de vigilância, limitando sua liberdade de agir e pensar. Mesmo que o propósito inicial do sistema administrativo fosse garantir a eficiência e a organização, essa prática acaba por sufocar a autonomia dos professores. Além disso, mesmo o pensamento dentro dessas estruturas é moldado para se adequar aos interesses administrativos, em vez de ser um espaço de livre expressão. Em um ambiente onde apenas certas ideias são valorizadas e outras são desencorajadas, a liberdade de pensamento é cerceada em prol da manutenção do *status quo*.

Essa situação revela como a liberdade de pensamento, que deveria ser fundamental para a dignidade humana, é muitas vezes sacrificada em nome da autoridade e do controle das estruturas administrativas. Nesse sentido, como nos esclarece Marx (1993, p. 161 – *grifo nosso*),

[...] A alienação do trabalhador em seu objeto é expressa da maneira seguinte, nas leis da Economia Política: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valor ele cria, tanto menos valioso se torna; quanto mais aperfeiçoado seu produto, tanto mais grosseiro e informe o trabalhador; *quanto mais civilizado o produto, tanto mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tão mais frágil o trabalhador; quanto mais inteligência revela o trabalho, tanto mais o trabalhador decai em inteligência e se torna um escravo da natureza.*

Esse cenário complexo nos faz refletir sobre como o poder, originado do sistema administrativo, penetra de forma sorrateira na vida das pessoas, afetando sua subjetividade. O fluxo natural do pensamento, que deveria ser livre e fluente como um rio, é interrompido pelas barreiras impostas pelo sistema, distorcendo sua trajetória e reprimindo sua criatividade. Assim, nos deparamos com uma situação paradoxal: a mesma estrutura que deveria facilitar a organização da vida em sociedade acaba aprisionando os indivíduos em uma rede de conformidade que sufoca a verdadeira liberdade de pensamento.

Urge uma profunda reflexão sobre o papel do mundo administrado da sociedade. Como Paulo Freire (1988) defendia, é imperativo que reconheça a importância da educação como uma força emancipatória, capaz de desvelar as amarras que tolhem o pensamento e de fomentar uma consciência crítica que rompa com os grilhões impostos pelo sistema. Somente através da conscientização e da

ação coletiva pode-se almejar uma verdadeira liberdade de pensamento, onde as ideias possam fluir livremente, nutrindo a transformação social e a construção de um mundo mais justo e equitativo.

No mundo atual, a educação está passando por grandes transformações, impulsionadas pelo avanço tecnológico. Os métodos de ensino estão se adaptando para acompanhar essas mudanças e modernizar o processo de aprendizagem nas escolas. Apesar disso, o papel do professor continua sendo fundamental. Ele é o guia nesse processo, e a relação entre professor e aluno é a base da educação.

Embora o mercado dite regras, é responsabilidade do professor navegar dentro desse sistema e tentar superá-lo, estimulando nos alunos o desejo por aprendizagem consciente. Apesar das inovações, a escola ainda carrega valores tradicionais que refletem a ideologia dominante e contribuem para sua perpetuação.

A educação precisa ir além da competição, que muitas vezes gera hostilidades. Deve-se pensar em uma educação que promova a autonomia e uma consciência verdadeira da história, sem ignorar o passado. É olhando para trás que encontramos a possibilidade de construir um futuro melhor. Além disso, o professor pode ser um defensor da justiça social e da igualdade de oportunidades na educação. Isso inclui garantir que todos os alunos tenham acesso a recursos e apoio adequados para alcançar seu potencial máximo, independentemente de sua origem socioeconômica, raça, gênero ou outras características.

O cerne de uma educação que aspire a promover uma humanidade mais empática e consciente reside na rejeição da competição como princípio central. Adorno (2003, p. 141) definiu a finalidade da educação como a “[...] produção de uma consciência verdadeira”. Fortalecer essa ideia é, para Adorno, fundamental para uma educação em seu sentido mais puro e humano.

Quando muito é possível educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas. Em minha própria época escolar, lembro que nas chamadas humanidades a competição não desempenhou papel algum. O importante era realizar aquilo que se tinha aprendido; por exemplo refletir acerca das debilidades do que a gente mesmo faz; ou as exigências que colocamos para nós mesmos ou à objetivação daquilo que imaginávamos; trabalhar no sentido de superar representações infantis e infantilismos dos mais diferentes tipos (Adorno, 1995a, p. 162).

Precisa-se orientar a educação para capacitar os indivíduos a enfrentarem os desafios, permitindo que reconheçam e superem sua alienação. Educar para a crítica significa questionar um mundo danificado, cuja lógica dominante perpetua-se sem cessar.

Por exemplo, ao invés de apenas transmitir informações aos alunos, os professores podem incentivar a análise crítica das estruturas sociais e econômicas que perpetuam a desigualdade. Isso pode envolver discutir questões como injustiça social, discriminação e degradação ambiental, por exemplo.

E como desenvolver isso na Primeira Infância? Não tem uma resposta única e nem mesmo simples, pois é uma construção que vai se desenvolvendo a partir do simples ao mais complexo. O primeiro passo e talvez o mais difícil, é entender-se como um ser incompleto que apesar de estar na posição de educador, também irá aprender (Freire, 1988). A partir dessa mentalidade, talvez se inicie a crítica e a reflexão nos alunos, por meio de uma seleção cuidadosa de livros e atividades que abordem temas como diversidade, inclusão e respeito. Primeiramente, o educador precisa incorporar esses valores em sua própria vivência, para que eles façam sentido em sua prática educativa.

Além disso, atividades, pensando que estamos falando de crianças – os novos no mundo – com potencialidades para quebrar os paradigmas desse “mundo administrado”, precisam experimentar, vivenciar as mais diversas situações, e o professor pode organizar dinâmicas que incentivam as crianças a colocarem-se no lugar umas das outras, praticando a empatia. Ao mesmo tempo, o professor pode facilitar discussões em sala de aula que incitem as crianças a questionarem e refletirem sobre o mundo ao seu redor. Isso pode incluir conversas sobre questões de justiça, como, por que algumas pessoas têm mais do que outras, e como podemos ajudar aqueles que estão em situações desfavoráveis.

Ao agir dessa maneira, o professor da educação infantil não apenas transmite conhecimento, mas também ajuda a iniciar um desenvolvimento nas crianças de consciência crítica e um senso de responsabilidade social desde cedo. Isso proporciona o início de uma preparação dos alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para se tornarem cidadãos conscientes e engajados em sua comunidade.

Adorno (1995a) observa que qualquer tentativa de mudança enfrenta resistências poderosas. No entanto, é crucial demonstrar a necessidade de

mudança, destacando sua importância para além do ideal utópico. Educar, portanto, implica formar os indivíduos em todos os aspectos da vida, não apenas transmitindo conhecimento, mas também promovendo a reflexão crítica e a consciência social.

De acordo com Kramer (2017) atuar na educação a contrapelo implica uma rejeição ativa das formas tradicionais de conhecimento, narrativa, leitura/escrita e coleção. Epistemologicamente, essa abordagem questiona as narrativas dominantes e busca perspectivas alternativas, muitas vezes marginalizadas, para construir um conhecimento mais inclusivo e diversificado. Esteticamente, enfatiza-se a importância da expressão criativa, da valorização das múltiplas formas de conhecimento e da diversidade cultural, em contraposição à homogeneização e padronização frequentemente presentes nos currículos educacionais convencionais. Eticamente, atuar a contrapelo na educação implica em promover valores de justiça social, igualdade de oportunidades e respeito à dignidade humana, enquanto se opõe a qualquer forma de discriminação, exclusão ou injustiça.

Essa abordagem desafia não apenas o conteúdo do ensino, mas também as metodologias, as relações de poder e as estruturas institucionais que moldam o sistema educacional. Propõe uma prática educativa mais inclusiva, crítica e transformadora, que reconhece e valoriza a diversidade de experiências, saberes e identidades presentes em nossa sociedade.

Kramer (2017) em seu texto nos provoca para alterar esse destino que parece inabalado:

[...] Políticas públicas e sociais, em contextos desiguais como o nosso, têm o papel de atuar no desvio, na dobra, a fim de garantir uma educação formulada e praticada em direção à justiça social, o que inclui acesso de todos aos conhecimentos e experiências culturais, em especial com a leitura, a escrita, a literatura (Kramer, 2017, p. 8).

Nesse contexto, o papel do professor é crucial, não apenas para a realidade dos alunos, mas também é um agente de transformação social da sua própria realidade, desafiando as estruturas opressivas do sistema educacional e promovendo a reflexão crítica e a consciência social nos alunos. Através de práticas pedagógicas que incentivam o questionamento, a empatia e o pensamento crítico, o professor da educação infantil pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e engajados desde cedo. Nos provoca Adorno (1951, p. 36):

O verdadeiro ato de presentear encontrava sua felicidade na imaginação da felicidade do recebedor. E isso quer dizer: escolher, dedicar tempo, desviar-se de suas ocupações, pensar no outro como sujeito: o contrário da negligência. Eis aí algo de que quase ninguém mais é capaz.

Embora enfrentemos resistências poderosas e estruturais que buscam manter o *status quo*, é essencial persistir na busca por uma educação que vá além da mera reprodução de conhecimentos deste “mundo administrado”, uma educação que capacite os indivíduos a enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo e a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades

A emancipação e autonomia do sujeito requerem conscientização e esforços contínuos, desafiando as estruturas opressivas que limitam a verdadeira educação. É necessário resistir incansavelmente contra uma sociedade que impõe a heteronomia e molda o indivíduo conforme seus interesses. É fundamental que as políticas públicas e sociais atuem no desvio, garantindo uma educação voltada para a justiça social, com acesso a conhecimentos e experiências culturais.

### **2.3 (Re)Afirmando o Ato Político da Educação Infantil**

*“Toda pedagogia está politicamente comprometida socialmente falando, mesmo e talvez, sobretudo, quando nega isso, já que a neutralidade é posição, não falta de posição”  
(Demo, 2000, p. 56).*

Este ensaio pode ser de grande desconforto para muitos educadores, uma vez que, o ato de educar, o processo educativo é dotado de concepções, ideais, formas, mesmo que abstratas de pensar e repensar o mundo. Projetos como “escola sem partido”, “cívico militar” e “*homeschooling*” são uma grande falácia. Não se pode aceitar o argumento simples e inocente, onde educação é distinta da política. Educar é também politizar, são processos simultâneos e refletidos um no outro, a todo instante.

Nas seções anteriores, ficou exposto como a política, sofre com aversão, sendo banalizada e vinculada com a violência. Entretanto, torna-se fundamental desvincular qualquer preconceito que envolve a mesma. Ao trazer à tona os escritos de Adorno (2009a) sobre a política negativa, como vimos anteriormente, é crucial examinar como essas ideias se entrelaçam com o conceito do “mundo administrado” e suas implicações na experiência humana, refletindo assim na educação. A política

negativa de Adorno destaca a importância de identificar e confrontar as contradições presentes na realidade social e política, desafiando as estruturas de poder e as formas de dominação que subjazem ao mundo moderno e administrado.

Nesse contexto, o mundo administrado, como concebido por Adorno e outros teóricos da *Escola de Frankfurt*, representa uma sociedade em que a razão instrumental e a lógica da eficiência são privilegiadas em detrimento da individualidade, da liberdade e da expressão autêntica. Essa lógica administrativa tende a reduzir a experiência humana a meras mercadorias, transformando as relações sociais em relações mercantis e alienando os indivíduos de si mesmos e dos outros.

Portanto, ao unir a política negativa de Adorno com a crítica ao mundo administrado, podemos enxergar as nuances que se escondem por trás das aparências de racionalidade e eficiência. Essa abordagem nos convida a questionar as estruturas de poder e as ideologias dominantes no ambiente escolar e a buscar formas de construir uma sociedade mais justa, democrática e humana, onde a experiência humana não seja empobrecida, mas sim enriquecida pela diversidade, pela liberdade e pela expressão autêntica.

Os problemas decorrentes da amplitude emprestada ao termo política na esfera educacional foram bem percebidos por Charlot (1979), que dedicou a obra *A mistificação pedagógica*, onde argumenta que a escola, ao ser inserida em um contexto político mais amplo, não pode ser vista como neutra, pois reflete e reproduz relações de poder e dominação existentes na sociedade. Assim, a controvérsia entre Hannah Arendt (2011), como colocamos no final do primeira seção, e as teorias críticas da educação revelam uma tensão fundamental na compreensão do papel da educação na política e na formação dos educadores, destacando a complexidade das interações entre ensino e poder.

[...] é tentador pensar que a análise terminou quando se junta a palavra “política” a uma realidade pedagógica. Ora, dizer da educação, ou da escola, ou dos programas, ou do controle pedagógico etc. que são políticos não é ainda dizer grande coisa. Tudo é política, pois a política constitui uma certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa sociedade determinada. Eleições, uma greve, a aposta em corrida de cavalos, a seca, um jogo de futebol, uma bofetada etc., todos esses acontecimentos têm uma significação política. Mas eles não são políticos da mesma maneira. Alguns são políticos por definição: as eleições, por exemplo. Outros são políticos enquanto são

consequências da organização econômica, social e política; [...] Outros acontecimentos são políticos porque têm consequências políticas [...]. Finalmente, o sentido político de certos fatos é somente muito indireto: a bofetada é um ato repressivo, e pode-se considerar que prepara a criança para a obediência social e política, mas sua significação política não é imediata nem direta. [...] Não basta, portanto, afirmar que a educação é política. O verdadeiro problema é saber em que ela é política (Charlot, 1979, p. 13).

O trecho acima destaca a complexidade da relação entre educação e política, enfatizando que simplesmente rotular a educação como política não é suficiente para compreender plenamente sua natureza política. Ao afirmar que tudo é político em uma sociedade, o autor ressalta que a política é uma forma de totalização das experiências vividas em uma sociedade específica.

É importante reconhecer que a política na educação pode se manifestar de diferentes maneiras. Por exemplo, políticas governamentais que determinam o currículo escolar ou o financiamento da educação têm implicações políticas diretas. No entanto, também há aspectos mais sutis da política na educação, como as relações de poder dentro da sala de aula, as decisões sobre quais conhecimentos são valorizados e transmitidos e como a escola reproduz ou desafia as desigualdades sociais.

Compreender esses aspectos requer uma análise cuidadosa das diferentes formas como ela se manifesta e das diversas dimensões do poder que estão em jogo, novamente, expor as contradições. Isso nos leva a uma reflexão mais profunda sobre como a educação pode ser tanto uma ferramenta de reprodução das estruturas de poder existentes quanto uma força para desafiá-las e transformá-las.

Em uma entrevista concedida aos *Cadernos de Ciências* em 1991, mesmo aos 70 anos, Paulo Freire ainda nutria o sonho de uma escola pública capaz de proporcionar alegria sem perder a seriedade e a disciplina, mantendo um rigor intelectual que a tornasse um centro de produção de conhecimento. Nessa entrevista, Freire enfatiza a importância de um critério educacional e a necessidade de que a escola pública seja o local onde a produção científica seja fomentada.

As críticas que a extrema direita direciona a Freire estão, na verdade, relacionadas ao seu engajamento na educação política, entendida aqui no sentido amplo de vivência e consciência social, e não apenas na política partidária. Aqueles que se opõem a Freire são justamente os que preferem manter as pessoas na

ignorância, temendo uma educação que promova a conscientização e a capacidade crítica dos cidadãos.

Os que procuram argumentar em sentido contrário, alegando que o papel do educador não deve abarcar no "fazer política", na verdade estão advogando por uma forma específica de política, aquela da despolitização. No entanto, o contraponto é verdadeiro: se a educação, especialmente no contexto brasileiro, muitas vezes negligenciou as considerações políticas, a política, por sua vez, jamais deixou de incidir sobre a educação. Cabe enfatizar que não é mera constatação que está inserindo a política na educação; ela sempre esteve inextricavelmente ligada a ela. Conseqüentemente, é imperativo que possa ter clareza política, simultaneamente enriquecida pela consciência de classe.

Para Giroux (1997), a verdadeira essência do professor parte da reflexão sobre como fundamentar suas atividades em um discurso moral e ético, pautado na preocupação com o sofrimento e a luta dos oprimidos. Dessa forma, ele descreve um profissional capaz de articular e desenvolver possibilidades de emancipação em contextos mais específicos.

É evidente, que essa tarefa é extremamente complexa e difícil, mas ao mesmo tempo, essencial. Formar professores dentro dessa perspectiva não é uma opção, mas uma necessidade em uma proposta crítico-transformadora. Por isso, o principal desafio encontra-se na formação do professor. Para Giroux (1997, p. 52),

[...] os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico.

Desta forma, reconhecer a interseção entre política e educação não é apenas uma constatação óbvia, mas também uma necessidade para que os educadores possam compreender melhor o contexto em que trabalham e desenvolver estratégias. Isso requer uma clareza política, enriquecida pela consciência de classe e pela compreensão das estruturas de poder que moldam a sociedade e, por consequência, a educação.

Uma dialética incontestável emerge entre a ação política e a ação educacional. A educação não se converte em ação política devido à escolha

específica deste ou daquele educador, apoiar partido X ou Y. Isso são apenas reflexos de escolhas políticas. Em sua essência, a educação é intrinsecamente um ato político. Como nos esclarece Paulo Freire (2011, p. 125), “para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados”.

Ao concretizar um projeto educacional, o educador deve estar plenamente ciente do lado no qual se posiciona. Em uma sociedade permeada por disparidades sociais, a intervenção presente na escola, um espaço de pluralidade, pode ter impactos transformadores sobre a realidade ou perpetuar o sistema opressivo e excludente. É crucial aos educadores ter uma compreensão nítida dos interesses de qual prática pedagógica está defendendo.

Além disso, Giroux (1997) enfatiza que os estudantes devem ser capacitados a reconhecer as potencialidades transformadoras de suas próprias experiências. Ele argumenta que os educadores têm o dever primordial de tornar o conhecimento escolar relevante para a vida dos alunos, integrando suas vivências pessoais ao processo educativo. Isso implica em reconhecer e valorizar as experiências dos estudantes como parte essencial do encontro pedagógico, fornecendo conteúdos curriculares e práticas pedagógicas que ressoem com suas realidades.

Novamente, deve se perguntar, como explorar esse aspecto na Primeira Infância? O intuito sempre é tornar o ambiente escolar rico e relevante para aquela realidade. Não se espera que uma criança saiba o sentido político de Hannah Arendt, por exemplo. Entretanto, espera-se que o educador – adulto politizado – forneça subsídios e compreenda trazendo experimentações para as crianças, adequado para a sua faixa etária, encorajando um lugar seguro e de diálogo para que no futuro, a antiga criança, tenha responsabilidade perante suas escolhas e atitudes, respeitando o outro e o mundo. Preparado para então entender o sentido político de Hanna Arendt, ou outros autores.

Projetos de educação artística, por exemplo, podem permitir aos estudantes explorar suas próprias identidades culturais e, expressões criativas, também exemplificam como o ensino pode ser enriquecido ao se conectar diretamente com as experiências pessoais dos alunos. Ao incentivar a expressão artística baseada em suas vivências, os professores não apenas fortalecem a autoestima dos alunos, mas também promovem um ambiente onde suas vozes são valorizadas e suas

perspectivas enriquecem o aprendizado coletivo. De acordo com Giroux (1997, p. 69 – *grifos nossos*),

Os estudantes devem experimentar os estudos sociais como um aprendizado no ambiente da ação social, ou, como declarou Freire, deve-se ensinar aos estudantes a prática de refletir sobre a prática. Uma maneira de fazer isso é ver e avaliar cada experiência de aprendizagem, sempre que possível, com respeito a suas conexões com a totalidade sócio-econômica mais ampla. Além disso, é importante que os estudantes não apenas pensem sobre o conteúdo e a prática da comunicação crítica, mas também reconheçam a importância de traduzir o resultado destas experiências em ações concretas. *Por exemplo, é tolice em nossa opinião envolver os estudantes em tópicos de desigualdade política e social em sala de aula e no mundo político mais amplo e ignorar a realidade e efeitos perniciosos da desigualdade econômica e salarial.* Mesmo que se faça uma ligação com a realidade mais ampla, o fracasso em abordar e implementar a prática não irá trazer aos estudantes o aprendizado implicado no apelo de Freire.

Nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), um dos desafios cruciais é repensar a concepção de que as pessoas que frequentam esses espaços são meramente "crianças". Em vez disso, é fundamental reconhecê-las como sujeitos de direitos, dotados de uma natureza singular, com perfis plurais e uma capacidade intrínseca de produzir cultura.

Ao considerar as crianças como meros "alunos em formação", pode-se negligenciar a riqueza e a complexidade de suas experiências e potencialidades. Em vez disso, é essencial adotar uma abordagem que valorize a individualidade de cada criança, respeitando suas identidades, interesses e formas de expressão. Uma vez que, são pessoas que também produzem cultura. Isso implica em promover práticas educativas que incentivem a autonomia, a criatividade e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. Para Kramer (1985, p. 2),

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem e costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconheçam o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem

atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização.

Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e agentes ativos em seu próprio desenvolvimento, podemos criar ambientes educacionais mais inclusivos, democráticos e enriquecedores, onde cada criança se sinta valorizada e empoderada para explorar o mundo ao seu redor e construir significados próprios.

Na educação infantil, por exemplo, políticas educacionais que são formuladas sem considerar as diversas realidades e contextos sociais podem acabar privilegiando determinados grupos em detrimento de outros. O que é considerado "qualidade" na educação pode ser definido de maneira restrita e unidimensional, ignorando as necessidades específicas e as vozes das comunidades marginalizadas.

Para abordar essa questão, é essencial reconhecer a importância da diversidade e da pluralidade de perspectivas na formulação de políticas educacionais. O professor precisa estar politizado, isso requer a inclusão de uma ampla gama de vozes no processo de tomada de decisões, garantindo que as políticas reflitam verdadeiramente as necessidades e aspirações de todos os grupos envolvidos. De acordo com Arroyo (2011, p. 88),

Predomina uma visão única, até generalista e abstrata de igualdade e de políticas educativas. Essa visão marca as políticas como instrumentos de acesso e permanência únicos, para garantia da igualdade. Ao longo destas décadas tem prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única. Os documentos de políticas e as justificativas de diretrizes nacionais refletem esse ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos. Educação (em abstrato), direito (em abstrato) de todo cidadão (abstrato). Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora.

Este entendimento ressoa profundamente com a visão de Paulo Freire (1991), que enfatizava a natureza intrinsecamente política da educação. É uma chamada à reflexão profunda e à responsabilidade, para que as ações no âmbito da educação se alinhem com a busca por uma sociedade mais justa. Diante disso,

Não sendo neutra, a prática educativa implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática (Freire, 1995, p. 39).

Há similaridade com o pensamento adorniano, uma vez que, a educação possui inevitavelmente um caráter político. Os espaços educacionais, como as escolas, não devem permanecer fixos em suas supostas verdades, que impedem a discussão crítica da realidade social atual. Pelo contrário, esses locais de aprendizado precisam constantemente reavaliar a si mesmos e se submeter à autocrítica. Quando uma escola consegue refletir sobre sua própria prática educacional, ela tem o poder de reduzir as chances de ocorrência de barbárie.

Os tabus que envolvem a profissão docente não são novidade na sociedade contemporânea. Segundo Adorno (1995a), esses tabus têm suas raízes em preconceitos psicológicos e sociais que se manifestam e se solidificam na realidade social. O autor sustenta esse argumento ao afirmar que os tabus implicam em [...] representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam essa profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. (Adorno, 1995a, p.106)

Nesse sentido, a educação libertadora de Paulo Freire é uma educação que busca a emancipação do homem, a partir da consciência crítica, da reflexão e da ação. É uma educação onde a compreensão de sua realidade e a transformação da consciência, da sua história, da sua cultura e da sua identidade estão ligadas “[...] a educação é um ato político. Não há prática educativa indiferente a valores. Ela não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade” (Freire, 1991, p. 20). Complementa Giroux (1997, p. 146):

A educação na visão de Freire torna-se tanto ideal quanto referencial de mudança a serviço de uma nova espécie de sociedade. Enquanto ideal, a educação refere-se a uma forma de política cultural que transcende os limites teóricos de qualquer doutrina política específica, enquanto ao mesmo tempo liga a teoria e prática social aos aspectos mais profundos de emancipação. Conseqüentemente, como expressão de uma teoria social radical, a política cultural de Freire é mais ampla e mais fundamental do que qualquer discurso político específico, como, por exemplo, a teoria marxista clássica, ponto que muitas vezes confunde seus críticos. Na verdade, ela

representa um discurso teórico cujos interesses subjacentes se formam em torno de uma luta contra todas as formas de dominação subjetiva e objetiva, assim como uma luta em prol de formas de conhecimento, habilidades e relações sociais que promovam as condições para a emancipação social e, portanto, a auto-emancipação.

Segundo os ensinamentos preciosos de Paulo Freire, há uma necessidade imperativa de transcender o modelo de educação bancária, aquele que se sustenta na postura narrativa do professor como detentor absoluto do conhecimento, relegando os alunos a uma posição de mera absorção passiva. Nesse contexto, os educandos são tratados como ouvintes passivos, perdendo assim a chama criativa que arde dentro de cada um deles.

Essa abordagem inibidora, sufoca o potencial inventivo dos alunos, aprisionando-os em uma passividade alienante. Neste sistema, é como se a voz interna da criatividade fosse silenciada, substituída por uma aceitação acrítica do que é transmitido. Tristemente, essa dinâmica perpetua a visão equivocada de que os educandos são ignorantes, condenados a um papel de subordinação perante o professor.

Nesse entendimento, cabe aos educadores, todos os dias, repensar profundamente essa relação, e questionar a noção de inferiorização que se perpetua. O professor, guiado por uma pedagogia transformadora, deve ser um facilitador do diálogo, um mediador que reconhece a sabedoria que cada aluno traz consigo. A educação, conforme Freire aponta em diversas obras, é um processo colaborativo, um encontro de mentes em que o conhecimento é construído, desconstruído e reconstruído em conjunto, evitando assim o aprisionamento na passividade e cultivando a autêntica emancipação.

Esta busca pela completude é um processo contínuo, que leva a se conhecer melhor, relacionar-se com o outro e a compreender o mundo. É um processo que ajuda a desenvolver a vocação ontológica. Tornando conscientes dos processos educativos, das limitações e possibilidades.

Uma educação que se baseie exclusivamente em conteúdo, restringindo assim a capacidade criativa do educador em conjunto com o educando, bem como a interação recíproca entre eles, não está imersa na busca pelo "ser mais". Este conceito, conforme definido por Freire (2011), representa a vocação ontológica inerente ao ser humano. Em outras palavras, ele expressa a necessidade tanto para

o professor quanto para o aluno de cultivar a amorosidade como parte essencial da prática educacional.

A vocação ontológica de Paulo Freire reside na compreensão profunda da natureza humana e na crença inabalável no poder da educação como instrumento de libertação e transformação social. Para Freire (2011), a ontologia refere-se à essência do ser humano, à sua capacidade inata de ser sujeito ativo na construção do conhecimento e na busca por uma existência plena e digna. Freire (2011) acreditava que essa abordagem permitia aos indivíduos não apenas compreenderem o mundo ao seu redor, mas também questionar criticamente as estruturas de poder, opressão e desigualdade presentes na sociedade.

Diante disso, Freire nos ensina que todos os seres humanos têm o direito intrínseco de participar ativamente na construção do conhecimento e na transformação da realidade, vê a educação como um ato de libertação, capacitando as pessoas a superarem a marginalização, a alienação.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (1988) reflete sobre essa vocação ontológica, "de ser mais" pois busca capacitar os oprimidos a reconhecerem sua condição, a questionarem suas circunstâncias e a se tornarem agentes de mudança em suas vidas e em suas comunidades.

O termo "amorosidade" denota a incorporação do amor na relação entre professor e aluno, mas não se trata de um amor fraterno de relações, mas o amor ao próximo, ao ser humano, refletindo um compromisso com a essência singular de cada indivíduo. Essa abordagem na educação resultaria na conscientização mútua, conduzindo ambos a serem pessoas mais afetuosas e menos opressivas.

Ao trazer essa perspectiva para o cenário educativo, o objetivo é transformar radicalmente a forma como nos relacionamos e ensinamos. Através da prática da amorosidade, professor e aluno são convidados a transcender as fronteiras tradicionais do ensino, abraçando a autenticidade, a compreensão mútua e o respeito. Essa transformação ecoa o cerne da visão de Freire (1988), que sempre enfatizou a importância de uma educação que vá além da mera transferência de informações, almejando a libertação e a humanização de ambos os lados da relação educacional.

A Educação para Freire (1988) tem que evocar a liberdade, isto é, o livre debate e não a imposição de conhecimentos. Demonstrar a ideologia de cada argumento filosófico, sem vínculo de doutrinação e deixar que a base teórica seja

motivo de investigação do próprio aluno para que possa recorrer ao educador para auxiliá-lo, deveria ser o cotidiano da prática educativa.

Sendo necessário que sejam criados mecanismos de participação efetiva dos oprimidos na construção de sua própria libertação, com espaços de diálogo, de discussão e de tomada de decisões. Tornando cada vez mais democrático o acesso à justiça, à educação, à saúde, à cultura e a outros direitos fundamentais. Desta forma “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre em si mesma e a perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite a neutralidade” (Freire, 1995, p. 21).

Os educadores devem estar atentos às questões políticas e sociais que permeiam a educação, pois elas influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, na visão social, nos investimentos, no próprio espaço físico escolar. A conscientização é um processo eterno para promover mudanças sociais e políticas. Moacir Gadotti no livro *História das Ideias Pedagógicas* (2003), apresenta uma fala de Freire, proferida no Simpósio Internacional para a Alfabetização, realizado no Irã, em 1975:

Não basta saber ler mecanicamente que “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual é a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com este trabalho. Os defensores da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a clarificação da realidade simultaneamente com a alfabetização é um ato político. Falseiam, porém, quando negam o mesmo caráter político à ocultação que fazem da realidade (Gadotti, 2003, n/p).

Percebe-se que Paulo Freire utiliza a metáfora da uva como uma forma de lembrar que a educação não é um fim em si mesma, mas um meio para a transformação social. É uma forma de lembrar que a educação não é um processo de transmissão de conhecimento, mas uma forma de desenvolvimento de habilidades e consciência que permitem às pessoas serem protagonistas de seu próprio destino. “Não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (Freire, 2000, p. 40).

Partindo desse contexto, pode-se compreender que Hannah Arendt, em seu perspicaz texto "*A crise na educação*" (2011), levanta um alerta que ressoa nos corações daqueles que buscam compreender os fundamentos da educação. A crise não se restringe a um único país, tampouco é limitada a questões metodológicas e didáticas. Para Arendt, se assim fosse, esta crise não teria se convertido em um problema de natureza política, e as autoridades educacionais teriam agido com prontidão para enfrentá-la. Nas palavras seguintes, Arendt vai além ao afirmar que a dimensão dessa crise transcende a aparente simplicidade da pergunta: "por que Joãozinho não sabe ler?" (Arendt, 2011, p. 222). Revela que a raiz desse problema é mais profunda. Não se trata somente de uma crise no âmbito educacional, mas de uma crise de maior abrangência que também afeta a educação. É, em sua essência, uma questão política (Arendt, 2011).

Em convergência com a abordagem freiriana, percebe-se que Arendt (2011) aponta para a interconexão intrínseca entre a educação e o contexto social mais amplo. É uma conexão que Paulo Freire (1991) também enfatiza ao discutir a educação como um ato político, inseparável das dinâmicas de poder e das estruturas sociais que permeiam a vida das pessoas. Nesse sentido, a visão de Arendt ressoa com a perspectiva de Freire, ambos sublinhando a importância de compreender a educação como parte integral de um panorama político mais vasto.

Contudo, como citamos anteriormente, é fato que a proposição arendteana de educação separa esta da política, considerando que a primeira se dá na formação da criança e, a segunda, se realiza entre adultos. Para ela não se educam adultos e não se submetem às crianças às responsabilidades do mundo público. Não nos deteremos nessa questão, mas importa-nos destacar que, apesar dessa divergência, de não associar educação e política, o que Adorno e Paulo Freire fazem, Hannah Arendt nos provoca ao tratar, da importância da política e do significado da educação, para a discussão dos fundamentos de um processo educativo e de uma formação política que promovam a emancipação.

Retomando Paulo Freire, observamos que, nesse sentido, a concepção freireana defende que a educação deveria ser uma prática consciente e crítica, que permitisse aos alunos desenvolverem sua capacidade de pensar e de agir de forma responsável. Acredita que a educação deve ser libertadora, permitindo aos alunos desenvolverem sua capacidade de serem agentes ativos na transformação da realidade. Para isso, é necessário que o educador seja um mediador entre o

educando e o conhecimento, que o ajude a desenvolver sua consciência crítica e a compreender o mundo ao seu redor. É importante que o educador incentive o diálogo, a reflexão para promover a democratização e a inclusão social.

Para o educador Freire (1995), a educação é ato de amor e coragem, sustentada no diálogo, na discussão, no debate. O que requer o olhar para os saberes, uma vez que não ignora tudo, da mesma forma que não se domina tudo. Aduz Freire (1995, p. 25), que “a compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática”. A partir desta perspectiva, utiliza o diálogo como forma de aproximação e compreensão com os alunos, de modo que a relação professor-aluno seja pautada na construção de conhecimento, e não na imposição de conteúdo. Diante disso, deve buscar compreender as necessidades e interesses dos alunos, para que possa desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo para ambas as partes, construindo assim a práxis pedagógica.

A educação deve ser vista como um meio de promover a igualdade, a justiça social e a liberdade. O professor deve ser um agente de mudança, que busca desenvolver nos alunos o conhecimento, a consciência crítica e a capacidade de pensar de forma independente. Ensinando aos alunos a identificarem e a questionarem as estruturas opressoras, ajudando-os a desenvolver habilidades para transformar suas realidades. Percebe-se que o processo educativo não é neutro, e a ação do professor em sua essência é um ato político. Retomando a citação anotada em nossa epígrafe no início do tópico, Demo (2000, p. 56) nos explica que “toda pedagogia está politicamente comprometida socialmente falando, mesmo e talvez, sobretudo, quando nega isso, já que a neutralidade é posição, não falta de posição”.

Desta forma, pensar em projetos produzidos e premeditados como a “Escola Sem Partido”, é consentir com uma falácia, pois todo e qualquer processo educativo tem uma intenção política.

### 3 O QUE É EMANCIPAÇÃO?

*“A luta pela emancipação é um processo complexo, que envolve o campo das ideias e da realidade concreta, das práticas e das vivências dos sujeitos no tempo e no espaço”* (Silva, 2013, p. 760).

O termo emancipação tem sido discutido e debatido ao longo de todo século XX, com destaque para as contribuições dos teóricos da *Escola de Frankfurt*. Eles se inspiraram nas bases do pensamento marxista para explorar a concepção de emancipação social. De acordo com Jardim (2013) o termo emancipação deriva do latim *emancipation* (emancipação) ou *emancipationis* (libertação), é frequentemente utilizado no campo jurídico para indicar uma relação de independência. Citando um caso análogo, quando uma pessoa atinge a maioridade em relação aos seus pais, diz-se que ela está emancipada da família, tornando-se independente deles. Esse termo também é empregado nas esferas econômica e política. Por exemplo, quando uma localidade, distrito, vila ou bairro se torna um município independente, afirma-se que ela está emancipada política e administrativamente do município do qual anteriormente fazia parte (Jardim, 2013).

Em um sentido mais amplo, a emancipação pode ser compreendida como a capacidade de exercer a cidadania, a autonomia de ação e reflexão, sendo essencial para a possibilidade do exercício da liberdade na vida política. Karl Marx, em seu ensaio *Sobre a Questão Judaica* (2010), discorre sobre a emancipação, adicionando o termo "humano", numa concepção que ressoa na elaboração teórica de Theodor Adorno.

Nessa perspectiva, a emancipação no pensamento de Adorno é vista como uma condição indispensável para a liberdade humana. Diferente de uma alienação<sup>15</sup>, a emancipação é entendida como uma autonomia em relação ao mundo e aos demais seres humanos, possibilitando fazer escolhas que transcendem a situação vigente. A partir da reflexão filosófica de Adorno, em seus estudos da

---

<sup>15</sup> Alienação é um termo amplamente utilizado no senso comum para designar uma compreensão incompleta da realidade ou mesmo de uma ignorância em relação a ela. Nessa dialética, a alienação muitas vezes é vista como uma questão moral ou subjetiva do homem, podendo ser superada pelo esforço dos próprios indivíduos no sentido de sua emancipação ideológica ou cultural. Diferentemente dessa concepção, para Marx (2006) o conceito de alienação diz respeito a uma condição objetiva, historicamente situada, fruto do processo de divisão social do trabalho sob o capitalismo e da universalização da propriedade privada. Facina (2007, p. 09) aponta que, “[...] Não se trata de usar esse conceito como uma categoria de acusação [...]. Mas sim de compreender esse fenômeno cultural como inserido numa condição alienada que é própria da sociedade capitalista, condição esta que é objetiva e que erige subjetividades também alienadas”.

Teoria Crítica da sociedade, torna-se relevante questionar a atribuição de uma falsa liberdade que não requer a emancipação humana e que, assim, limita a realização das possibilidades individuais em um mundo que, de outra forma, suprime a pluralidade. Em outras palavras, levanta a questão já trabalhada de Hannah Arendt (2004), liberdade e necessidade, visto anteriormente.

Neste momento parte-se da premissa de emancipação proposta dentro da Teoria Crítica<sup>16</sup>. Nobre (2004, p. 11 – *grifo do autor*) acredita que,

A tarefa primeira da Teoria Crítica é, portanto, a de apresentar "as coisas como são" sob forma de *tendências* presentes no desenvolvimento histórico. E o delineamento de tais tendências só se torna possível a partir da própria perspectiva da emancipação, da realização de uma sociedade livre e justa, de modo que "*tendência*" significa, então, apresentar, a cada vez, em cada momento histórico, os arranjos concretos tanto dos potenciais emancipatórios quanto dos obstáculos à emancipação.

Deste modo, no que diz respeito à educação, a teoria crítica visa submeter o próprio sistema educacional ao âmbito da crítica, isto é: questionar em que medida a própria educação estaria proporcionando a emancipação dos indivíduos. Ao buscar apresentar "as coisas como são", propõe uma análise aprofundada das tendências históricas e sociais, com o objetivo de compreender tanto os potenciais emancipatórios quanto os obstáculos à emancipação.

Aplicando esse conceito à educação para ilustrar como isso funciona na prática podemos utilizar o exemplo do currículo que frequentemente reflete os interesses das classes dominantes, perpetuando uma visão de mundo que pode marginalizar ou ignorar as experiências e histórias das classes trabalhadoras e

---

<sup>16</sup> De acordo com Nobre (2004, p. 10) a Teoria Crítica "[...] não se trata de um ponto de vista utópico, no sentido de irrealizável ou inalcançável, mas de enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é tendo em vista o melhor que ele traz embutido em si. Nesse primeiro sentido, o ponto de vista crítico é aquele que vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe do próprio existente." O termo "Teoria Crítica" surgiu através do artigo publicado por Max Horkheimer em 1937, intitulado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (Traditionelle und kritische Theorie). Horkheimer escreveu este texto enquanto estava exilado nos Estados Unidos. Ele utilizou essa expressão para se distanciar da terminologia "materialismo histórico" empregada pelo marxismo ortodoxo hegemônico da época. Por razões políticas e pelo desejo de mostrar que a teoria marxiana deveria considerar outros aspectos críticos na interpretação da realidade (filosófico, cultural, político, psicológico), Horkheimer criticava a abordagem predominantemente economicista. Desta forma, a Teoria Crítica, portanto, busca uma compreensão mais completa das dinâmicas sociais, econômicas e culturais, indo além das análises econômicas tradicionais para incorporar uma crítica complexa das estruturas de poder e dominação. (Nobre, 2004).

minorias étnicas. Isso se manifesta, na predominância de narrativas históricas e culturais que valorizam as contribuições burguesas e europeias, enquanto minimizam ou omitem as lutas e realizações das populações marginalizadas. Conseqüentemente, o conhecimento transmitido nas escolas reforça estruturas de poder existentes e limita o desenvolvimento de uma consciência crítica nos estudantes sobre as desigualdades sociais. De uma maneira crua, recorda-se de um famoso ditado “O lobo sempre será mau se você ouvir apenas a versão do chapeuzinho vermelho”. Esse movimento de descolonizar o pensamento torna-se essencial, pois desafia a desmontar as estruturas e narrativas impostas pelo colonialismo, que perpetuam desigualdades e injustiças principalmente no que toca a esfera da educação infantil, como veremos posteriormente.

Pizzi (1994, p. 21) acredita que “[...] a Teoria Crítica é, sem dúvidas, o ‘programa chave’ desenvolvido pelo Instituto de Frankfurt, pois discute a Teoria da Sociedade e da História, submetendo-a a uma reflexão que leva em conta a sociedade no seu conjunto, e não simplesmente a ‘consciência de classe’”.

Desta forma, essa teoria permite, portanto, que se indague tanto acerca do papel histórico desempenhado pelos sistemas educacionais, como também pelo que caberia a cada indivíduo que, direta ou indiretamente está envolvido com as práticas educativas. Nos esclarece Wiggershaus (2002, p. 11) – *grifo nosso*):

Produziram, assim, um conjunto de reflexões, objetivado em inúmeros livros e artigos, que tentou dar conta, de forma tensional, dos grandes dilemas de nossa vida no momento histórico de radicalidade de uma modernidade que se apresenta como a Esfinge de nosso tempo. E entre os dois pólos — *o de emancipação e o de exploração* — que essa modernidade nos colocou como seu principal enigma, a Escola sempre optou por apostar na ênfase da contradição na negatividade, como exercício cotidiano de lucidez.

Recorre-se a Kant (1985), como é amplamente reconhecido, que descreve em seu texto o conceito de esclarecimento da razão (*Aufklärung*<sup>17</sup>), como um processo de libertação intelectual. Esse processo resulta, por um lado, da superação da ignorância e da relutância em pensar de forma independente e, por outro lado, da

---

<sup>17</sup> Kant (1985, p. 101). “Ter a coragem de usar o seu próprio entendimento é, portanto, o *motto* do Esclarecimento. Preguiça e covardia são as razões de a maior parte da humanidade, de bom grado, viver como menor durante toda a sua vida, mesmo depois de a natureza há muito tempo tê-la livrado de guias externos. Preguiça e covardia demonstram porque é tão fácil para alguns se manterem como tutores.”

crítica das ideias preconcebidas que são implantadas na mente dos menos instruídos por aqueles em posições de autoridade hierárquica. Seria, portanto, “[...] a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado” (Kant, 1985, p.100). A conexão entre o conceito filosófico e a expressão coloquial desempenha um papel fundamental em nossa tradução. Em Adorno e Horkheimer (1985, p. 6), “o termo é usado para designar o processo de “desencantamento do mundo”, pelo qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela”.

A emancipação humana está intrinsecamente relacionada à habilidade do ser humano de desvendar e manifestar sua expressão, e perceber as contradições dialéticas que permeiam o contexto social, interagir de forma criativa nas situações contingentes e, a todo momento, recuperar sua condição de sujeito através do exercício de reflexão sobre sua humanidade. Nesse sentido, esse indivíduo encara o desafio de cultivar uma perspectiva interpretativa, assimilando a diversidade de visões e uma variedade de perspectivas que se manifestam na realidade social, cultural e política. Esse olhar emancipado abre portas para a exploração de novos caminhos e o surgimento de novas possibilidades.

Immanuel Kant desempenha um papel central nesse contexto, pois sua filosofia é fundamental para a compreensão da emancipação como um processo que envolve a capacidade do indivíduo de pensar criticamente, agir autonomamente e participar ativamente na esfera pública. Escreve o filósofo:

Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. A imensa maioria da humanidade (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e além do mais perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostram-lhes, em seguida, o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. Ora, este perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas. Basta um exemplo deste tipo para tornar tímido o indivíduo e atemorizá-lo em geral para não fazer outras tentativas no futuro. É difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso

racional, ou, antes, do abuso de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade (Kant, 1985, p. 102).

No trecho acima, Kant (1985) expõe a pobreza intelectual que atingiu as massas. Pode-se refletir com o contexto atual, com um sistema de necropolítica<sup>18</sup> presentes no Brasil desde 2018 e durante a Pandemia do Covid-19 e de um consumo exacerbado, onde é mais cômodo atribuir a responsabilidade de pensar ao outro, ou a “coisa”, como as inteligências artificiais.

Destaca-se a tendência das pessoas em evitar o pensamento crítico e reflexivo quando podem simplesmente aceitar e seguir aquilo que lhes é imposto ou quando podem recorrer ao pagamento para resolver questões ou tomar decisões. Essa atitude reflete a menoridade mencionada por Kant (1985), que é a condição em que muitos indivíduos se encontram, na qual eles evitam o exercício de sua própria autonomia intelectual e moral, preferindo seguir o caminho mais fácil de conformidade com normas e valores estabelecidos por outros.

Essa menoridade pode se tornar uma espécie de hábito arraigado, uma segunda natureza, na qual o indivíduo se acostuma a seguir cegamente regras e padrões sem questionar ou pensar criticamente sobre eles. O ato de pensar e agir de forma independente pode parecer desconfortável ou desafiador, especialmente quando a pessoa nunca teve a oportunidade de fazê-lo, pois sempre lhe disseram o que fazer ou como pensar.

Exemplificando isso na realidade educacional, imagine uma sala de aula em uma escola de educação infantil onde o método de ensino tradicional é predominante. As crianças são constantemente direcionadas sobre o que fazer, como realizar atividades e até como interpretar suas experiências. Elas recebem instruções detalhadas sobre cada passo, desde como segurar um lápis até a maneira correta de colorir um desenho, se podem ou não ir ao banheiro. Inúmeras serão as cobranças futuras que essas crianças sejam independentes, que quando mais velhos fiquem, mais autônoma sejam e participem da sociedade. Porém foi

---

<sup>18</sup>Utiliza-se o termo do autor Achille Mbembe (2018, p. 60) “[...] as formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror. [...] a noção de biopoder é insuficiente para dar conta das formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte. Além disso, [...] a noção de necropolítica e de necropoder para dar conta das várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar “mundos de morte”, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de “mortos-vivos”.

incutido a conformidade com diretrizes rígidas, inibindo a capacidade de imaginar soluções, e sem desenvolver as oportunidades de tomar decisões independentes, elas poderão aceitar as informações passivamente em vez de questionar e analisar diferentes perspectivas.

O desenvolvimento de um apego emocional a essa menoridade, como coloca Kant (1985), proporciona uma sensação de segurança e conformidade. O medo de desafiar o *status quo* e o desconhecido pode ser um obstáculo significativo para a emancipação intelectual e moral.

Na esfera educacional, esse comodismo está presente a todo momento, e é necessário a subversão muitas vezes, talvez de uma gestão, talvez de um documento normativo, e não significa a transgressão a essas autoridades, mas, sim a análise consciente daquilo que se permite e consome.

A obediência é uma virtude política de primeira ordem, sem a qual nenhum corpo político poderia sobreviver. A liberdade irrestrita de consciência não existe em parte alguma, pois significaria a ruína de toda comunidade organizada. Tudo isso soa tão plausível que é preciso algum esforço para detectar a falácia. A sua plausibilidade baseia-se na verdade de que “todos os governos”, nas palavras de Madison, mesmo os mais autocráticos, mesmo as tiranias, “baseiam-se em *consentimento*”, e a falácia reside igualar o consentimento à obediência. Um adulto consente onde uma criança obedece; se dizemos que um adulto obedece, ele de fato apoia a organização, a autoridade ou a lei que reivindica “obediência”. A falácia é ainda mais perniciosa porque pode alegar uma tradição muito antiga. O nosso uso da palavra “obediência” para todas essas situações estritamente políticas remonta à noção secular de ciência política que, desde Platão e Aristóteles, nos diz que todo corpo político é constituído de governantes e governados, e que os primeiros comandam e os últimos obedecem às ordens (Arendt, 2004, p. 109 – *grifo da autora*).

Quer dizer, a ideia de que o consentimento é obediência, podendo ser reduzido a uma simples equação, é falaciosa, pois ela trata os membros do corpo político de forma infantilizada, transformando-os em meros objetos de comando e ignorando a necessidade de um consentimento genuíno voltado para a organização, autoridade ou lei.

Um adulto, no sentido kantiano, ou seja, alguém que possui a capacidade de pensar de forma independente e reconhecer autonomamente a racionalidade da lei, o que dá significado ao consentimento, não está obrigado a obedecer a uma ordem

criminosa. A suposta obrigação de obedecer, sem considerar a busca por um consentimento verdadeiro que resulte de uma reflexão autônoma, não serve como desculpa para os atos de alguém em tais circunstâncias. Pelo contrário, a compreensão de que obedecer de forma passiva, ou seja, sem pensar, equivale a um tipo de consentimento cego que está alinhado com a execução de crimes em massa leva Hannah Arendt a sugerir que a palavra "obediência" deve ser excluída do vocabulário político e moral.

Por isso, a pergunta endereçada àqueles que participaram e obedeceram a ordens nunca deveria ser: "Por que vocês obedeceram?", mas: "Por que vocês *apoiaram* (Why did you *support*)?". Essa troca de palavras não é uma irrelevância semântica para aqueles que conhecem a estranha e poderosa influência que simples "palavras" têm sobre a mente dos homens, que são, em primeiro lugar, animais falantes. Muito seria ganho se pudéssemos eliminar essa perniciosa palavra, "obediência", de nosso vocabulário moral e político (Arendt, 2004, p. 111 – *grifo da autora*).

Ninguém pode alegar ser apenas um elemento insignificante da máquina burocrática como explicação para cometer um crime. O indivíduo é responsável por suas ações, e a influência do regime político pode ser considerada como uma circunstância atenuante, assim como a pobreza, por exemplo. No entanto, como indivíduo, o agente dá apoio e, portanto, sustenta tanto o regime quanto os males que ele gera. Por essa razão, o agente não é simplesmente um componente mecânico que executa ações de acordo com ordens superiores, ligado a uma necessidade natural ou histórica que está além de seu controle.

Nesse sentido, para entendermos a importância da compreensão conceitual apontada por Hannah Arendt e das distinções necessárias, entre obediência e consentimento, almejando uma maior condição de entendimento, Adorno e Horkheimer (1985, p. 12 – *grifo nosso*) nos explicam que,

Assim como o esclarecimento exprime o movimento real da sociedade burguesa como um todo sob o aspecto da encarnação de sua ideia em pessoas e instituições, assim também a verdade não significa meramente a consciência racional, mas, do mesmo modo, a figura que esta assume na realidade efetiva. O medo que o bom filho da civilização moderna tem de afastar-se dos fatos – fatos esses que, no entanto, já estão pré-moldados como clichês na própria percepção pelas usanças dominantes na ciência, nos negócios e na política – é exatamente o mesmo medo do desvio social. Essas usanças também definem o conceito de clareza na linguagem e no

pensamento a que a arte, a literatura e a filosofia devem se conformar hoje. Ao tachar de complicação obscura e, de preferência, de alienígena o pensamento que se aplica negativamente aos fatos, bem como às formas de pensar dominantes, e ao colocar assim um tabu sobre ele, esse conceito mantém o espírito sob o domínio da mais profunda cegueira. É característico de uma situação sem saída que até mesmo o mais honesto dos reformadores, ao usar uma linguagem desgastada para recomendar a inovação, adota também o aparelho categorial inculcado e a má filosofia que se esconde por trás dele, e assim reforça o poder da ordem existente que ele gostaria de romper. *A falsa clareza é apenas uma outra expressão do mito. Este sempre foi obscuro e iluminante ao mesmo tempo. Suas credenciais têm sido desde sempre a familiaridade e o fato de dispensar do trabalho do conceito.*

Permite-se essa frase mais longa para explorar a interação entre esclarecimento, verdade e conformidade social na sociedade burguesa. Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que o esclarecimento não se restringe apenas à consciência racional, mas também se manifesta na prática da sociedade. A verdade não é apenas uma questão intelectual, mas também se reflete nas instituições e comportamentos sociais. Percebe-se que na sociedade moderna, as pessoas frequentemente temem divergir dos fatos estabelecidos, que já foram transformados em clichês pela norma dominante na ciência, nos negócios e na política. Isso leva a uma conformidade social em que as pessoas tendem a adotar formas de pensamento e linguagem que são consideradas claras e aceitáveis. Qualquer pensamento que questiona e critica esses fatos e formas de pensamento é rotulado como complexo, obscuro ou estranho e, muitas vezes, é rejeitado.

Ao argumentar que essa conformidade cria uma cegueira intelectual, onde as pessoas são incapazes de enxergar além das normas e restrições impostas pela sociedade. Mesmo os reformadores mais bem-intencionados, ao tentarem introduzir inovações, muitas vezes acabam adotando a linguagem e o sistema de pensamento estabelecidos, fortalecendo assim o *status quo* que desejavam desafiar. A ideia de "falsa clareza" mencionada na citação se refere à superficialidade da conformidade social, onde a aparência de clareza é mantida, mas, na realidade, apenas esconde a falta de profundidade e pensamento crítico.

Todos esses apontamentos filosóficos sobre o conceito de esclarecimento e emancipação humana desembocam seus debates na educação, visando uma condição emancipatória. No entanto, nem sempre se compreende ou se deseja compreender o seu verdadeiro significado.

Lima (2016, p. 15 – *grifo nosso*) acredita que,

Intelectuais precisam ler jornais; ler livros; ler revistas especializadas. Intelectuais precisam ter acesso aos bens tecnológicos – minimamente ao computador e à internet. Intelectuais precisam ter acesso a bens culturais dos mais diversos tipos. Intelectuais precisam dialogar com seus pares, quer nas suas próprias instituições, quer em eventos específicos. Intelectuais precisam de respaldo financeiro. Enfim, *intelectuais necessitam de condições que lhes permitam constituírem-se como tais.*

A relevância dessa abordagem está na necessidade de resgatar uma concepção de educação que vá além do simples ensino de habilidades ou do "saber fazer". Precisamos de uma educação que seja mais do que apenas a inclusão das pessoas em uma sociedade cada vez mais desigual, por meio de uma educação precária que serve aos interesses do mercado de trabalho, embrutecendo os seres humanos, até aqueles que estão no meio educacional. Em outras palavras, é crucial reconstruir o significado de uma educação emancipatória.

A ideia de uma sociedade emancipada e esclarecida, livre de crenças e ignorância, tem raízes profundas, como já discutido anteriormente, em Kant (1985). É importante destacar que o filósofo alemão não estava se referindo à sociedade atual, mas à da Revolução Francesa de 1789<sup>19</sup>, em que o princípio da autonomia do sujeito tornou-se um princípio fundamental. Cabe nos questionarmos por que a sociedade continua na menoridade, pois, um indivíduo, ao usar sua racionalidade de maneira apropriada, pode superar as barreiras e construir conhecimento científico sem ser influenciado por crenças ou preconceitos, permitindo assim que ele compreenda e sinta a realidade de maneira humana.

---

<sup>19</sup> A Revolução Francesa foi um evento histórico que ocorreu entre 1789 e 1799 na França, marcando uma importante transformação política, social e cultural. Iniciada com a convocação dos Estados Gerais em maio de 1789, a revolução foi impulsionada por uma série de fatores, incluindo a insatisfação popular com o absolutismo monárquico, a crise econômica e fiscal, bem como as ideias iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade. Os eventos principais da Revolução Francesa incluem a Tomada da Bastilha em 14 de julho de 1789, símbolo da resistência popular contra o regime monárquico, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em agosto de 1789, que proclamou os direitos individuais e a soberania popular, e a abolição dos privilégios feudais e a secularização dos bens da Igreja Católica. Durante a Revolução, ocorreram várias fases, incluindo a Monarquia Constitucional, o período do Terror sob o governo radical dos jacobinos liderados por Robespierre, e a fase do Diretório que precedeu o golpe de Estado de Napoleão Bonaparte em 1799, que encerrou o período revolucionário inicial. A Revolução Francesa teve um impacto profundo não apenas na França, mas também influenciou movimentos revolucionários e ideológicos ao redor do mundo, promovendo princípios como igualdade, liberdade e direitos individuais que moldaram a política moderna e a forma de governança democrática. (Vovelle, 1989.)

Entretanto, o que temos vivenciado na atualidade, é que, apesar do avanço tecnológico e do acesso fácil à informação, ainda há uma prevalência significativa de crenças não fundamentadas cientificamente e de desinformação. Por exemplo, debates sobre vacinação, mudanças climáticas e teorias da conspiração demonstram como a sociedade contemporânea, apesar dos recursos disponíveis, ainda pode estar "na minoridade" intelectual, sendo influenciada por crenças não verificadas em vez de fundamentos racionais e científicos.

Karl Marx (2010) critica a sociedade burguesa, argumentando que o Estado estava politicamente emancipado, mas o indivíduo era determinado, e os direitos humanos fundamentais (liberdade, igualdade e propriedade) serviam mais como garantias para o individualismo do que para a emancipação humana.

Portanto, nenhum dos assim chamados direitos humanos transcende o homem egoísta, o homem como membro da sociedade burguesa, a saber, como indivíduo recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado e separado da comunidade. Muito longe de conceberem o homem como um ente genérico, esses direitos deixam transparecer a vida do gênero, a sociedade, antes como uma moldura exterior ao indivíduo, como limitação de sua autonomia original. O único laço que os une é a necessidade natural, a carência e o interesse privado, a conservação de sua propriedade e de sua pessoa egoísta (Marx, 2010, p. 50).

É então com os estudos da Teoria Crítica, especialmente de Theodor Adorno (1995a), que a proposta kantiana de esclarecimento é validada, pois é a constituição de sujeitos racionais e livres que fundamenta uma sociedade democrática. No entanto, Adorno propõe ir além da concepção idealista e individualista de emancipação, estendendo-a a toda a sociedade. O autor acredita que para construir um conhecimento é necessário ser coletivo, superando a instrumentalização<sup>20</sup> e a fragmentação científica, permitindo assim revelar os mecanismos de dominação e

---

<sup>20</sup> A reflexão sobre a formalização, instrumentalização e coisificação da razão é central nos escritos de Adorno e Horkheimer (1985). No ensaio *Dialética do Esclarecimento*, os autores exploram como a razão, ao longo da história, incluindo seu passado pré-histórico, enfrenta uma constante tensão com o mito. Eles utilizam o mito como um dispositivo para traçar a trajetória da razão, destacando como ela se desenvolveu e muitas vezes se desviou em direção à coisificação e à instrumentalização, perdendo sua capacidade de crítica e transformação emancipatória. Por outro lado, em *Eclipse da Razão* (2002), Horkheimer explora principalmente a história da filosofia para examinar como a razão se subjetivou, se formalizou e se instrumentalizou ao longo do tempo. Ele analisa como o processo de racionalização, ao se tornar cada vez mais técnico e calculista, pode obscurecer as dimensões humanas mais profundas da razão, limitando-a a um papel de mera eficiência técnica e econômica.

alienação social. Considera “[...]tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (Adorno, 1995a, p. 155).

Toda essa tradição filosófica, que reflete sobre a necessidade de construir seres humanos esclarecidos para uma sociedade emancipada, também será referenciada por Paulo Freire (1988). Ao se concentrar na educação latino-americana, Freire desenvolveu uma teoria pedagógica baseada em valores humanistas e na perspectiva de transformação social. Reconheceu que os seres humanos são responsáveis por sua própria construção histórica e que os oprimidos, quando coletivamente organizados e ao desvelar criticamente a realidade, podem transformar suas vidas e se libertar da opressão. De acordo com Paulo Freire (1988, p. 34-35), “[...] somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo.”

O processo que corresponde a uma educação emancipatória em Adorno e Freire abrange diversos aspectos. Para Adorno (1995a), a superação da barbárie é central entre os objetivos educacionais prioritários. Para o pensador frankfurtiano, a orientação contra o princípio da barbárie também ocorre por meio de uma educação política, na qual o indivíduo passa a estabelecer relações na sociedade de maneira autônoma. Progressivamente, ele rompe com a passividade e a obediência à ordem vigente. A barbárie se manifesta através do poder que subjuga o outro, uma vez que as pessoas não são mais consideradas em sua essência, que acaba sendo mutilada.

Já na obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, escrito no Chile entre 1967 e 1968, e publicado após cinco anos de exílio, o autor discute o "medo da liberdade" entre a classe oprimida, que frequentemente alertava sobre os perigos do pensamento crítico: "A conscientização crítica [...] dizem [...] é anárquica" (Freire, 1988, p. 23).

Freire enfatiza que a conscientização é crucial, pois é um pré-requisito para a humanização. Para que o oprimido possa se libertar da opressão na sociedade, ele deve primeiro reconhecer o opressor que existe dentro de si e "partir" na busca por uma nova identidade, capaz de libertar tanto a si próprio quanto seus opressores. Esta é sua grande tarefa "humanista e histórica".

A barbárie, segundo Freire (1988), é especialmente evidente na situação de opressão, o que requer dos oprimidos a superação dessa condição. Para alcançar essa superação, o engajamento na luta coletiva pela libertação torna-se essencial, pois a libertação não se realiza individualmente. Os oprimidos muitas vezes vivem tanto tempo imersos na realidade opressora que têm dificuldade em reconhecer sua própria condição de oprimidos, aderindo assim ao opressor, o que nega a sua consciência de si como pessoas ou como classe oprimida. Freire (1988) ilustra esse absurdo com o exemplo da luta da classe oprimida pela reforma agrária, que frequentemente busca apenas substituir o antigo proprietário de terra. Muitos camponeses, quando se tornam responsáveis pelo trabalho que antes era realizado por seus companheiros, acabam reproduzindo a sombra da opressão.

No caminho em direção à libertação, o oprimido vivência o que Paulo Freire (1988) descreve como um "parto doloroso" e emerge como um novo ser humano, capaz de transcender a contradição entre oprimidos e opressores. A libertação, assim, pode ser comparada a um processo de nascimento. O indivíduo que surge desse processo é transformado e só pode existir e prosperar por meio da superação da contradição entre opressores e oprimidos, que representa a libertação de todos (Freire, 1988).

Esse campo dialético das racionalidades tecnocráticas e instrumentais para Giroux (1997, p. 160) “[...] também opera dentro do próprio campo de ensino, e desempenha um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula”. Na educação infantil, ao considerarmos os professores como intelectuais, podemos destacar a ideia fundamental de que toda atividade humana envolve algum tipo de pensamento. Nenhuma atividade, por mais rotineira que possa parecer, pode ser separada do funcionamento da mente em qualquer nível.

### **3.1 Educação Emancipadora: Além da Sala De Aula**

*“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1988, p.78).*

A educação emancipadora deve ir além das paredes da sala de aula tradicional. Ela deve se propor a libertar os indivíduos das limitações impostas pelo contexto social e cultural, capacitando-os a entender criticamente o mundo ao seu redor e a transformá-lo de maneira consciente e informada. Este tipo de educação busca não apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolver habilidades de pensamento crítico, autonomia e capacidade de ação, preparando os alunos para serem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade como um todo. Assim, a educação emancipadora não se restringe ao ambiente escolar, mas se estende para além dele, buscando promover uma verdadeira emancipação intelectual e social dos indivíduos.

Em Adorno (1995a), a educação é abordada em conexão com alguns dos desafios latentes na sociedade moderna do século XX. Isso inclui o avanço da racionalidade instrumental impulsionado pelo contínuo progresso tecnocientífico, a influência da indústria cultural e a consideração de eventos históricos significativos, como o nazismo e o terrível campo de concentração de Auschwitz.

Dentro da visão da *Escola de Frankfurt*, o autor Bruno Pucci (2003) expõe que a razão instrumental seria a,

[...] razão no processo técnico, na operação, no saber aplicado. Reifica-se, coisifica-se. Eliminando toda dubiedade do pensar através de sua unidimensionalidade, ela se torna a ferramenta das ferramentas a serviço da produção material, da exploração do trabalho, dos trabalhadores. Seu objetivo é a reprodução ampliada do capital (Pucci, 2003, p. 24).

A partir desta compreensão, de que a razão instrumental impede completamente a emancipação humana e se alinha aos interesses do capital. Os escritos de Adorno estão em consonância com Freire, pois ambos acreditam que o uso da razão é um ato político, e a produção de uma consciência verdadeira, profundamente crítica, é uma demanda política que envolve diversos fatores.

Desta forma, a verdadeira essência da educação para a emancipação, é a consciência, por sua vez, de acordo com Adorno, “[...] muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação” (Adorno, 1995a, p. 144). A formação deve capacitar o indivíduo a orientar-se no mundo, mas ele não deve permanecer apenas nisso, para que não ocorra o ajustamento de pessoas.

Segundo Freire (1967), durante o período em que a sociedade brasileira estava completamente fechada em si mesma<sup>21</sup> predominava a consciência intransitiva, “[...] num primeiro estado, preponderantemente ingênua” (Freire, 1967, p. 59). Mesmo enquanto escrevia, ele observava que essa forma de consciência ainda era prevalente em regiões menos desenvolvidas. Na consciência intransitiva, a criticidade é ausente, e o foco está nos problemas de natureza puramente biológica, o que limita o engajamento com questões de outras esferas.

À medida que o indivíduo desenvolve sua capacidade de diálogo, respondendo a questões que dizem respeito ao seu contexto social imediato, sua compreensão se amplia e ele deixa de centrar-se apenas no biológico ou no vital, transitando automaticamente para um estado de consciência transitiva.

Freire (1997, p. 57) acredita que a educação deve ser,

[...] corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação... no sentido de sua humanização (Freire, 1967, p. 57).

Um exemplo para ilustrar a transição de uma consciência intransitiva para uma consciência transitiva pode ser observado em um contexto educacional. Imagine uma criança na primeira infância, entre 4 a 5 anos, que, em seus primeiros dias na escola, está focada principalmente em suas necessidades imediatas e no seu desenvolvimento físico e emocional básico. Ela pode estar mais preocupada com brincadeiras, alimentação e sono, sem uma compreensão completa das

---

<sup>21</sup> “Na atualidade brasileira, não vinha sendo dos radicais a supremacia, mas dos sectários, sobretudo de direita. E isto é o que nos fazia temer pelos destinos democráticos do País. Pela humanização do homem brasileiro, ameaçado pelos fanatismos, que separam os homens, embrutecem e geram ódios. Fanatismos que se nutriam no alto teor de irracionalidade que brotava do aprofundamento das contradições e que afetavam igualmente o sentido de esperança que envolvia a fase do trânsito. Esta esperança ameaçada tinha, por um lado, suas raízes na própria passagem que fazia a sociedade brasileira de seu status anterior, colonial, de sociedade puramente reflexa, para o de sujeito de si mesma. Na verdade, nas sociedades alienadas, condição de onde partíamos e de que saímos, as gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança. Incapazes de projetos autônomos de vida, buscam nos transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto. São assim utopicamente idealistas, para depois se fazerem pessimistas e desesperançosas. O fracasso de seus empréstimos, que está na sua inorganicidade, confunde suas elites e as conserva numa posição ingênua diante dos seus problemas” (Freire, 1967, p. 52).

dinâmicas sociais e emocionais mais amplas ao seu redor. À medida que essa criança é introduzida em uma rotina e participa de atividades educativas estruturadas na escola, com propósito e intencionalidade, ela começa a se envolver em diversas discussões sobre diversidade, inclusão e direitos das crianças, o diálogo passa a ser parte fundamental do seu dia. Durante atividades de educação sexual adequadas à sua idade, por exemplo, ela aprende sobre respeito ao próprio corpo, consentimento e como se relacionar de maneira saudável com os outros, o que pode ser diferente da realidade em seu seio familiar. E conforme progride em seu aprendizado e interage mais com colegas e professores, começa a desenvolver uma compreensão mais profunda das questões sociais e emocionais que afetam não apenas ela mesma, mas também sua comunidade escolar e além. Ela pode começar a questionar sobre questões de justiça, igualdade de gênero e outras questões importantes para a sociedade.

Esse processo de crescimento e desenvolvimento na educação infantil representa uma transição da consciência inicialmente limitada ao imediato e ao biológico para uma consciência mais ampla e crítica, capaz de entender e se engajar com questões sociais, políticas e éticas complexas, obviamente adequando a idade de cada ser humano. Essa transição é essencial para preparar a criança não apenas para o aprendizado acadêmico, mas também para se tornar um membro responsável e participativo de sua comunidade e sociedade.

Deste modo, as reformas pedagógicas isoladas, que, nas palavras de Adorno (1996a, p. 388), revelam uma "[...] inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce" podem inadvertidamente agravar a crise da formação cultural ao suavizar as exigências destinadas aos educandos. Adorno também argumenta que investigações e reflexões sobre os fatores que moldam positivamente ou negativamente a formação cultural são de pouca utilidade se não forem integradas aos aspectos que vinculam o conceito de formação às implicações sociais. Segundo Adorno (1996a, p. 389), "a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização".

Sob uma perspectiva mais abrangente da análise de Adorno, a renomada obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), escrita em colaboração com Max Horkheimer durante os anos 1940, revela elementos cruciais do diagnóstico dos

autores sobre a modernidade. Um aspecto central desse diagnóstico é que, para esses pensadores da *Escola de Frankfurt*, a modernidade representa uma época histórica na qual a humanidade tinha a oportunidade real de progredir em direção à emancipação. Esse potencial estava fundamentado nas notáveis conquistas alcançadas no campo da ciência e na aplicação da racionalidade técnica.

No entanto, Adorno e Horkheimer (1985) observaram que, paradoxalmente, esses avanços acabaram sendo apropriados para perpetuar a dominação e a opressão. Em vez de serem utilizados para promover o verdadeiro esclarecimento dos indivíduos, essas realizações científicas e tecnológicas foram colocadas a serviço das classes dominantes, contribuindo para a manutenção do *status quo* e aprofundando as desigualdades sociais. Nesse sentido, promove a barbárie, como expressa Adorno (1995a, p. 155 – *grifo nosso*):

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, 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.

As análises de Adorno e Horkheimer (1985) indicam que, se a humanidade não tem progredido em direção ao esclarecimento por meio da razão, devido à predominância de uma racionalidade instrumental, que se orienta pelo positivismo e se concentra exclusivamente no cálculo e na eficiência da realidade, resultando na supressão da imaginação e dos sentidos dos indivíduos, então, outros aspectos da vida humana serão igualmente afetados por essa questão. Isso inclui, por exemplo, a esfera da produção cultural, bem como os campos da formação e da educação.

Pode-se dizer que o objetivo do esclarecimento seria eliminar a superstição, “[...] dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 19). Nesse sentido, a ideia absoluta pode ser considerada como excluída do saber no sentido estrito, pois representa algo que está além dos limites da razão e do entendimento humano convencional. “No trajeto para a ciência moderna, os

homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 21).

Os autores ainda sublinham que, mesmo em processos técnicos que demandam foco na técnica, é essencial que o sujeito não se restrinja apenas a ela. Eles enfatizam a necessidade de uma consciência mais profunda que possibilite uma "verdadeira práxis revolucionária", na qual os indivíduos se conscientizem como parte integrante da sociedade. Assim, o pensamento esclarecido é crucial para o avanço do processo de emancipação humana, conforme a perspectiva de Adorno (1985).

Neste viés, Freire (1967, p. 5), propõe que o “[...] objetivo aqui não é propriamente o de efetuar uma descrição minuciosa do método de ensino, mas chamar a atenção para alguns temas de significação sociológica e política”. Faz assim a necessidade de “[...] darmos conta de que estamos perante uma pedagogia para homens livres” (Freire, 1967, p. 5).

No contexto da reflexão de Adorno (1996a) e Freire (1967) sobre a educação e a formação, é crucial compreender os efeitos da indústria cultural e de sua homogeneização como a forma predominante de interação com a cultura na era moderna. Para Adorno (1996a), a cultura deveria ter exclusivamente o propósito de moldar a subjetividade do indivíduo, livre das influências externas. É por esse motivo que o autor investiga e aprofunda a discussão em torno do surgimento de uma lógica de apropriação da cultura que não pode mais ser concebida como formação, uma vez que “[...] a semiformação é o espírito capturado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (Adorno, 1996a, p. 6).

Assim, a principal ênfase na definição dos objetivos educacionais reside na superação da barbárie, de acordo com a perspectiva de Adorno (1995a, p. 158), que reconhece que “[...] ninguém estará completamente isento de traços de barbárie, e tudo dependerá de direcionar esses traços contra o princípio da barbárie”. Essa orientação contrária ao princípio da barbárie também pode ser alcançada por meio de uma *educação política*. Essa educação capacitaria o indivíduo a estabelecer relações autônomas na sociedade em que está inserido. Consequentemente, o indivíduo gradualmente romperia com a passividade e a obediência à ordem estabelecida. Freire (1967, p. 56), acredita que,

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. Sem esta consciência cada vez mais crítica não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória.

Essa orientação contrária ao princípio da barbárie refere-se à promoção de valores e práticas que rejeitam a violência, a desumanização e a opressão. Uma educação política pode alcançar essa orientação ao capacitar os indivíduos a compreender e questionar as estruturas de poder, a reconhecer injustiças sociais e a participar ativamente na construção de uma sociedade onde caibam todos. Freire (1967, p. 56) nos propõe a pensar que o que “[...] importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também) É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.”

Ao criar oportunidades por meio da educação política, os indivíduos aprendem sobre os mecanismos de governança, direitos humanos, e cidadania, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico. Favorecendo uma cultura de diálogo, respeito e solidariedade, que são antídotos contra a barbárie. Em essência, uma educação política prepara os cidadãos para contribuir de forma consciente e informada na sociedade, visando a transformação social e a prevenção de práticas bárbaras.

Para Adorno (1995a), a barbárie assume diferentes formas conforme o poder de subjugar o outro, e isso ocorre principalmente devido à desconsideração da essência das pessoas, que é progressivamente mutilada pela divisão entre os seres humanos.

[...] existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual (Adorno, 1995a, p. 164).

Essa divisão dos indivíduos em dois grupos, aqueles que pensam e aqueles que executam o trabalho, resultou na perda de confiança em si mesmos e na cultura. A fragmentação levou o ser humano a uma desprofissionalização, tornando-

o essencialmente um apêndice das máquinas. Aplicando a lógica mercadológica ao professor, podemos observar como a padronização e a mecanização do ensino reduzem o papel do educador a meros executores de currículos pré-determinados, diminuindo sua autonomia e criatividade. Ao invés de serem vistos como profissionais reflexivos, os professores são frequentemente tratados como componentes substituíveis de um sistema educacional automatizado. Essa abordagem não só desvaloriza a profissão docente, mas também empobrece a experiência educacional, limitando as oportunidades para um ensino verdadeiramente significativo e transformador.

Para promover mudanças nas situações de frieza e barbárie, Adorno (1995a) destaca a importância da conscientização, embora reconheça que, por si só, a consciência não soluciona o problema, mas cria uma predisposição para a transformação. Nesse contexto, a função do esclarecimento torna-se fundamental sendo a educação como um meio de combater a barbárie. Para o autor, o sistema educacional precisa conscientizá-las para que tais atos de violência não sejam mais cometidos. Adorno (1995a, p. 165) acrescenta:

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.

Já em Paulo Freire (1989), observa-se a barbárie principalmente na condição de opressão, e é crucial que os oprimidos a superem. Para que esse processo aconteça, é essencial que haja engajamento na luta coletiva pela libertação, uma vez que a libertação não é um feito individual. Os oprimidos muitas vezes estão tão imersos na realidade opressora que têm dificuldade em reconhecer a própria opressão; em vez disso, acabam se alinhando com o opressor, o que os impede de desenvolver uma consciência de si mesmos como pessoas ou como parte de uma classe oprimida.

Paulo Freire (1988) ilustra esse fenômeno com o exemplo da luta da classe oprimida pela reforma agrária, que às vezes não é justificável, pois alguns buscam tornar-se os novos proprietários de terra. Muitos camponeses, quando assumem a

responsabilidade pelo trabalho que antes era realizado por seus antigos companheiros, acabam reproduzindo a opressão, tornando-se em alguns casos piores do que os próprios patrões, pois carregam a sombra da opressão que perpetuam.

Neste intuito, Freire (1988, 1988, p. 64) considera que,

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento.

De acordo com a perspectiva freireana, o indivíduo desempenha um papel central em sua própria narrativa social e cultural. Ele aspira alcançar um nível intelectual e cognitivo que o liberte do estado de menoridade. Para isso, é essencial que ele se revolte e se afaste da limitada e passiva consciência mágica, que o torna uma mera mercadoria submissa. Em vez disso, ele deve desenvolver uma consciência libertadora, crítica, reflexiva e questionadora, capacitando-o a enfrentar a realidade opressiva.

Nesse enfrentamento, é necessário abandonar a abordagem pedagógica instrumentalizada pela técnica, adotando uma atitude crítica e ponderada. Isso, por sua vez, guiará o indivíduo, entendido como um ser que existe no mundo e se relaciona com outros, em um esforço criativo em direção à libertação humanizadora. Essa deve ser a essência ontológica e epistemológica da formação voltada para a libertação.

É importante destacar que, tanto na perspectiva de Paulo Freire (1988) quanto na de Theodor Adorno (1995a), a verdadeira ação educativa nunca se confunde com o mero treinamento do educando. Em ambas as abordagens, a finalidade primordial da educação é a emancipação intelectual e a promoção da liberdade dos indivíduos. A liberdade, vista como um processo em relação às influências históricas, sociais, políticas, ideológicas e culturais, sendo fundamental para a formação dos sujeitos.

Nesse contexto, os indivíduos não devem transferir a responsabilidade por sua própria formação para terceiros, mas sim se engajar pessoalmente no esforço

coletivo em direção à humanização e à cidadania. Como parte essencial do ato educativo libertador, é necessário remover as barreiras que obstruem o caminho intelectual do educando, promovendo assim a emancipação cognitiva e a capacidade de pensamento crítico, que são cruciais para orientar ações na vida prática e tomar decisões éticas e políticas fundamentadas.

Pensando isso na realidade da Educação Infantil, e de uma educação no geral, seria o afastamento das pedagogias bancárias, as quais se preocupam apenas com a transmissão de informações e adotam uma didática em que apenas o professor ensina e o aluno aprende. Paulo Freire nos ajuda a refletir sobre o ser humano, incluindo as crianças, como seres históricos e produtores de cultura, "[...] seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem" (Freire, 2000, p. 40). Esse entendimento exige a consideração de que as crianças vivem em contextos socioculturais variados e têm diferentes necessidades cognitivas, estéticas, expressivas e emocionais, que devem ser compreendidas e atendidas para ampliar suas possibilidades de existência humana no mundo.

O diálogo<sup>22</sup> torna-se fundamental nessa troca, e precisa estar presente em situações de aprendizagem com os educandos, pois a curiosidade espontânea da criança – uma característica antropológica do ser humano – manifestada pelo comportamento de busca e descoberta, se transforma em curiosidade epistemológica. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, nos diz: "[...] Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se 'rigoriza', tanto mais epistemológica ela vai se tornando [...]" (Freire, 2011, p. 87). Quando a criança começa, por exemplo, a querer entender como funciona um brinquedo, a perguntar como se faz um bolo ou por que o céu é azul, isso indica o surgimento da curiosidade epistemológica. Ela passa a investigar e buscar respostas para suas perguntas, demonstrando um interesse crescente em compreender o mundo ao seu redor de maneira mais profunda.

---

<sup>22</sup> Entendido em um sentido amplo, como expressão em múltiplas linguagens, permite a apreensão do saber oriundo da experiência e dos sonhos dos educandos. O sonho é o motor da transformação. Nas palavras de Freire (1993, p. 41), "Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana". Para que os sonhos se tornem possíveis, numa perspectiva utópica de um tempo que ainda não chegou, é preciso cultivar e educar a esperança. Não uma esperança vã, de pura resignação, mas uma esperança ativa, que constrói alicerces para alcançar os sonhos.

Assim, a emancipação começa a adquirir significado pleno como uma conquista que engloba a conscientização e a interação com o mundo, unindo teoria e prática. Como afirmou Freire (1988, p. 15) “A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano”.

O ato educativo libertador nunca deixa o indivíduo em processo de libertação como mero espectador. A ação da liberdade no espaço compartilhado pelos indivíduos exige uma participação ativa. Em Freire (1988), a humanização não pode ser concebida como algo que ocorre apenas na mente de cada indivíduo. A realidade do mundo se combina de forma dialética com a subjetividade da consciência, e essa consciência adquire significado na interação dinâmica entre os sujeitos no mundo.

No entanto, a crítica só se torna libertadora quando se transforma em ação prática, que, por si só, tem o poder de formar. Nesse contexto, o modelo educacional tradicional revela suas limitações, principalmente por separar a consciência do mundo, a teoria da prática e a subjetividade da interação entre sujeitos. Isso significa que, nesse modelo, mesmo quando se fala em emancipação e autonomia, esses conceitos estão restritos ao âmbito da individualidade isolada.

A divisão entre teoria e prática na abordagem pedagógica estabelecida tem levado a um destaque excessivo dos elementos técnicos e metodológicos em detrimento do potencial formativo das relações interpessoais, da criatividade, das singularidades e das contingências presentes nas interações educacionais. Os aspectos éticos e políticos da educação são relegados a um segundo plano em nome da eficiência técnica, frequentemente associada a ideologias de progresso e modernização.

Dentro da perspectiva de Freire (1988), a libertação e a emancipação representam uma oposição à lógica pragmática do capitalismo, que, em sua busca por massificação, ignora a singularidade dos indivíduos. Esta é uma das formas de desumanização que a educação deve combater, a fim de fortalecer a vocação essencial do ser humano para "ser mais", como um sujeito em constante desenvolvimento e evolução.

## 4 DE QUE EDUCAÇÃO INFANTIL ESTAMOS FALANDO? UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

*“A você que sei que me ama tanto, mas às vezes não me compreende  
A você que quer acertar, mas tem tanto medo de errar  
A você que passa por mim sem se deter  
E quando vai perceber, eu já não sou mais criança [...]” (Friedmann, 2005, p. 8).*

Os primeiros anos de vida de uma criança são cruciais para o seu desenvolvimento futuro, e determinantes para a formação de sua personalidade. O que comprova este fato são as crescentes evidências de diversas disciplinas, como Neurociência, Ciências Sociais, Psicologia, Economia e Educação, que reforçam cada vez mais a importância dos primeiros anos de vida. Muito se discute sobre a profundidade do *ser-criança* e, sujeito social, vivendo na dinâmica da sociedade e da cultura que está inserido e que se transforma ao longo do tempo. Torna-se essencial compreender a origem e a evolução dos direitos das crianças na sociedade contemporânea.

A preocupação e o envolvimento com a infância não são exclusividade nem uma novidade de nossa época. Contudo, é incontestável que a partir do século XX o *ser criança* ganhou um enfoque maior. Essa designação, no entanto, não isenta esses períodos das inúmeras tragédias, como por exemplo os golpes militares na América Latina em decorrência a disputa entre EUA e a União Soviética<sup>23</sup> e as duas guerras mundiais<sup>24</sup>, e das atrocidades resultantes de conflitos étnicos e econômicos. Paradoxalmente, nos momentos em que a dor da humanidade atinge seu auge, a atenção volta-se para a figura da criança. Não se trata meramente de um mecanismo de compensação, mas sim de um esforço para resgatar a humanidade entre os destroços dos erros cometidos pelos adultos.

---

<sup>23</sup> No Brasil, o regime ditatorial começa em 1964 quando o presidente João Goulart é derrubado num golpe liderado pelo chefe do Estado Maior do Exército, Humberto Castelo Branco.

<sup>24</sup> “Com o assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando, herdeiro do trono austro-húngaro, e de sua esposa, a arquiduquesa Sofia, em Sarajevo, no dia 28 de junho de 1914, desencadearam-se as atrocidades da primeira Guerra Mundial durando os quatro anos seguintes. A Segunda Guerra Mundial começou em 1º de setembro de 1939, com a invasão da Polônia pela Alemanha. Nos anos seguintes, a Alemanha invadiu outros onze países. Os três principais parceiros da aliança do Eixo eram a Alemanha, a Itália e o Japão. Em 1945, as Forças Aliadas, lideradas pela Grã-Bretanha, Estados Unidos e União Soviética, derrotaram os países do Eixo” (Museu Memorial Do Holocausto Dos Estados Unidos, 2022). Disponível em: <https://www.ushmm.org/pt-BR>

A relevância desse resgate está em redescobrir a importância da criança, contribuindo, em parte, para a reconstrução ética. No entanto, esse movimento é cíclico. Em tempos de crise, as medidas de austeridade<sup>25</sup>, destinadas a equilibrar a economia e as finanças dos países, muitas vezes resultam em danos significativos para as crianças, ao passo que beneficiam os mais ricos e o setor financeiro, produzindo ainda mais a insensibilidade humana.

Adorno (1995a) expõem que a busca por uma resposta a essa insensibilidade, frieza, considerada como uma condição desfavorável, poderia ser encontrada no entendimento das próprias circunstâncias que a originam e na tentativa de enfrentá-las, especialmente no contexto individual. Acredita-se que crianças tratadas com cuidado desde cedo, tenham melhores perspectivas. Contudo, essa perspectiva também apresenta desafios, pois crianças que não têm consciência da crueldade e dureza da vida estão particularmente expostas à barbárie ao deixar o ambiente protetor da infância. É importante reconhecer que incentivar os pais a demonstrarem calor humano pode ser uma tarefa complexa, especialmente quando eles próprios são produtos dessa sociedade e carregam os estigmas resultantes dessa condição.

Freire (1988, p. 88) afirma que desde a tenra infância da criança,

Crianças deformadas num ambiente de desamor, opressivo, frustradas na sua potência, como diria Fromm, se não conseguem, na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu querer, alienados à autoridade e aos mitos de que lança mão esta autoridade para formá-las, ou poderão vir a assumir formas de ação destrutiva (Freire, 1988, p. 88).

Ao tratar dessas responsabilidades com as crianças e seus futuros, tem-se em mente o que reflete nos direitos obtidos por/para elas, e pode-se dizer que ainda são recentes na história mundial. Entretanto, foca-se nos estudos da América

---

<sup>25</sup> A austeridade refere-se a políticas e medidas destinadas a reduzir gastos públicos e equilibrar as finanças do governo. Essas políticas geralmente envolvem cortes de despesas, aumento de impostos, reformas estruturais e outras medidas de contenção fiscal. O objetivo principal da austeridade é controlar o déficit orçamentário e a dívida pública, garantindo a estabilidade financeira do Estado. No entanto, as políticas de austeridade também podem ter impactos significativos na sociedade. Elas frequentemente resultam em redução de investimentos em serviços públicos, como saúde, educação e assistência social, podendo afetar negativamente a qualidade de vida da população. Além disso, essas medidas podem contribuir para aumentar a desigualdade social, uma vez que geralmente afetam mais os setores mais vulneráveis da sociedade (Rossi et al. 2019).

Latina<sup>26</sup> em especial, o Brasil, que de acordo com a Educadora e Historiadora Peralta Espinosa (2022) a atenção educacional à primeira infância existe há apenas 150 anos. Diante disso, ao traçar uma linha do tempo, mesmo que por vezes não seja linear, observa-se que esses direitos, ou a ausência deles, têm reflexos significativos na formação do indivíduo e em sua concepção de mundo.

De acordo com Vital Didonet (2005), consultor legislativo da Rede Nacional Primeira Infância, em uma palestra na Universidade Católica do Peru, em Lima, durante um Seminário Latino-americano sobre infância e diversidade realizado em 2005<sup>27</sup>, acredita-se que ao analisar os desdobramentos sobre o conceito de infância na América Latina ao longo da história sociocultural, desde os primeiros tempos da colonização até os dias atuais, pode-se observar diversas concepções de infância e modos como o mundo adulto, tanto público, quanto privado, interage com as crianças. Essas interações moldam também diferentes abordagens pedagógicas. Ambientes distintos, por vezes separados, em conflito ou se entrelaçando, contribuíram para a diversidade de experiências infantis, assim como o olhar humano e legislativo diverso.

É possível afirmar que na história da infância na América Latina existem inúmeras expressões, cada uma única em suas características e influências culturais. Pode-se explicitar com a infância mexicana, brasileira, chilena, boliviana, equatoriana, venezuelana, guatemalteca, cubana, entre outras. Ainda pode se envolver em outro viés, como aponta Ditonet (2005, n/p) em seu discurso:

- a) a infância trazida pelos colonizadores (espanhóis e portugueses), a do modelo europeu ocidental, no qual a criança tem um papel central na família; b) a infância tal como existia entre os índios, inserida na cosmovisão dos povos que habitavam essas terras. Entre eles, a diversidade também era grande; c) a infância dos povos africanos trazidos como escravos; d) a infância miscigenada – do senhor e do escravo, do índio e do negro, do branco, índio e negro; e) a infância vivida nas famílias dos imigrantes europeus do século XIX e do século XX (italianos, alemães, poloneses, japoneses, ucranianos, austríacos...) ainda

---

<sup>26</sup>Existem 20 países latino-americanos e duas dependências: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

<sup>27</sup> Discurso de Vital Ditonet na íntegra. Primeira Infância. Construção sócio-histórica da infância na América Latina e Caribe: as várias infâncias. 2005.

Disponível em: <https://primeirainfancia.org.br/artigos/construcao-socio-historica-da-infancia-na-america-latina-e-caribe-as-varias-infancias/>.

isolados em “colônias”; f) a infância dos imigrantes formada nas colonizações de imigrantes já interagindo nas mesmas áreas.

Diante disso, a diversidade de culturas na região se reflete na multiplicidade de experiências infantis, sendo cada infância tão singular quanto o país ao qual pertence. Destaca a riqueza e complexidade das vivências infantis em uma região marcada pela diversidade cultural e no caso da América latina, a desigualdade social.

Faz-se necessário adotar uma visão decolonial<sup>28</sup> na perspectiva latino-americana, a fim de superar gradualmente a influência dominante dos paradigmas europeus e norte-americanos. Nesse contexto, é crucial estabelecer um diálogo com a realidade latino-americana. Ao liberar-se progressivamente do predomínio de paradigmas estrangeiros, desenvolvem estratégias educacionais e sociais mais eficazes que atendam às necessidades específicas das crianças na região. Isso implica reconhecer e combater as desigualdades que podem surgir em contextos socioeconômicos, étnicos e culturais diversos, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades igualitárias e realização em conformidade com suas próprias identidades e contextos culturais.

Para ilustrar, o autor Sarmento (2003, p. 6) expõe que “[...]há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é outro lado da condição social da infância contemporânea”. Faz-se necessário compreender dois termos que são interligados, e que merecem atenção ao se analisar os conceitos e legislações sobre a infância: *tempo e cultura*.

O termo tempo, refere-se à evolução ao longo dos anos. Leva-se em consideração que o conceito de infância não é estático; ele muda ao longo das épocas e reflete as mudanças sociais, econômicas<sup>29</sup> e culturais. Portanto, é essencial considerar o contexto histórico ao interpretar leis e políticas relacionadas à

---

<sup>28</sup> A perspectiva decolonial busca reconfigurar o olhar ao desafiar e confrontar a visão eurocêntrica predominante. Este processo visa transcender a hegemonia imposta pela "visão de mundo" eurocêntrica dos direitos humanos (Oliveira e Lucini, 2021). Neste processo de decolonizar o olhar, busca-se superar as limitações inerentes à perspectiva dos “valores brancos”, que muitas vezes ignora ou marginaliza as experiências, culturas e saberes fora desse paradigma. Trata-se de uma tentativa de reconhecer e valorizar múltiplos pontos de vista, respeitando as diversas formas de compreender o mundo. Ao fazê-lo, pode-se entender que as crianças latino-americanas, em sua totalidade, reconhecem suas experiências e possibilitam expressões dentro de uma cultura diversificada (Oliveira e Lucini, 2021).

<sup>29</sup> Para Sarmento (2001, p.17), o fator que contribui para a homogeneização da infância é o fenômeno da globalização que demonstra preocupações com a criança preocupando-se apenas em cultivar um futuro consumidor. Nessa perspectiva, enquanto utilizam-se do “discurso dos direitos”, na verdade apenas se preocupam com os “[...] produtos para a infância”.

infância. O que era considerado adequado ou aceitável em termos de cuidado, educação e proteção da infância em uma época pode não ser mais relevante em outra. Por exemplo, a compreensão contemporânea da infância difere significativamente daquela do século XII, quando as crianças eram frequentemente vistas como pequenos adultos e não recebiam proteções legais específicas, como veremos melhor posteriormente.

Intrinsecamente ligado ao tempo, tem-se o termo cultura, que se relaciona às crenças, valores, tradições e práticas de uma sociedade ou comunidade específica. A cultura influencia profundamente as percepções sobre a infância, determinando como as crianças são vistas, tratadas e educadas. Ao analisar conceitos e legislações sobre a infância, é crucial levar em consideração as diferenças culturais entre as sociedades. O que é considerado adequado em uma cultura pode ser totalmente diferente em outra. Por exemplo, práticas relacionadas à parentalidade, educação infantil, trabalho infantil e direitos das crianças podem variar significativamente de acordo com as tradições culturais de um país ou comunidade (Sarmiento, 2003).

Em suma, ao analisar conceitos e legislações sobre a infância, é essencial considerar o contexto histórico e cultural para compreender plenamente as diferentes percepções e abordagens em relação às crianças. Essa abordagem sensível ao tempo e à cultura ajuda a garantir que políticas e práticas relacionadas à infância sejam culturalmente relevantes, inclusivas e respeitosas dos direitos das crianças em todas as sociedades.

Como dito anteriormente, o século XX foi marcado por uma busca constante por estudos mais aprofundados e científicos sobre a criança, considerando suas circunstâncias reais de vida dentro da sociedade em que está inserida, assim como pelos objetivos estabelecidos para a educação infantil. Conforme apontado por 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.

O fato de que em 1959, foi proclamado Declaração dos Direitos da Criança (CDC), fortaleceu os valores já estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e acrescentou dez princípios voltados para uma “[...] infância feliz e ao gozo, para bem da criança e da sociedade” (Nações Unidas, 1959, p.1). Esta declaração enfatiza a necessidade de proteção da criança para garantir seu desenvolvimento completo e harmonioso, dada sua imaturidade física e mental, que demanda cuidados especiais.

De acordo com Silva e Silva (2021) observa-se uma evolução nas Declarações, entretanto, a definição de criança e a criação de segmentos não foram elaborados ou seguidos de maneira uniforme. Precisou de mecanismos vinculativos para que os Países membros estabelecessem uma série de tratados e pactos, como: Tratados fundamentais do Direito Internacional: o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 1966, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, a Convenção nº 138 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1973, até chegar na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989.

Os documentos mencionados destacam em seus princípios que o pleno desenvolvimento da criança está intrinsecamente ligado à sua educação. Desde antes do nascimento, a criança deve ser protegida, beneficiando-se da proteção especial concedida às mães, e deve receber educação para que possa explorar plenamente suas capacidades e potenciais como ser humano. Essa responsabilidade é compartilhada entre pais, comunidade e Estado. Além disso, o direito à educação formal obrigatória é um componente essencial quando se fala em direito à educação.

A Convenção nº 138 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)<sup>30</sup>, conhecida como a Convenção sobre a Idade Mínima de 1973, estabelece a definição da idade mínima para o trabalho. Seu objetivo é abolir o trabalho infantil e garantir que os Estados que fazem parte elevem progressivamente a idade mínima para o trabalho e emprego, garantindo que as atividades laborais não comprometam o desenvolvimento físico e mental dos jovens.

---

<sup>30</sup> A Convenção nº 138 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), Convenção Sobre a Idade Mínima, foi adotada em 26 de junho de 1973 pela Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho. Foi ratificada pelo Brasil em 28 de junho de 2001 e promulgada pelo Decreto nº 4.134, de 15 de fevereiro de 2002. Organização Internacional Do Trabalho. Convenção nº 138. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS\\_235872/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235872/lang--pt/index.htm)

Essa convenção associa a idade mínima para o trabalho à idade de conclusão da educação compulsória, que não deve ser inferior a quinze anos de idade. Em casos específicos, um país membro pode autorizar uma idade mínima de trabalho de quatorze anos<sup>31</sup>. Além disso, trabalhos que possam prejudicar a saúde, segurança ou moral do jovem não devem ser realizados antes que este complete dezoito anos de idade.

Levantam-se questões cruciais relacionadas às tensões entre as gerações, especialmente no que se refere à concretização dos direitos infantis estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) em 1989. Há 35 anos a CDC representou um marco significativo no processo de reconhecimento e visibilidade das necessidades e peculiaridades de crianças e adolescentes. Este tratado internacional é o mais amplamente aderido, contando com a adesão de 193 países, dos quais 19 pertencem à região da América Latina<sup>32</sup>.

A Convenção foi o primeiro instrumento jurídico específico a reconhecer as crianças como titulares de direitos, abrangendo seus direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais em um único texto vinculativo internacionalmente. Sendo essa colaboração internacional para a aprimoração das condições de vida das crianças em todos os países, especialmente nos em desenvolvimento, onde há uma concentração significativa de crianças marginalizadas do ponto de vista socioeconômico (Rosemberg e Mariano, 2010).

Além disso, a formalização do compromisso com a Convenção sobre os Direitos da Criança ressaltou a necessidade em promover e proteger os direitos fundamentais de todas as crianças, independentemente de sua origem, raça, religião ou situação social. Esse encargo refletiu uma mudança significativa na perspectiva sobre as crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e não apenas objetos de cuidado ou proteção. A Convenção estabeleceu um conjunto abrangente de direitos que devem ser garantidos a todas as crianças, proporcionando-lhes

---

<sup>31</sup> Artigos 2º, 3º, 4º da Convenção 138 da OIT de 1973.

<sup>32</sup> Esses países da América Latina ratificaram a Convenção sobre os Direitos da Criança, comprometendo-se a adotar medidas para garantir os direitos e o bem-estar das crianças em suas jurisdições, sendo eles: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela. (SITEAL, 2019)

Disponível em:

[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_informe\\_pdfs\\_pt/eje\\_-\\_proteccion\\_integral\\_para\\_la\\_pi\\_-\\_pt.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs_pt/eje_-_proteccion_integral_para_la_pi_-_pt.pdf)

oportunidades para desenvolver todo o seu potencial e participar plenamente na sociedade.

Os países latino-americanos, sem dúvida, deveriam adaptar seu quadro regulatório aos princípios delineados pelo tratado internacional. Simultaneamente, desenvolver estratégias para angariar recursos e capacidades, com o objetivo de fortalecer, expandir e, eventualmente, redirecionar suas políticas públicas para a primeira infância. Entretanto, Kramer (2007, p. 6 – *grifo nosso*)

Observando o cotidiano no trabalho, na política, nas relações familiares, vemos falta de diálogo e de escuta do outro. Com frequência falo desta minha perplexidade e assombro diante da exclusão, da discriminação e da eliminação. *Pois, 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. 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 mães 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.*

Compreender esta citação é analisar que há uma urgência em atuar nas questões mais humanizadoras que envolvem a Educação Infantil, buscando promover ações que incentivem a interação, o respeito e a empatia. É essencial derrubar a crença equivocada de que as expressões infantis, mesmo quando discriminatórias e violentas, são sempre “inocentes”. O preconceito se manifesta também nas crianças, e ignorar essa realidade pode perpetuar comportamentos prejudiciais. Torna-se fundamental implementar práticas educativas que abordem e

combatam essas atitudes desde cedo, ensinando valores de igualdade, diversidade e inclusão.

De acordo com *Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina* (SITEAL, 2019) o mais alto nível jurídico que um país pode atribuir à Convenção é o supraconstitucional<sup>33</sup>, no qual o tratado internacional possui privilégio sobre a lei suprema do país. Em seguida, na hierarquia de normas, está o nível constitucional, onde a Convenção tem a mesma relevância que o texto como a lei fundamental do país que estabelece a estrutura do governo, os direitos fundamentais dos cidadãos e os princípios da nação. As normas constitucionais têm uma posição hierárquica superior em relação às demais leis do país (Pagnan e Bühring, 2015).

Por outro lado, se o tratado é de nível supralegal, seu conteúdo prevalece sobre as leis internas que entram em conflito com seus princípios, estando abaixo da Constituição, mas acima da legislação interna. Na sociedade brasileira quase não é utilizado o termo. Já no que toca ao nível legal, a Convenção adquire o mesmo status jurídico que qualquer outra lei ordinária do país (Pagnan E Bühring, 2015). Cabe salientar que na América Latina, as creches e os berçários prestam serviços por meio de diferentes acordos institucionais: provedores privados, provedores privados/da comunidade com subsídios parcialmente patrocinados pelo Estado e provedores públicos.

#### Quadro 1- Proteção para a Primeira Infância da América Latina

País	Adoção de códigos, leis orgânicas, estatutos e regulamentações de Proteção para a Primeira Infância (Ano. Modalidade)	Nível Jurídico
Argentina	2005. Lei nº 26.061. Proteção Integral dos Direitos das Crianças e Adolescentes;	Constitucional
Bolívia	2014. Lei nº 548. Código Criança e Adolescente;	legal

<sup>33</sup>O termo supraconstitucional pode ser interpretado de maneira análoga a "acima da Constituição", sugerindo que um tratado ou norma internacional tem precedência sobre a Constituição de um país. (Gussoli, 2019)

Brasil	1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069. <b>Alterada pela Lei Nº 13.257. Lei da Primeira Infância. 2016;</b>	Constitucional
Chile	<i>Cabe salientar que apesar de ter assinado o acordo, até o ano de 2023, encontra-se apenas projetos que foram apresentados no parlamento sobre a Proteção para a Primeira Infância.</i>	Constitucional
Colômbia	2006-2015. Lei nº 1.098/2006. Código da Infância e Adolescência;	Constitucional
Costa Rica	1998-2011. Lei nº 7.739. Código da Infância e a Adolescência;	Supralegal, Lei específica (abaixo da Constituição)
Cuba	1978. Lei nº 16. Código da Infância à Juventude;	Legal
Equador	2002-2014. Lei nº 2002-100. Código da Infância e Adolescência;	Legal
El Salvador	2009-2015. Decreto Legislativo nº 839. Lei de Proteção Integral da Infância e Adolescência (LEPINA)	Supralegal
Guatemala	2003-2004. Decreto nº 27. Lei de Proteção Integral da Infância e Adolescência (PINA);	Supraconstitucional
Honduras	1996. Decreto nº 73. Código da Infância e Adolescência. Reforma Decreto nº 35/2013;	Legal
México	2014. Lei Geral dos Direitos de Crianças e Adolescentes (LGDNNA);	Constitucional
Nicarágua	1998. Lei nº 287. Código da Infância e Adolescência;	Legal
Panamá	2020. Lei nº 171. Lei de Proteção da Primeira Infância	Legal

Paraguai	2001-2003. Lei nº 1.680. Código da Infância e Adolescência	Legal
Peru	2000. Lei nº 27.337. Código das Crianças e Adolescentes;	Legal
R. Dominicana	2003. Lei nº 136. Código para a Proteção dos Direitos das Crianças e Adolescentes;	Constitucional
Uruguai	2004-2013. Lei nº 17.823. Código da Infância e Adolescência;	Legal
Venezuela	2007-2015. Lei nº 5.859. Lei Orgânica para a Proteção de Crianças e Adolescentes (LOPNNA).	Constitucional

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (Siteal, 2019)

Observa-se uma variação interessante nas abordagens adotadas pelos países latino-americanos em relação à Convenção sobre os Direitos da Criança. Enquanto a Guatemala se posiciona em um nível supraconstitucional, expressando sua importância máxima, outros países como o Brasil, atribuem ao nível constitucional, destacando sua relevância no contexto das leis fundamentais.

Essa iniciativa representa um avanço significativo na construção de um sistema abrangente de proteção de direitos. Mais do que simplesmente aderir ao texto da Convenção, os países devem buscar interpretá-lo com o propósito de estabelecer procedimentos, alocar recursos, criar normas internas e institucionalizar as estruturas necessárias para garantir os direitos das crianças e adolescentes em cada nação. Cabe observar que, tanto as políticas, programas e serviços de cuidado, educação, proteção social e saúde na América Latina, historicamente, se desenvolveram separadamente por setores e por idades. Esta realidade gerou uma diversidade de instituições e iniciativas, legislação duplicada e respostas institucionais fragmentadas para atender integralmente à criança.

Berlinski e Schady (2016, p. 20) expressa que “Na América Latina e no Caribe, o ensino fundamental a partir de 5 anos é público e obrigatório e em grande parte gratuito. A matrícula no ensino fundamental a partir de 6 anos tem sido a regra em quase todos os países desde a década de 1990.”

Kramer (2007, p. 7 – *grifo nosso*) coloca que o maior desafio nisso tudo,

[...] é o de, com a consciência dos totalitarismos a que o século XX assistiu, semear a tolerância. Creio que o nosso maior objetivo é construir uma educação fundada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade. Mas isso é pouco hoje. *Para alcançar este objetivo, é preciso combater a desigualdade e educar contra a barbárie, o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica.* Trago esses exemplos de dor, não para comparar com antes e concluir que já foi pior, nem para dizer que é pior agora, nem para dizer que é mais fácil em um lugar e mais difícil em outro, mas por entender que o passado e o presente precisam ser vistos na sua crueza para que seja possível mudar.

Contudo, as políticas sociais frequentemente são remediativas e fragmentadas, focando em apenas um problema por vez. De acordo com o economista Heckman (2008, p. 40) “[...] com frequência, os governantes desenham programas para as crianças como se elas vivessem suas vidas em compartimentos, como se cada estágio da vida da criança fosse independente do outro, desconectado do que veio antes ou do que virá depois”. Apesar de discordar da tese central do economista James J. Heckman<sup>34</sup>, percebe-se que há uma desarticulação entre a política para educação infantil e aqueles que deveriam ser o foco – as crianças –, considerando como eventos independentes, sem analisar a interconexão e a continuidade entre elas.

Ao analisar a quadro anterior (Proteção para a Primeira Infância da América Latina), nota-se o árduo caminho em direção ao reconhecimento e à integração e articulação nos sistemas educacionais, resultando em um aumento gradual, porém, lento de sua abrangência, apesar de ter sido recentemente identificada como uma

---

<sup>34</sup> Heckman, ganhador do Nobel de Economia nos anos 2000, analisa a primeira infância a partir de um olhar financeiro e produtivista. Apesar de seus estudos serem de grande importância, e salientar que políticas públicas voltadas para a primeira infância são cruciais para o desenvolvimento individual das crianças, refletindo num futuro, Heckman concluiu que o investimento na primeira infância é uma estratégia eficaz para o crescimento econômico, calculando que o retorno financeiro para cada dólar gasto é dos mais altos. Isso ocorre porque, entre o nascimento e os cinco anos de idade, o cérebro se desenvolve rapidamente e é mais “maleável” criando “[...] cidadãos mais capazes, produtivos e úteis” (Heckman, 2012, p. 2). Portanto, é mais fácil incentivar habilidades cognitivas e de personalidade - como atenção, motivação, autocontrole e sociabilidade - que são essenciais para o sucesso na escola, saúde, carreira e vida em geral. “[...] Um momento crítico para se moldar a produtividade é do nascimento até os cinco anos de idade, quando o cérebro se desenvolve rapidamente para construir as bases das habilidades cognitivas e de caráter necessárias para o sucesso na escola, saúde, carreira e na vida. A educação na primeira infância estimula as habilidades cognitivas juntamente com a atenção, motivação, autocontrole e sociabilidade – as características do caráter que transformam conhecimento em know-how e pessoas em cidadãos produtivos” (Heckman, 2012, p. 2).

das principais prioridades das políticas educacionais. Entretanto, as crianças de lares de baixa renda são particularmente vulneráveis nesse contexto, pois as bases da desigualdade social são amplamente estabelecidas nos primeiros anos de vida.

Estudos de Berlinski e Schady (2016) em vários países da América Latina (Chile, Colômbia, Equador, Nicarágua, Peru) encontraram diferenças significativas no desenvolvimento da linguagem entre crianças pequenas de famílias ricas e pobres, variando entre 0,6 e 1,2 desvios-padrão. Da mesma forma, Verdisco et al. (2015) identificaram diferenças substanciais tanto no desenvolvimento da linguagem quanto no desenvolvimento cognitivo entre crianças de 2 a 6 anos pertencentes às parcelas mais ricas e mais pobres da população na Costa Rica, Nicarágua, Paraguai e Peru.

Pensando nestas prioridades, tem-se a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 25 de setembro de 2015, que tenta estabelecer a conexão deles com as políticas internacionais pertinentes às quais os países se comprometeram. Esta Agenda é apresentada com o intuito de "[...] libertar a raça humana da tirania da pobreza e da privação e a sanar e proteger o nosso planeta" (ONU, 2015, p. 1). Dentre seus objetivos específicos (ODS), compromete-se a assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, desdobrando-se em sete metas e três meios de implementação, conduzindo a responsabilidade de "[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa<sup>35</sup> de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para

---

<sup>35</sup> Rizzotto e Bortolotto (2011, p. 794) expõem: "O estudo da equidade é importante na medida em que se trata de uma categoria que tem orientado a intervenção do Estado no campo social e no desenho de políticas públicas na América Latina nas últimas décadas. A mudança, ao menos em relação ao discurso, que passa a atribuir ao Estado responsabilidade na redução das enormes desigualdades sociais existentes, resulta da constatação empírica das consequências de, pelo menos, duas décadas de crises econômicas que debilitaram as economias nacionais, e das estratégias de solução que destruíram a capacidade dos Estados Nacionais de intervirem nos setores sociais, ao mesmo tempo em que elevaram exponencialmente o nível de pobreza de enormes contingentes populacionais. [...] América Latina como a região mais desigual do mundo. Portanto, o problema não estaria apenas na necessidade de aumento da riqueza produzida para melhorar as condições de vida das pessoas, mas, nos mecanismos instituídos que asseguram a divisão dessa riqueza de forma extremamente desigual, independente do parâmetro que se utilize para medi-la. Tal realidade, inaceitável sob qualquer ponto de vista que se utilize para analisá-la, passa a ser combatida com propostas de ação estatal no campo das políticas sociais, sustentadas, em parte, no conceito de equidade, que remete à ideia de justiça vinculada a uma variante do pensamento liberal. Trata-se de uma alternativa, ainda no campo liberal, que se complementa com a ideia, também liberal, de estado mínimo; e aos questionamentos que os adeptos do pensamento neoliberal fizeram às políticas sociais colocadas em prática no âmbito dos chamados Estados de bem-estar a partir do fim da segunda guerra mundial (Rizzotto e Bortolotto, 2011, p. 794).

todos" (ONU, 2015, p.19). Ainda, do que toca a primeira infância, garante que "[...] até 2030, todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário" (ONU, 2014. p.12).

Analisando esses documentos normativos estabelecidos como metas, e os estudos que eles se embasam, como o do economista James J. Heckman (2012), percebe-se o olhar apenas produtivista, que apesar de incentivar que todos tenham acesso igualitário e de qualidade, estão mais preocupados no retorno que esses indivíduos podem produzir no futuro, deturpando o processo de cultura e barbarizando todo o desenvolvimento da infância. Kramer (2007, p. 3) expõe que;

Também entre nós, fala-se em direitos quando menos existem os direitos; fala-se em democracia quanto mais ela nos falta. Mas o mais grave é o fato de que, nos contextos de desigualdade e injustiça, convivemos com discursos de representantes oficiais do governo que se apropriam dos nossos discursos, mas que contribuem para manter a velha ordem da miséria.

Diante do que é apresentado e em consonância com as leituras adornianas, entendemos que no contexto social atual, devemos questionar se as condições que influenciam a formação dos bebês e crianças na Educação Infantil promovem a emancipação ou conduzem à barbárie. Apesar das disparidades econômica e cultural na América Latina, juridicamente são embasadas com leis em suas diversas posições, como vimos no quadro anterior, são influenciadas por diversos atores governamentais. Desta forma, podem variar em termos, dependendo de quais pontos de vista são representados e quais vozes são ouvidas no processo de tomada de decisões.

Horkheimer e Adorno (1985, p. 113) discutem que "[...] a unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular". Desta forma, examinando as características, comportamentos e desenvolvimento de um indivíduo, os autores compreendem que podemos entender melhor a sociedade na qual ele está inserido. Por exemplo, as atitudes, valores e crenças de uma pessoa refletem as influências culturais, sociais e históricas do seu entorno. Se há uma falência na cultura, entendida como o conjunto de conhecimentos, valores, tradições e práticas que uma sociedade compartilha, também está sujeita a fragilidades. Isso pode incluir a perda

de tradições, a superficialidade de valores compartilhados, ou a falta de acesso a oportunidades culturais.

Na educação infantil (EI), essas fragilidades podem se manifestar na falta de recursos educativos de qualidade, na influência governamental com um desprojeto de educação, na carência de práticas pedagógicas intencionais e na dificuldade de promover uma educação que realmente prepare os indivíduos para a emancipação e a participação crítica na sociedade. Levanta-se novamente a questão inicial que este trabalho busca responder, como desenvolver uma formação de professores da Educação Infantil que os capacite como educadores na perspectiva de uma educação política e emancipatória, tanto para si quanto para os alunos? Compreende-se que a todo momento diversos fatores irão atuar contra esse objetivo. No modo capitalista que vivemos, não cabe a liberdade e a emancipação de todos, pois é organizada de tal forma que para a minoria, há a apropriação dos bens culturais, materiais e intelectuais para a dominação e exploração; enquanto que para a maioria, desenvolve-se a falsa ideia de desenvolvimento com mínimas possibilidades de acesso à uma formação plena (Adorno, 1995a).

De acordo com Adorno (1996b), na sociedade capitalista, a formação cultural foi monopolizada pela burguesia dominante. Para o proletariado há a semiformação, ou seja, uma pseudoformação para a adaptação. Nesse sentido, Horkheimer e Adorno (1985) elucidam que a indústria cultural contribui para perpetuar a semicultura. Ou seja, retira dos meios de comunicação, a essência que humaniza, emancipa e dissemina conteúdos minimizados como cultura, para fomentar a alienação e a crença em um ideal burguês. A classe trabalhadora recebe como Arte, a falsa ideia da música, da novela, do cinema, do rádio, pois esses são utilizados para servir à perpetuação de ideologias dominantes e contribuir intencionalmente com a formação humana destituída de humanização.

Ainda nesse sentido, Abramowicz e Kramer (2023) entendem que o debate em torno *Para Que Serve A Educação Infantil?* É transnacional, pois está inserido em concepções mundiais. A Educação Infantil seria então uma resposta à educação das crianças sob diversas perspectivas: do mercado de trabalho, para a redução da pobreza, a perspectiva feminista, dos direitos das crianças, e como um investimento social, entre outras. Dependendo da perspectiva adotada, há uma escolha sobre qual currículo implementar e qual tipo de educação proporcionar às crianças.

Diante disso surge uma questão ainda maior: o que queremos das crianças e qual é o nosso objetivo com elas? As instituições de Educação Infantil na América Latina estão inseridas em um contexto social, político e econômico que refletem no ser humano a ser desenvolvido ou não. Diante disso, a formação na Primeira Infância, bem como em outras etapas da vida, está relacionada com a organização do tempo e do espaço na sociedade. Cabe-nos perguntar o que está sendo refletido.

#### **4.1 Primeira Infância<sup>36</sup> na Agenda Política Brasileira**

*“A infância não é só uma fase, ela é a vida pulsando cotidianamente, tal como a adultice, ou seja, ao viver não nos preparamos para o que virá, mas sim, para extrairmos do presente o máximo das possibilidades. O que estamos querendo afirmar é que a infância não é um devir, uma passagem ao que se será - adulto. A infância não é preparação de nada. Ela é o presente com todos os seus desafios postos” (Abramowicz e Kramer, 2023, p. 09).*

Com os estudos de Ariès (1981), ficou evidente que na Europa antes do século XIII, não havia uma distinção clara entre crianças e adultos, e não existia um conceito definido de infância. As diferentes etapas da vida eram categorizadas em termos de idades, sem reconhecer características distintas associadas à infância. As crianças eram frequentemente consideradas como "adultos em tamanho reduzido" e participavam de atividades como trabalho, sem uma separação significativa desses papéis. Além disso, os recém-nascidos frequentemente sofriam negligência, carecendo de cuidados essenciais e alimentação adequada, o que em famílias mais abastadas conseguiam ter condições para uma ama de leite.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, os pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que cuidasse deles. 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).

---

<sup>36</sup> De acordo com Gonçalves (2019), diferentes literaturas tratam de forma distinta o termo “Primeira Infância”. Vigotski (2009) considera que é o período do nascimento aos três anos. Para a UNESCO (2002), é a etapa do nascimento aos oito anos. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), são os primeiros setenta e dois meses de vida (Brasil, 2016) , ou seja, de 0 a 6 anos.

Além deste fator, Ariés (1981) frisa como as questões de saúde influenciavam nos cuidados com as crianças, uma vez que não tinha expectativa de vida, não havia motivo para a criação de vínculo emocional.

[...] 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 uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembranças: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática [...] (Ariès, 1981, p. 56-57).

Essa construção histórica influenciou não apenas a Europa, mas a América Latina em geral, especialmente o Brasil. Kramer (1987, p. 13) alega que “[...] o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças [...]” pois a única característica que distingue dos adultos nesta época, seria a capacidade de desenvolvimento. Em um momento posterior, a autora, expõe o sentimento moderno da infância:

[...] Corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “participação” dos adultos; e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõem a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita por um adulto (Kramer, 1987, p. 18).

Destaca-se que entre o século XVIII e início do século XX, a educação era voltada para a criança, marcada por um processo de higienização, com dois objetivos: manter o corpo saudável e criar bons hábitos. Segundo Oliveira (2008), a escola era vista como uma instituição que curaria os “males sociais”:

Era uma teoria racista, pois o alvo eram aqueles que carregavam a marca da degeneração: as crianças pobres, enjeitadas e negras, uma vez que constituíam uma sub-raça que precisava ser melhorada. A escola passou a ser vista como uma forma de cura para os males sociais, sendo a única possibilidade de remediar os males ocasionados pela pobreza e a mistura de raças (Oliveira, 2008, p 40).

Essa perspectiva na questão da desorganização social e disfuncionalidade na sociedade, eram vistas como causas de doenças. Segundo as concepções

higienistas, a criança era considerada um ser selvagem, com certa fragilidade, que passou a ser percebido e representado como um investimento, destinado a formar indivíduos que poderiam ser integrados de maneira produtiva no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, desde cedo, de múltiplas fontes do mundo social adulto, obtêm critérios a partir dos quais se “[...] autorizam a expressar suas necessidades, selecionar modelos de comportamento e reinterpretar as exigências dos adultos” (Charlot, 1979, p. 244).

Segundo Didonet (2001), a exaltação ao progresso e a industrialização propiciou o surgimento de creches, escolas maternais e jardins de infância com aspecto assistencialista, com o intuito de garantir as necessidades básicas, como, alimentação e aspectos físicos das crianças, pois antes disso, inúmeras crianças eram abandonadas nas rodas dos expostos<sup>37</sup>. O foco principal dessas novas instituições era garantir cuidados básicos e condições mínimas de bem-estar para as crianças, refletindo a necessidade de atender às demandas emergentes da sociedade industrializada.

Kramer (1987) corrobora este pensamento, pois, para a autora, os anos de 1500 a 1874 foram de extrema imprudência com a criança e a única instituição existente seria então, a roda dos expostos que era um local utilizado para abandonar recém-nascidos. Entre 1874 a 1899, as instituições de educação infantil no Brasil nascem com o objetivo de atender as crianças pobres, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas, pois com as mudanças sociais também mudou-se o papel da mulher, que com isso precisavam trabalhar nas indústrias e de um local para que seus filhos pudessem ficar. Sendo assim, a pré-escola foi instituída para reduzir os impactos dos problemas sociais.

Ainda no texto *A política do Pré Escolar no Brasil: arte do disfarce*, Sonia Kramer (1987) analisa a falta de legislações realmente significativas para as crianças, alegando que as estratégias de educação são de cunho compensatório,

---

<sup>37</sup> Um mecanismo criado em Roma no século XIII permitia que mães abandonassem seus filhos de forma anônima. Esse sistema era geralmente utilizado para abandonar crianças pobres, escravas ou aquelas nascidas de relacionamentos ilícitos entre membros da classe abastada e suas criadas ou escravas. Este mecanismo, conhecido como a "roda dos expostos" ou "torno dos enjeitados", consistia em uma estrutura giratória instalada em conventos ou instituições religiosas, onde as mães podiam colocar seus bebês de forma discreta, garantindo que eles fossem encontrados e cuidados por essas instituições sem revelar a identidade da mãe. De acordo com Marcílio (2011) a roda foi uma das instituições brasileiras mais longas trazidas à colônia e perpassou o século XX, extinta definitivamente em 1950. A roda foi assistida no Brasil por instituições filantrópicas em conjunto com novos mecanismos de assistência à infância pobre e abandonada, atendia às novas exigências médico higienistas, sociais, morais, políticas, jurídicas e econômicas do início do século XX.

fomentada por uma política educacional com abordagem de “privação cultural” (Kramer, 1987, p. 12).

Dessa forma, percebe-se que a infância passa por uma redefinição de valores, onde as crianças assumem novas responsabilidades, ao mesmo tempo em que vivenciam sua própria infância. E apesar de, a partir do século XX, haver um reconhecimento crescente dos direitos fundamentais das crianças, com características específicas a serem destacadas, ainda há uma fragmentação histórica, principalmente no que toca às políticas públicas e práticas sociais que envolvem a infância e a sua potencialidade.

A temática da infância e das crianças tem sido central nas políticas públicas brasileiras, especialmente no que diz respeito à educação básica, ao combate à mortalidade infantil e aos programas de proteção. Atualmente, a educação, ao contrário de outros direitos sociais, está associada ao direito e à obrigatoriedade, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 208:

Art. 205º. 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. [...]

Art. 208º. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1988).

Ao todo, a Constituição de 1988 foi um avanço significativo para a população brasileira, conhecida por alguns como a constituição cidadã. Nesta visão a educação se tornou uma prática social inseparável do contexto político, transformando metas e objetivos educacionais em ações concretas que orientam e organizam o sistema educacional. Esse período de redemocratização no país exigiu novos paradigmas

sociais, refletidos também na educação. Diversos grupos, tanto ligados à educação quanto não, se uniram para exigir melhor qualidade na educação das crianças. Movimentos populares ganharam força, incluindo aqueles pelos direitos das mulheres, dos negros, das crianças e adolescentes, entre outros igualmente importantes.

Na década de 90, essas mobilizações foram fortalecidas pelos Fóruns de Educação Infantil e, em 1999, pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). A trajetória de lutas e resistências culminou na formulação de políticas públicas dedicadas à infância, que buscaram estabelecer um arcabouço legal para essa fase crucial da educação. Algumas dessas políticas possuem caráter normativo, outras são mandatórias, mas todas têm como objetivo comum contribuir para a qualidade da Educação Infantil e, por conseguinte, para o desenvolvimento integral da criança nos primeiros anos de vida.

No que toca ao direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, propriamente, tornou-se dever do Estado oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito. A partir dela, inúmeras discussões sobre educação, tanto no âmbito de estudos e pesquisas, quanto no âmbito governamental e de políticas públicas, foram tornando-se destaque. Leis, estatutos, diretrizes e decretos se apoiaram na Constituição para defender direitos educacionais dos cidadãos.

Kramer (1985, p. 2) garante que,

A educação infantil tem papel social importante no desenvolvimento humano e social. A prioridade é a escola fundamental, com acesso e permanência das crianças e aquisição dos conhecimentos, mas a luta pela escola fundamental não contraria a importância da educação infantil – primeira etapa da educação básica – para todos.

Diante disso, a Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano e social por diversos motivos. É nessa fase que as crianças começam a explorar o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais fundamentais para seu crescimento integral. A importância dessa etapa não se limita apenas à preparação para o ensino fundamental, mas sim ao estabelecimento de bases sólidas que influenciam todo o percurso educacional e pessoal da criança. Nesse intuito, Adorno (1995a) observa a infância como uma possibilidade de aproximação do processo civilizatório,

destituindo-o de seu momento mítico. Desta forma, há aqui uma inegável desconfiança na razão (instrumental) imperante no mundo adulto.

Embora a prioridade no debate educacional muitas vezes se concentre na escola fundamental, garantir o acesso e a permanência das crianças nessa etapa é essencial para o início da formação acadêmica e cidadã. Contudo, isso não deve ser interpretado como uma negação da importância da educação infantil. Pelo contrário, é fundamental reconhecer que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, oferecendo um ambiente propício para o desenvolvimento das capacidades infantis em um contexto de aprendizado lúdico e formativo.

Neste viés, a luta por uma escola fundamental de qualidade não contradiz a importância da educação infantil. Ambas as etapas são complementares e essenciais para um sistema educacional que promova o desenvolvimento pleno e humano das crianças, atendendo não apenas às necessidades imediatas de aprendizado, mas também às demandas sociais e individuais de cada fase do desenvolvimento infantil.

Entretanto, Kramer (1985), disserta que inicialmente, as políticas públicas educacionais, sempre guiadas por uma economia capitalista e neoliberal, deram prioridade ao Ensino Fundamental (EF) em suas discussões, acreditando que seria mais proveitoso pensar em uma educação para crianças maiores. E por muitos anos, as crianças pequenas foram deixadas de lado, desamparadas pelas leis. Elas eram incluídas apenas em programas assistencialistas e/ou de saúde, que se concentravam nos cuidados essenciais.

Levanta-se aqui uma questão estudada pelo Kuhlmann Jr. (2000, p. 13), que não será tão aprofundada neste momento, mas que reforça o apontamento de Kramer: “O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de doméstico, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras”. Essa desqualificação influencia tanto no propósito do educador, que se vê apenas como um cuidador, quanto na criança em potencial. Neste intuito a educação infantil deve ser um espaço educativo, porém não escolar. Afasta-se a prática pedagógica na EI da escola e do próprio ato de ensinar.

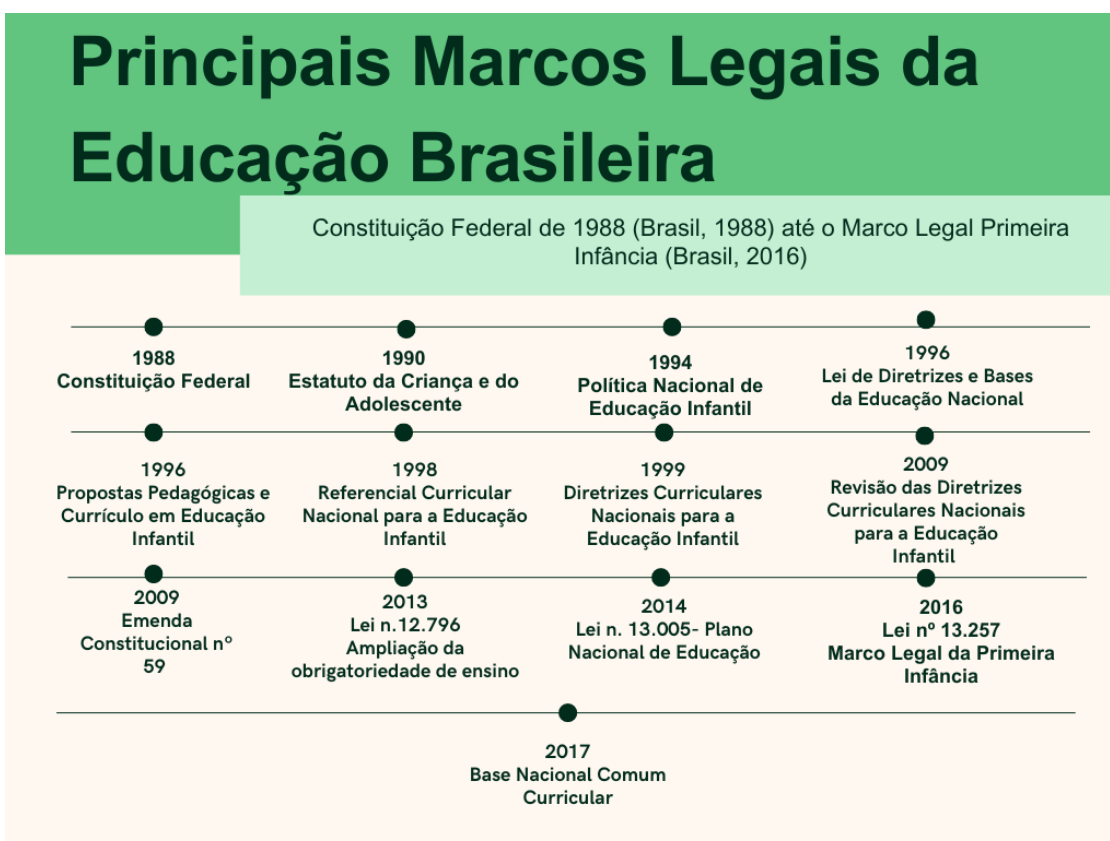
Neste trabalho, não temos o intuito de discorrer detalhadamente cada documento normativo da Educação Infantil (EI), mas, compreender os principais conceitos históricos e jurídicos que influenciam o ambiente e as concepções

ideológicas, uma vez que irá refletir justamente no educador e no aluno, um desdobramento desta formação.

Cabe salientar que, apesar de muitos documentos representarem um avanço na garantia dos direitos das crianças brasileiras, eles frequentemente refletem interesses governamentais, financiamento e uma ordem social que visa a manutenção do *status quo*. Isso muitas vezes transforma o ambiente educacional em uma espécie de empresa, focada na formação para o mercado de trabalho e na geração de lucro.

Para ilustrar os principais marcos legais, apresentamos a seguir uma linha do tempo que delinea o percurso histórico desta etapa no âmbito educacional, desde a Constituição Federal de 1988. Cabe ressaltar que neste momento não será feita uma análise aprofundada de todos os documentos, apesar de necessário para a construção do educador da Educação Infantil, nosso objetivo é analisar as concepções que envolvem os conceitos históricos e jurídicos da Primeira Infância.

### Fluxograma 1- Linha do Tempo do Percurso Histórico e Políticas Públicas da Primeira Infância



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos Documentos legitimadores do direito à Educação Infantil no processo histórico (2024).

A própria carta magna de 88 previa em seu art. 208, inciso V, o "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" como dever do Estado (Brasil, 1988). No entanto, esse dever estava associado ao papel puramente social, e não educacional, visando atender às demandas resultantes das mudanças no mundo do trabalho.

A Constituição Federal (CF) de 1988 evidenciava, portanto, a finalidade ontológica do atendimento em creches e pré-escolas a partir de uma perspectiva assistencialista e demarcadora de classe. Segundo Kuhlmann (2000, p. 8) “[...] uma educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”. Isso se refletia no artigo 7º, inciso XXV, que previa o direito à creche e pré-escola como um direito do trabalhador rural e urbano, e não da criança (Brasil, 1988).

Dois anos depois, já na década de 90, foi implantado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>38</sup>. Seu surgimento teve um impacto significativo na Educação Infantil, impulsionando a implementação de políticas públicas voltadas para a faixa etária de 0 a 6 anos, estabelecendo diretrizes importantes para a proteção integral das crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação de qualidade desde a primeira infância.

Kramer (2020) explana a origem do ECA:

Com um salto de tigre, é preciso se voltar à origem, contra a barbárie em que historicamente vêm sendo colocadas parcelas importantes das populações, em geral, e infantis, em particular. O Estatuto resultou de muito trabalho, aliando intensa militância política, investigação acadêmica, reflexão teórica e atuação prática de profissionais de diversas áreas, campos do conhecimento e da cultura e reverteu uma trajetória de documentos, políticas e ações que não contribuíam para a educação e o cuidado das crianças e sua emancipação. Para que o Estatuto não esteja mais uma vez em risco, é necessário, hoje, retomar essa luta de modo a garantir recursos financeiros e gestão competente na proteção e cuidado com a infância (Bazílio, 2003, p.3, apud Kramer, 2020).

---

<sup>38</sup>Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Esta lei estabelece os direitos e deveres relacionados à proteção integral de crianças e adolescentes no Brasil.

Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>39</sup> (LDB), que reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Em seus artigos 29 e 30 da referida lei, a qual será oferecida em creches para as crianças de zero a 3 anos e em pré-escolas para as crianças de 4 a 6 anos de idade (Brasil, 1996).

Jakimiu (2021, p. 5 – *grifo do autor*) acredita que a LDB, Lei 9.394/1996,

[...] promove um importante movimento ao apresentar a educação infantil enquanto um direito educacional em detrimento da anterior normativo presente na Constituição Federal de direito social restrito à um serviço/atendimento voltado para trabalhadores. Este movimento qualifica a educação infantil como direito social, já que a educação como um todo é um direito social (previsto no art. 6 da CF de 1988) e qualifica a educação infantil ao reconhecê-la como direito educacional, passando, portanto, por uma modificação na substancialidade da norma, que a partir de então passa a *reconhecer a criança como titular do direito e não mais “o trabalhador”*.

Entretanto, de acordo com Jakimiu (2021) foi apenas em 2007 que educação básica recebe financiamento (até então exclusivo apenas ao ensino fundamental) para todas as etapas da educação básica por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Sendo “[...] ressignificado no ano de 2009, a partir da aprovação da Emenda Constitucional (EC) 59/2009” (Jakimiu, 2021, p. 3).

Essa emenda prevê diversas medidas para assegurar o direito à educação no Brasil. Primeiramente, estabelece que a educação deve ser obrigatória e gratuita para todas as crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos, garantindo assim o acesso universal ao ensino básico. Além disso, determina a ampliação dos programas suplementares, que incluem merenda escolar, transporte, material didático e outros benefícios, para toda a educação básica, de modo a assegurar condições adequadas para o aprendizado e permanência dos alunos na escola.

Em contribuição, a Constituição também estabelece a necessidade de se definir uma meta de aplicação de recursos públicos em educação como uma proporção do Produto Interno Bruto (PIB). Essa medida visa assegurar o

---

<sup>39</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é regulada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil, abrangendo desde o ensino fundamental até o ensino superior, além de regulamentar a educação infantil, a educação especial, entre outros aspectos educacionais no país.

financiamento adequado para a educação, garantindo que haja recursos suficientes para implementar as políticas educacionais e atingir os objetivos estabelecidos.

Do ponto de vista formativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 representa um avanço significativo ao romper com a histórica concepção dual entre creche e pré-escola (assistencialismo e processo educativo). Em seu art. 29, a LDB estabelece que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem "[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...], em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". (Brasil, 1996, n/p). Simbolizando uma importante mudança na conjuntura formativa, diferenciando-se nos conceitos, concepções e práticas.

Com essa nova finalidade outras discussões começam a surgir. O foco agora está no currículo, nos aspectos didático-metodológicos, nos tempos, nos espaços e, principalmente, nos sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa mudança implica em uma abordagem complexa e integradora, que deveria reconhecer a importância de proporcionar um desenvolvimento integral da criança, ou seja, a criança como um todo.

O reconhecimento da educação infantil como etapa fundamental da educação básica ressignifica a identidade, a profissionalização e formação das professoras de educação infantil. Historicamente, esses profissionais, como expôs Kuhlmann Jr. (2000) ocupavam uma posição invisibilizada e muitas vezes subjugada dentro do sistema educacional. As concepções predominantes viam seu trabalho sob uma ótica assistencialista, não reconhecendo seu papel educativo e profissional. No entanto, com a nova finalidade, há um reconhecimento da importância da discussão sobre a formação, valorização e condições de trabalho, essenciais para promover uma educação de qualidade desde a infância.

Essa transformação também se reflete na valorização das práticas pedagógicas e na necessidade de uma formação contínua e específica para essas profissionais. O ambiente educacional é repensado, ou deveria ser, para favorecer uma aprendizagem significativa e contextualizada, considerando as singularidades e potencialidades de cada criança, que agora é entendida como sujeito histórico e de direitos e produtor de cultura.

Muitos documentos que orientam a prática são apenas reproduzidos sem uma análise adequada, resultando em falta de reflexão sobre o conteúdo e

comprometimento com a implementação do trabalho necessário. Na educação infantil, isso é particularmente preocupante, pois essa etapa é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A inquietação se alastra, quando se percebe que a inovação, as inúmeras práticas, o “fazer”, ganham mais espaço do que a própria reflexão do “por que estou fazendo”.

Entretanto, também levanta outras questões, como, de qual infância estes documentos estão falando? Em que sentido, de fato, os termos educação de qualidade e desenvolvimento integral estão inseridos? Utilizamos novamente a citação de Kramer (2007), pois representa significativamente a análise desses documentos normativos. Segundo ela, no momento que mais se usa o termo direitos “[...] menos existem os direitos; fala-se em democracia quanto mais ela nos falta. Mas o mais grave é o fato de que, nos contextos de desigualdade e injustiça, convivemos com discursos de representantes oficiais do governo que se apropriam dos nossos discursos [...]” (Kramer, 2007, p. 3), deturpando o sentido original de luta. Complementamos com Didonet (2001, p. 11 – *grifo nosso*) “falar da creche ou da Educação Infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. *É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida.*”

Neste intuito a educação infantil deve ser vista como um espaço de interação, brincadeiras e descobertas, onde as crianças têm a oportunidade de desenvolver suas capacidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas. Porém, quando os documentos orientadores não são refletidos de forma crítica, corre-se o risco de aplicar práticas pedagógicas descontextualizadas e ineficazes, que não atendem às necessidades reais das crianças, ou que compõem uma educação instrumentalizada, tornando aquilo que deveria ser meio, como fim.

Theodor Adorno (1995a), em suas reflexões sobre educação, enfatizou a importância de uma abordagem crítica e reflexiva no processo educativo. Para o autor, a educação deve transcender a mera transmissão de conhecimentos e habilidades; ela deve estimular o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de questionamento. Na educação infantil, isso significa criar um ambiente que valorize a criatividade, a curiosidade e o diálogo, incentivando as crianças a se tornarem indivíduos pensantes e críticos desde cedo.

Kramer (2007, p.11) embasada nos estudos de Adorno acredita na:

[...] necessidade de educar crianças e jovens contra a barbárie, entendendo que políticas para a infância que viabilizem experiências de cultura podem ser uma das estratégias. Ao pensar, porém, a cultura e seu papel de humanização contra a barbárie, sei que as chamadas nações cultas e desenvolvidas, científica e tecnologicamente, deram ao mundo um legado de barbárie. Não sou ingênua; apenas julgo que naquele caso ensinava-se conformação e obediência, deformando o homem, e o que está em jogo aqui é o resgate crítico da cultura para a transformação.

Ainda pontua nos estudos junto a Abramowicz (Abramowicz e Kramer, 2023, p. 9 – *grifo nosso*)

A resposta que necessitamos dar é o que queremos com a Educação Infantil. Retomamos Adorno: uma educação pós-Auschwitz se faz a partir da infância. Ao afirmar que para educar depois de Auschwitz é preciso educar contra a barbárie, Adorno (1995) se refere a duas questões: a educação infantil–sobretudo na primeira infância–e ao clima intelectual, cultural e social que não permita que Auschwitz se repita. A construção de uma vida não fascista se faz desde seu início. *A função da Educação Infantil é múltipla, já que ela opera com as primeiras iniciações sociais. A escola é uma fábrica de subjetivação, local no qual se opera socialmente para se ter um gênero, uma sexualidade, uma raça, uma classe social, uma língua, uma gramática, e deste modo, quanto mais múltiplas forem as possibilidades de construir subjetividades, mais modos de vidas serão produzidos e capazes de serem acolhidos e expandidos.*

Portanto, é essencial que educadores se comprometam com a análise profunda e a reflexão contínua dos documentos que orientam suas práticas. Somente assim será possível garantir uma educação infantil com significado e resistência a qualquer tipo de frieza humana, que promova o desenvolvimento integral das crianças e as prepare para se tornarem cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

Hoje é possível identificar nos discursos sobre a criança, que a mesma é considerada um sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade através das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, brincando, imaginando, fantasiando, aprendendo, observando, experimentando, narrando, questionando e construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade. É nessa perspectiva que as ações de cuidar e educar crianças na Educação Infantil assumem um caráter indissociável de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009, p. 89):

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada.

Nesse intuito de potencialidades, a Educação Infantil merece visibilidade no conjunto do sistema educacional, uma vez que, para Adorno (1951, p. 134-135) ao contrário da simplista visão de que as crianças são naturalmente autênticas, deve-se considerar que as primeiras experiências conscientes da infância, os impulsos e comportamentos já são moldadas pois, envolvem elementos de imitação do mundo ao seu entorno.

[...] a insistência na verdade acerca de si mesmo, mostra constantemente, já nas primeiras experiências conscientes da infância, que os impulsos sobre os quais se reflete não são lá muito “autênticos”. Eles contêm sempre um pouco de imitação, de jogo, de vontade de ser diferente (Adorno, 1951, p. 134-135 – aspas no original).

Do ponto de vista da prática concreta, a educação infantil, apesar de ter adotado novas referências normativas e epistemológicas com a LDB 9.394/1996, ainda há uma abordagem assistencialista. Esse fenômeno resulta na dialética de discursos que reconhecem a educação infantil como um direito, entretanto, ao mesmo tempo em que reforçam sua histórica função beneficente e preparatória, especialmente evidenciada pela separação entre creche e pré-escola. Essa dinâmica também se reflete nos documentos normativos, constituindo-se assim em um mecanismo que influencia interpretações, concepções e práticas no contexto da educação infantil.

Essa dualidade entre os novos preceitos legais e as práticas históricas assistenciais gera desafios para a implementação de uma educação infantil verdadeiramente integral e inclusiva. Os educadores da educação infantil, muitas vezes, precisam navegar entre essas diferentes expectativas e realidades, buscando conciliar a teoria progressista com a prática cotidiana, que ainda pode estar impregnada de antigas concepções.

Neste momento, cabe uma reflexão que corrobora a interpretação desta dissertação. Vivemos em um mundo administrado, onde o sentido de política que permeia nossas vidas está fortemente influenciado por ideologias dominantes neoliberais. Nesse contexto, a despolitização no ambiente escolar é frequentemente exaltada. Não se percebe a necessidade de desapegar-se emocionalmente da minoridade, conforme coloca Kant (1985), resultando em uma falta de desafio ao *status quo* imposto por esses documentos normativos.

Os professores da educação infantil, em particular, desempenham um papel crucial nesse cenário. Eles deveriam ser responsáveis pela formação inicial dos indivíduos e proporcionar o potencial de instigar o pensamento crítico desde cedo. No entanto, a despolitização desse ambiente educacional serve aos interesses hegemônicos, mantendo a ordem social e perpetuando desigualdades dentro da própria categoria. Não há a possibilidade de proporcionar um processo de emancipação intelectual aos estudantes, instigando a se opor a qualquer tipo de injustiça e crueldade, se os próprios educadores não questionarem as estruturas de poder estabelecidas e desafiarem as normas vigentes.

A continuidade dessas práticas assistenciais pode ser vista como uma resistência às mudanças propostas pelas novas diretrizes, refletindo uma inércia institucional e cultural. Essa situação exige uma formação contínua e específica dos educadores, além de um acompanhamento e suporte institucional que promovam uma real transformação nos entendimentos políticos e emancipatórios. Somente assim será possível avançar rumo a uma educação infantil que realmente valorize e promova o desenvolvimento integral das crianças, conforme preconizado pela LDB.

Após a promulgação da LDB, foram desenvolvidos outros documentos orientadores para a Educação Infantil<sup>40</sup>. No ano 1998, o Ministério da Educação (MEC) lança dois novos documentos, o primeiro intitulado, *Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil* o qual aponta as diretrizes e normas de funcionamento dessas instituições e os

---

<sup>40</sup>Cabe entender que embora os RCNEI e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tenham perdido sua vigência com a adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) em 2013, como veremos posteriormente, eles continuam sendo amplamente utilizados como fundamentos teóricos nas práticas educacionais atuais e como referências em estudos acadêmicos, como artigos, dissertações e teses. Isso evidencia uma falta de compreensão dos diversos projetos formativos em debate, inclusive desconsiderando o reconhecimento das próprias DCNEB. O texto introdutório das DCNEB enfatiza que, devido à mudança de perspectiva na formação educacional, os PCN foram reduzidos a meros documentos sem aplicação prática.

Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs)<sup>41</sup> contendo três volumes (Brasil, 1998 v.1-3). Com o principal intuito de “[...] rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas” (Brasil 1998, p. 14).

É crucial compreender que vários agentes contribuíram para a elaboração desses documentos, que se tornaram objeto de disputa entre diferentes projetos formativos. Essa disputa não apenas influencia concepções, agendas e práticas formativas, mas também contribui para desafios persistentes na consolidação da identidade desta etapa da educação infantil, tanto fortalecendo questões antigas quanto introduzindo novos desafios que ainda persistem na atualidade.

A concepção de criança de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) seria a de que,

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio (Brasil, 1998, p.21).

Kuhlmann Jr. (2000, p. 52) expõem que o documento influenciava,

[...] o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única.

Em 2006, aprova-se a Lei 11.274/2006<sup>42</sup> com o objetivo de ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental e tornar obrigatória a matrícula das crianças

---

<sup>41</sup> Teria o objetivo de “[...] apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural” (Brasil, 1998a).

<sup>42</sup> Além de alterar o sistema educacional brasileiro, a lei 11.274/2006 também provoca uma mudança conceitual ao distinguir série de ano. Essa mudança ocorre em parte devido à implementação da educação por ciclos, que busca romper com a lógica do ensino seriado e suas demarcações classificatórias e excludentes.

de seis anos de idade nesta etapa. Analisamos o quadro abaixo para melhor compreensão.

### **Quadro 2- Atualizações da Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Educação Infantil**

<b>Educação Básica na LDB 9.394/1996</b>	<b>Educação Básica na LDB 9.394/1996 pós lei 11. 274/2006</b>
Educação infantil – atendimento de crianças de 0 a 6 anos – creche (0 a 4 anos) e pré-escola (5 e 6 anos)	Educação infantil – atendimento de crianças de 0 a 5 anos – creche (0 a 3) e pré-escola (4 e 5 anos)
Duração total da educação no Brasil: 17 anos	Duração total da educação no Brasil: 17 anos
Tempos de educação obrigatória e gratuita no Brasil: 8 anos	Tempos de educação obrigatória e gratuita no Brasil: 9 anos

Fonte: Elaborado pelos autores com base na Lei 9.394/1996 e 11. 274/2006. (2024).

Em uma análise a partir da perspectiva pedagógica, bem como dos objetivos alcançados pela educação infantil como primeira etapa da educação básica, observa-se que a Lei 11.274/2006 fragiliza um contexto já vulnerável. Ao promover a entrada das crianças de 6 anos, anteriormente na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, a lei não garante as condições mínimas de acolhimento das singularidades e diversidades das infâncias, além de não preparar adequadamente os educadores para essa transição.

Nesse cenário, as práticas formativas oferecidas às crianças acabam perpetuando a lógica escolarizante, disciplinar e hierárquica que historicamente marcou a escola como espaço formativo. Isso se deve à falta de debates e de formação adequada para os educadores, que são fundamentais para lidar com as novas demandas dessa mudança. É crucial tensionar essa questão, pois a escola também é um espaço constituído pelas infâncias, e deve ser capaz de respeitar e valorizar suas necessidades.

A escola, por sua natureza autoritária, não estava (e em muitas realidades, ainda não está) preparada para acolher o movimento, as brincadeiras, as singularidades e subjetividades das crianças, promovendo um cerceamento dessas especificidades. Essa condição é imposta tanto pela presença da lógica da

educação bancária (Freire, 1988) quanto pela precariedade dos espaços, que precisam ser compartilhados com outras turmas dos anos subsequentes e até outras etapas da educação básica, o que delimita suas experiências formativas.

Em 2009, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59<sup>43</sup>, torna-se compulsória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos completos, sendo obrigatório para as famílias efetuar a matrícula, e aos municípios garantir vagas em estabelecimentos públicos para toda a demanda nessa faixa etária. Assim, o direito à educação infantil é um direito público subjetivo, uma prerrogativa constitucional indisponível.

Ainda em 2009 ocorreu a publicação da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEIs (BRASIL, 2009a), por meio da Resolução nº 05/09. Dentre os objetivos foi inserir os eixos norteadores nas práticas pedagógicas buscando proporcionar o conhecimento de si e do mundo.

Desta forma, o currículo para a Educação Infantil é definido como um,

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p.12).

A análise documental também aponta como aspectos negativos a atualização tardia da documentação e a alteração trazida pela lei 12.796/2013, que revogou a exigência de formação em nível superior para os profissionais da educação, anteriormente prevista pela LDB 9.394/1996. A nova lei estabelece como formação mínima para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental "[...] a oferecida em nível médio na modalidade normal" (Brasil, 2013). Isso evidencia uma concepção restrita de formação e profissionalidade docente, além de subjugação dessas etapas da educação (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) em relação aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio.

---

<sup>43</sup> Além da EC nº. 59/2009, as seguintes emendas constitucionais, anteriores, também tiveram por objeto dispositivos do direito à educação: EC nº. 11/1996, EC nº. 14/1996, EC nº. 19/1998 e EC nº. 53/2006. A referida emenda trouxe nova redação aos incisos I e VII do art. 208; ao §4º do art. 211; ao §3º do art. 212; ao caput do art. 214, todos da CF/88; Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 2009)

Essa mudança reflete uma compreensão reducionista, sugerindo que para exercer a atividade docente com crianças não é necessário ter uma formação de base sólida, densa e crítica.

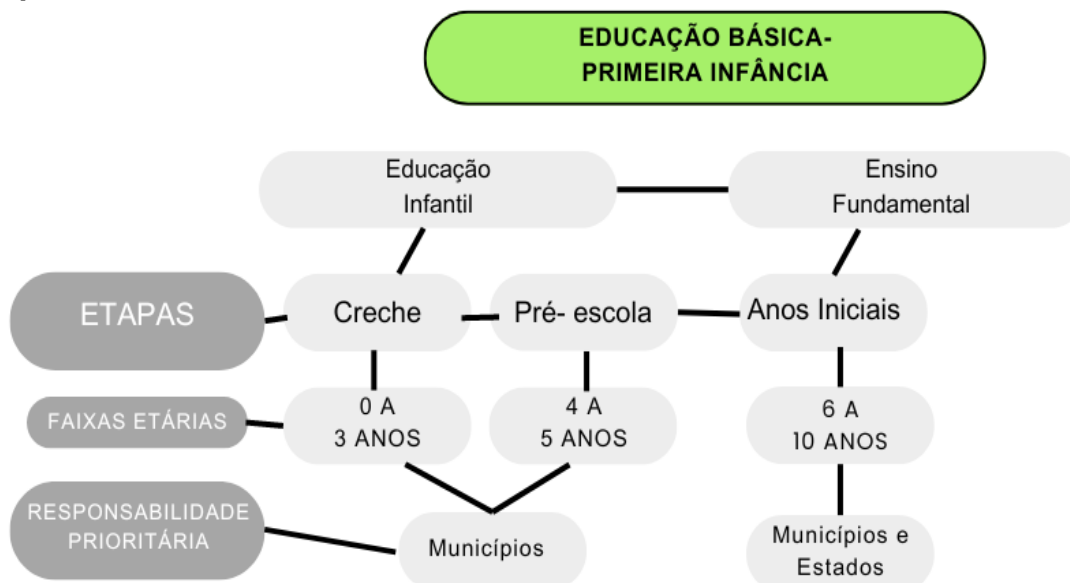
A Lei nº 12.796/2013 representa uma alteração significativa no que diz respeito ao período de obrigatoriedade escolar. Essa lei modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, ampliando a obrigatoriedade da faixa etária para crianças e adolescentes de quatro a dezessete anos. O objetivo era garantir que até o ano de 2016 essa universalização fosse alcançada.

Kramer (2009) entende esse contexto envolvendo políticas e pesquisas a respeito da Educação Infantil como,

[...] as pesquisas sobre educação infantil têm caminhado em paralelo com os avanços das políticas públicas em relação (1) à democratização do acesso (expresso de modo concreto no aumento do número de matrículas) e (2) à melhoria da qualidade empreendida pelos sistemas municipais e estaduais de ensino (alguns mais do que outros), mobilizados graças ao impacto dos movimentos sociais e das mudanças legais e institucionais, engendradas também pelo governo federal. A elaboração de diretrizes e a definição de critérios de qualidade, a recente aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a ampliação do ensino fundamental para nove anos abrem perspectivas de mudanças. (Kramer, 2009, p. 12-13)

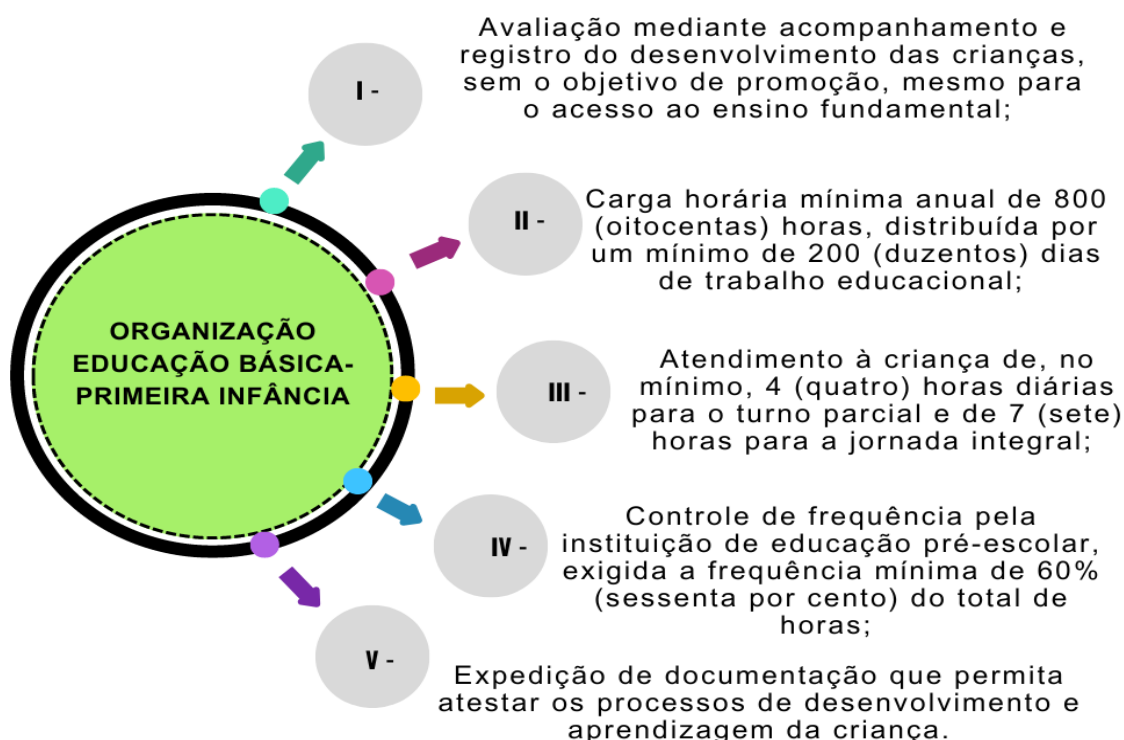
Neste momento utiliza-se o Fluxograma 2 e 3 para compreender as mudanças e demandas trazidas pela referida Lei.

## FLUXOGRAMA 2- Organização do sistema educacional brasileiro a partir da primeira Infância



Fonte: Autores (2024) com base no artigo 30º da Lei nº 12.796/2013.

## FLUXOGRAMA 3 - Organização do sistema educacional brasileiro a partir da primeira Infância



Fonte: Autores (2024) com base no artigo 31º da Lei nº 12.796/2013.

Constata-se que a incorporação da EC 59/2009 pela LDB 9.394/1996 por meio da lei 12.796/2013 é realizada de modo parcial. Dos preceitos constitucionais previstos pela EC 59/2009 basicamente apenas as mudanças relacionadas ao artigo 208 da Constituição Federal foram incorporadas à LDB 9.394/1996.

Todos esses dispositivos apresentam-se como necessários para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças; no entanto, deve-se questionar criticamente os normativos postos, visto que, há uma agenda neoliberal do capitalismo tardio.

Em comum, esses documentos apresentam orientações no sentido de que a formação promovida no âmbito escolar deve voltar-se para o desenvolvimento de capacidades mediante as quais os alunos consigam adaptar-se às condições cambiantes que marcam o capitalismo tardio. Nesse contexto, o processo de aprender a conhecer, o desenvolvimento de competências para a convivência pacífica num contexto de constantes ameaças e a capacidade para solucionar problemas da comunidade em que se vive são concebidos como características de cidadãos críticos, autônomos e participativos (Galuch; Crochík, 2016, p. 237).

A partir desta análise, destaca-se as instituições escolares que, em alguns casos, contribuem para reforçar uma formação focada no desenvolvimento de competências para a adaptação, resolução de problemas e convivência. Em outras palavras, formam os indivíduos de maneira parcial, de modo a atender aos interesses econômicos da sociedade capitalista.

Em essência a fragmentação do processo civilizatório, encontra-se sua irracionalidade, pois o modo de produção tanto material quanto intelectual, emerge uma complexa rede de dicotomias que caracteriza e define este sistema econômico e instrumentado. Essas dicotomias não apenas descrevem aspectos específicos do capitalismo, mas também revelam as profundas contradições e desigualdades intrínsecas a este modo de produção.

Cabe salientar que com as mudanças proporcionadas pela Lei n. 12.796 (Brasil, 2013) que foram reafirmadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei n. 13.005 (Brasil, 2014), foram indicadas metas e estratégias para o decênio 2014-2024. Dentre suas metas,

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de

educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

Infelizmente, segundo o *Balanço do Plano Nacional de Educação*, publicado no site da *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*<sup>44</sup> Em 2021, a Meta 1 ainda não tinha sido cumprida. A exposição mostrou que,

Previsto para 2016, o dispositivo da meta 1 que determina a universalização do acesso à escola para as crianças de 4 e 5 anos ainda não se encontrava cumprido em 2019, último ano com dados disponíveis, ainda antes da pandemia de COVID-19. Sem renovados esforços para a inclusão na escola de crianças nessa idade, a tendência é que mesmo em 2024, ao fim da vigência do atual PNE, este objetivo ainda não esteja cumprido. A meta 1 também dispõe que em 2024 a porcentagem de crianças brasileiras de até 3 anos frequentando escolas ou creches deve ser 50%. Em 2019, essa porcentagem era de 37%, restando a inclusão de mais 13% das crianças nessa faixa etária para atingir o objetivo estabelecido no Plano Nacional de Educação. Porém, o ritmo de avanço, que na média tem sido de 1,7 pontos percentuais ao ano, é insuficiente para que isso aconteça (*Balanço do Plano Nacional De Educação, 2021, p. 2*).

Ainda neste estudo, das vinte metas elencadas, quinze não foram cumpridas e cinco foram parcialmente cumpridas. Cabe salientar que de acordo com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o último IBGE de 2022, existem 18.117.158 crianças de 0 a 6 anos de idade, ou seja, o percentual de crianças na primeira infância é de 8,92%.

Deve-se pensar além da superfície, cabe-nos um questionamento significativo diante dos documentos que embasam a educação infantil, pois não são poucos e propõem uma visão educacional com diversas palavras que fundamentam e valorizam a criança em sua subjetividade e singularidade. Contudo, na prática, ainda nos deparamos com uma educação fragmentada, uma postura que não condiz com uma educação ética, humana, transformadora e muito menos fundamentada no diálogo. Os interesses econômicos, estabelecendo relações de controle e submissão à lógica do sistema que gere as relações de mercado.

Além desta análise, tem-se a necessidade de discutir a efetivação de fato dos direitos aos infantes, pois, qualquer direito social não são meros privilégios, mas um

---

<sup>44</sup> Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/BALANCO\\_PNE\\_2021.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/BALANCO_PNE_2021.pdf)

fruto historicamente conquistado a partir de muita luta. A população brasileira viveu situações de privação de direitos políticos, e ainda vive os frutos de uma sociedade desigual. Como explicado por Kuhlmann Jr. (2000, p. 11). “Projetava-se sobre os programas para a infância a ideia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais. Mas a implantação das políticas sociais junto aos “bolsões de ressentimento<sup>45</sup> [...]” Desta forma, a opinião pública é um componente central da cidadania, assim como a infância, que também representa um espaço de exercício da cidadania. A interação entre tempo e espaço amplia a percepção de que o direito à comunicação ética é um direito humano que remonta aos primórdios da existência humana.

Em um contexto de excesso de informações, proliferação de notícias falsas e pós-verdades, o educador, antes de mais nada precisa se pautar pela ética. Essa ética é que irá fundamentar as interpretações dos documentos normativos, além de ser essencial para promover um viver engajado e libertador, incentivando a construção de debates e diálogos que fortaleçam a cidadania.

Em continuação com a ordem e documentos que embasam a educação infantil, Guimarães (2017) em seu texto *A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola* contribui afirmando que “[...] a recorrência dos interesses do Banco Mundial em financiar a educação da primeira infância com base no seu sistema de ideias e medidas, ciente que este é um investimento social e econômico no futuro” (Guimarães, 2017, p. 134).

Complementa Rosemberg (2015, p. 25) que,

O tema da qualidade de oferta da EI entra na pauta só em meados dos anos 1990. Até então, sua vinculação a órgãos da assistência, a concepção dominante de que se tratava de programas de emergência para combater a pobreza e a propagação via UNESCO, UNICEF e BM de modelos a baixo investimento público fizeram com que se privilegiasse a expansão com qualquer qualidade. Isto acarretou um padrão de funcionamento, em média, com baixa qualidade: educadoras sem formação profissional, brinquedos, livros e espaços externos e internos insuficientes e inadequados. Formas

---

<sup>45</sup>Rosemberg (2003, p. 181) explica que a “[...] educação infantil para os países subdesenvolvidos transformou-se na rainha da sucata. O modelo incorporou uma articulação perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional do(a) educador(a), redundando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis. Essa nova concepção atingiu o Brasil durante o período de ditadura militar, quando encontrou terreno fértil para sua proliferação e recriação: conforme o ideário da Guerra Fria, a Doutrina de Segurança Nacional incluía o combate à pobreza (denominados “bolsões de ressentimento”, na terminologia da época).

de produção e sustentação de desigualdades sociais produzidas, também, pela desigualdade na distribuição de renda. O esforço contemporâneo de ativistas da EI tem sido, portanto, definir o mínimo nacional aceitável para que creches e pré-escolas respeitem as crianças.

Neste viés, torna-se um caminho influenciado por instituições privadas e organismos internacionais no contexto do neoliberalismo, observa-se que ainda persiste uma disparidade entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado. Por isso, reconstituir a trajetória da Educação Infantil nos remete a avanços e retrocessos. A contradição é um aspecto persistente, evidenciado pela dissociação entre legislação e realidade, além da discrepância de concepções referentes às funções exercidas. Em âmbito geral, as políticas públicas para esta etapa ainda se encontram muito aquém do que poderíamos considerar avanços significativos (Guimarães, 2017).

Essa lógica está presente nos documentos orientadores, especialmente na incorporação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Textos como *Aprender a Ser* (Faure, 1972) e *Educação: um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1998), foram considerados essenciais nos textos normativos. Eles reforçam a necessidade de o indivíduo se adaptar à sociedade capitalista, que está em constante mudança.

Percebe-se que existe um caráter adaptativo da pedagogia, tratando os indivíduos formados apenas como um apêndice, resultando na condição de precariedade e superficialidade. Ficando a cargo do próprio indivíduo a responsabilidade de sobrevivência, além de intencionalmente reforçar a competitividade e excluir o caráter coletivo, que poderia impulsionar revoluções e transformações no cenário social.

A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2017 em 22 de dezembro de 2017. Os autores Cury, Reis e Zanardi (2018), entendem como necessário afirmar que a base curricular proposta na BNCC constitui-se na materialização de uma formação baseada em competências e habilidades. Sendo estipulado e defendido por “especialistas” representados por empresários e organizações ligadas a grupos financeiros e instituições, tais como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Todos pela Educação. Esses especialistas, escolhidos pelo Ministério da Educação (MEC),

supostamente tinham interesses “neutros”, pensando apenas na qualidade da educação.

Nesse sentido, a Base apresenta a definição de competência como a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Utilizando a crítica proposta por Campos e Barbosa (2015, p. 360), a “BNCC para a educação infantil é mais do que uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos, antes é um documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação”. Ainda as autoras entendem que mais uma vez na história política do Brasil, esse documento não considerou o processo de lutas históricas relacionadas à EI (Campos; Barbosa, 2015).

Conforme o documento esclarece, a formação de competências se concentra em dois aspectos cruciais: inicialmente, na resolução de problemas do cotidiano; em seguida, na participação plena na cidadania e no mundo do trabalho, onde as habilidades sócio-emocionais assumem maior importância do que o conhecimento científico. Galuch e Crochík (2016, p. 244-245), acreditam que,

Quando se busca uma formação que possibilite a experiência, o conhecimento é fundamental; quando o objetivo é a formação para a adaptação à sociedade, a ênfase recai sobre o desenvolvimento da capacidade de aprender ao longo da vida ou o ‘aprender a aprender’, reiterando a formação que reduz a percepção do mundo às formas existentes.

Ainda neste direcionamento,

Considerando-se que o sujeito é o que é em função das mediações da sociedade, a reflexão sobre a formação que o constitui é, em última instância, a reflexão sobre a própria sociedade. Se a sociedade já se desenvolveu a tal ponto que é possível o homem livrar-se da labuta, a crítica deve voltar-se para a irracionalidade da racionalidade que está na sua base, tendo em vista sua possibilidade de transformação (Crochík, 2011).

Deve-se questionar qual é o objetivo de formar indivíduos que “aprendam a aprender”: neste pensamento o aluno se torna o protagonista do seu próprio processo educativo? E o professor seria considerado um ajudante para tal

necessidade? Observa-se uma incongruência nesta meta educacional proposta nestes documentos. O educador deveria então desenvolver a autonomia sem que tenha havido um momento de internalização da autoridade nem o intuito de a superar. Autoridade essa que fica subjugada apenas como detentor do conhecimento transmitido.

Entende-se, portanto, que isso seria mais uma faceta de produção do pensamento instrumentalizado inserido no contexto da Indústria Cultural, que pela fragmentação do conhecimento, compartimentaliza o saber. A formação tradicional, por si só, não é capaz de evitar a barbárie. Conforme esclarecido por Adorno (2004), o projeto do nacional-socialismo alemão contou com a contribuição de indivíduos cultos que, no entanto, cederam às pressões sociais, colaborando assim para a destruição.

Ainda embasando-nos em Adorno (2004), o autor acreditava na relevância das reformas pedagógicas. Entretanto, salientou que não são a solução para os problemas das crises educacionais. Além disso, quando não se consideram fatores aparentemente alheios à pedagogia, essas reformas podem até mesmo intensificar os problemas. Diante disso, tem-se uma crise na educação, e não é gerada exclusivamente dentro do meio educacional, mas pela falta de percepção dos fatores sociais, que isolam a reflexão educacional, aumentando a dificuldade de compreendê-la e de agir de acordo com essa compreensão.

Ainda na linha do tempo dos documentos normativos sobre a Infância, tem-se o mais recentemente, a Lei nº13.257/2016, que instituiu o Marco Legal da Primeira Infância (MLPI). Este projeto de Lei foi proposto sob influência direta de entidades privadas, destacando-se a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Fundação Bernard van Leer e o Instituto Alana. Entidades essas que fundamentaram sua justificativa nas descobertas da Neurociência, utilizando estudos e modelos de universidades norte-americanas e o conceito de empreendedorismo social. Além disso, mencionaram legislações como o ECA e a Convenção sobre os Direitos da Criança.

Um cenário similar ocorreu durante a elaboração do Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI)<sup>46</sup>. As trajetórias do PNPI e do MLPI foram marcadas por

---

<sup>46</sup> O Plano Nacional pela Primeira Infância se articula com diversos outros planos e programas, e em muitos casos complementa suas ações específicas e duração. Entre esses planos e programas estão: o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano Nacional de Saúde, o Plano Nacional de

ações contínuas de fundações e outros representantes na influência da gestão pública, resultando em uma aprovação acelerada da Lei n. 13.257/2016, levando em consideração os prazos habituais da política brasileira.

De acordo com os estudos de Santana (2022, p. 130),

Da análise da lei aprovada, entende-se que para a área da Educação Infantil não houve avanços em relação ao que já tinha sido contemplado anteriormente como direito em outros documentos legais, e mesmo como metas de expansão do atendimento, como estabelecido pelo PNE. No entanto, ao ser apontada como área prioritária, dentre outras, para as políticas públicas para a primeira infância, vislumbra-se a possibilidade de valorização da EI em observância aos demais documentos legislativos a ela relacionados. A Educação Infantil é, contudo, apresentada na lei como uma das áreas de atendimento às crianças na primeira infância, uma vez que o MLPI busca o chamado desenvolvimento integral do ser humano, que não se caracteriza em partes, mas em sua integralidade. Este termo abre caminho para o que, na prática, a lei descreve como intersetorialidade.

Neste viés de desenvolvimento humano, cabe salientar que o Marco legal da Primeira Infância “Há a menção dos estudos do Dr. James Heckman que se fundamentam no argumento de que a ‘taxa de retorno’ do que é aplicado na Primeira Infância chega a ser entre sete a dez vezes superior ao que é aplicado nas idades posteriores;” (Santana, 2022, p. 72).

De forma sintética, a Lei nº 13.257/2016 foi promulgada em 08 de março de 2016, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, com Aloizio Mercadante como Ministro da Educação. Cabe colocar que meses após esta data tivemos a ruptura democrática, em 2016, o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff.

O artigo 1 da Lei nº 13.257/2016 estabelece a importância e especificidade dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil, mencionando também as leis alteradas em razão desta: artigos do ECA (Lei nº 8.069/1990), do Código de Processo Penal (Decreto-Lei nº 3.689/1941), da CLT (Decreto-Lei nº 5.452/1943), a Lei nº 11.770/2008, que cria o programa empresa cidadã, e a Lei nº 12.662/2012, que trata da lavratura do assento de nascimento.

A definição do período da primeira infância é feita no artigo 2, abrangendo os primeiros seis anos ou setenta e dois meses de vida: "Art. 2º Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança." (Brasil, 2016)

Entretanto, chama-se a atenção nos artigos 9º e 10, pois salienta, a importância da formação dos profissionais e a sua qualificação quando atuam em setores de atendimento às crianças pequenas:

Art. 9º As políticas para a primeira infância serão articuladas com as instituições de formação profissional, visando à adequação dos cursos às características e necessidades das crianças e à formação de profissionais qualificados, para possibilitar a expansão com qualidade dos diversos serviços. Art. 10. Os profissionais que atuam nos diferentes ambientes de execução das políticas e programas destinados à criança na primeira infância terão acesso garantido e prioritário à qualificação, sob a forma de especialização e atualização, em programas que contemplem, entre outros temas, a especificidade da primeira infância, a estratégia da intersetorialidade na promoção do desenvolvimento integral e a prevenção e a proteção contra toda forma de violência contra a criança (Brasil, 2016, n/p).

Nesse contexto, a formação de professores desempenha um papel vital na resistência contra a barbárie e a manutenção de uma educação infantil de qualidade. Professores bem formados e conscientes de seu papel transformador são essenciais para garantir que as crianças recebam uma educação que respeite e promova seus direitos. A formação continuada e crítica dos educadores é necessária para que eles possam enfrentar os desafios impostos por influências externas e neoliberais, assegurando que a educação infantil seja um espaço de desenvolvimento pleno, inclusão e respeito à diversidade.

Entretanto, a implementação dessas políticas e programas tem sido influenciada por interesses neoliberais, que frequentemente priorizam a lógica de mercado e a eficiência econômica sobre os direitos e necessidades sociais. Essa influência pode levar a uma abordagem mercantilista da educação, onde a qualidade pode ser comprometida em favor de metas quantitativas e de lucro. Desta forma, cabe-nos perguntar, a formação de professores que atuam na educação infantil tem um comprometimento genuíno com a educação transformadora, crítica e acima de tudo contra qualquer tipo de barbárie? Toda essa cultura de despolitização do educador o desqualifica. Precisa se entender quem faz as leis e porque, uma vez

que, ao participarem de debates sobre políticas públicas e contribuírem para a formulação de diretrizes educacionais, os educadores podem influenciar positivamente o desenvolvimento do sistema educacional, defendendo uma educação que seja de fato humana, justa e acessível para todas as crianças.

Professores politizados também contribuem significativamente para o seu próprio desenvolvimento profissional. O entendimento das normativas educacionais e das melhores práticas na educação infantil não apenas melhora a qualidade do ensino oferecido, mas também fortalece a capacidade dos educadores de serem resistentes a novos desafios e mudanças no campo educacional.

O objetivo desta sessão foi compreender minimamente os dispositivos que envolvem a educação infantil, conceitos históricos e jurídicos da primeira infância na América Latina e no Brasil, e suas barreiras, limitações. Uma vez que, ao longo da história, a influência dos Organismos Multilaterais resultou em consequências adversas para a Educação Infantil (EI). Isso incluiu um desprojeto de educação permeado por um modelo de baixo investimento, marcado pela contratação de professores e educadores semiformados, salários baixos, instalações improvisadas e escassez de material pedagógico.

## 5 FORMAÇÃO DOCENTE E O ANTÍDOTO CONTRA A BARBÁRIE

*“Caro professor. Sou um sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum ser humano deveria testemunhar: câmaras de gás construídas por engenheiros ilustres; crianças envenenadas por médicos altamente especializados; recém-nascidos mortos por enfermeiros diplomados; mulheres e bebês assassinados e queimados por gente formada em ginásio, colégio e universidade. Por isso, caro professor, eu duvido da educação. E eu lhe formulo um pedido: ajude seus estudantes a se tornarem humanos. Seu esforço, professor, nunca deve produzir monstros eruditos e cultos, psicopatas e Eichmans educados. Ler, escrever, aritmética são importantes somente se servirem a tornar nossas crianças mais humanas” (Museu Do Holocausto, 2015, apud, Ginott 1972.)*

Aqui talvez cheguemos no cerne da dissertação, não que os outros ensaios não sejam essenciais, pois servem de embasamento e construção para tal entendimento. E como podemos desenvolver uma formação de professores da Educação Infantil que os capacite não apenas como educadores, mas como agentes políticos e emancipatórios? Estudar e conceituar a Formação Docente a partir da Teoria Crítica da Sociedade é perceber as contradições e seus inúmeros desdobramentos, principalmente o que toca os educadores da Educação Infantil, como já dito anteriormente sua desvalorização acentua a sua despolitização. Para tal objetivo, neste momento, seria a conscientização dos professores da Educação Infantil a uma educação política para a resistência contra qualquer ato de barbárie

Neste intuito, nosso objetivo neste momento não é analisar os documentos normativos que embasam a formação de professores. Isso não significa que a formação ocorre de forma desconectada desses documentos; pelo contrário, muitas propostas surgem constantemente com o objetivo de se aproximar cada vez mais do contexto neoliberal. Contudo, compreende-se a educação como um processo que viabiliza a transformação e a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, a escola se torna um campo de ações e reflexões que oferecem aos educadores e educandos oportunidades para entenderem processos sistemáticos de conteúdos científicos, políticos, culturais e sociais. Assim, a escola assume um papel fundamental na formação integral dos indivíduos, preparando-os para uma participação ativa e crítica na sociedade.

Estudar a formação de professores faz parte de um projeto curricular ainda maior, pois tem propostas e finalidades definidas em suas diretrizes. Refletir sobre esses aspectos é entender qual formação está sendo ofertada e também sobre a

política que envolve a formação de professores da educação básica no Brasil no atual cenário social. Paulo Freire aponta em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2011), que muitas vezes é necessário entendermos que a educação é uma luta política consciente, diante disso reafirma-se a necessidade de uma reflexão crítica mesmo que isso nos encaminhe para a subversão de tais documentos e práticas.

Este estudo pode ser mais um esforço no sentido de denunciar o movimento de desmantelamento da educação em todos os seus níveis. É necessário que cada vez mais possa ter pesquisas que viabilizem a discussão sobre a formação de professores da Educação Infantil, a fim de nos aproximarmos de uma proposta formativa que ofereça aos futuros professores bases críticas, oportunizando a escola como campo de pesquisa e intervenção na realidade.

As reflexões de Adorno são fundamentais para a compreensão de sua abordagem em relação ao significado político da educação. Suas considerações sobre a condição social da semicultura e a importância da auto-reflexão crítica em relação à semiformação são elementos cruciais para a compreensão do caráter político da educação. No livro *Educação e Emancipação* (1995a), Adorno explora de maneira clara os limites e as possibilidades da educação no contexto da semiformação. Em seu ensaio *Educação – Para quê?* Adorno detalha sua concepção de educação.

[...] concebo como sendo educação [...] 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. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política [...] 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, 1995a, p. 141-142)

Pouco se discute sobre a importância ética do professor nessa área. Para promover o processo educativo e humano, é essencial reconhecer que há uma nova criança no mundo, precisa de experiências críticas fundamentadas em uma ação-reflexão-ação contínua, que, conforme Freire (1988), representa a docência em movimento. Refletindo sobre isso, Freire (1988, p. 40) aborda a formação docente,

“[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Não explorar este processo de análise, pode resultar na regressão à barbárie, uma vez que, pessoas que dominam conhecimentos técnicos sem considerar a ética de sua aplicação estão suscetíveis a serem permissivas, a colaborar e até mesmo a potencializar, com esses conhecimentos, o preconceito, o autoritarismo, os extremismos e os fascismos. O regime nazista, entre muitos outros exemplos, inclusive contemporâneos, demonstra que o conhecimento não é automaticamente emancipador.

A partir disso reitera-se que a colocação entre ação-reflexão-ação é fundamental para os processos de formação inicial e continuada do educador, que não deve ser um mero espectador, mas um sujeito ativo na sua formação. Deve-se ser constantemente desafiado a refletir sobre sua prática e a buscar alternativas no âmago da sua educação para superar os dilemas que surgem no cotidiano da docência.

No diálogo e na interação, a reflexão tende a ser mais proveitosa, pois o olhar do outro pode iluminar os desafios encontrados. Essa formação permanente, coletiva ou individual, impulsiona a docência ao proporcionar aos educadores um olhar crítico sobre suas ações e a tentativa de aprimorá-las.

De acordo com Kramer (2020), a formação dos profissionais da educação infantil, incluindo professores e gestores, representa um desafio que demanda a ação conjunta das esferas municipais, estaduais e federal. Esse desafio possui muitas vertentes e necessidades. Entende-se que a formação dos profissionais docentes é a articulação entre formação inicial e continuada, de modo que o educador possa conhecer a especificidade do trabalho pedagógico tanto teoricamente quanto na prática. Kishimoto (2005) reflete ao apresentar o perfil do professor de educação infantil defendido pelo campo científico no país,

Em síntese, o professor-pesquisador que assume a advocacia dos direitos da criança, que tem uma visão de criança ativa, que procura o seu bem-estar, que parte da cultura infantil para definir as práticas pedagógicas, que substitui a cultura individual pela cooperativa, que considera o isomorfismo nas práticas de construção de conhecimentos do adulto e da criança, que tem a unidade infantil como ponto de partida para a formação e que se torna reflexivo [...] (Kishimoto, 2005, p. 189).

A unidade de educação infantil foi entendida, então, como o local privilegiado para a formação de seus educadores. Nela esperava-se que os profissionais pudessem refletir sobre suas práticas e as ressignificar, construindo, assim, uma identidade docente, que compreenderia o professor como produtor de cultura, bem como a criança. Mas, existem barreiras latentes, a própria precariedade da formação dos professores da educação infantil é um assunto antigo, associado à própria indefinição de papéis do profissional que trabalha com crianças pequenas, como vimos anteriormente, o cuidar e o educar se emaranham. Uma vez que, se não compreender de fato, qual é função do professor, jamais entenderá a dimensão da sua posição perante as inúmeras vidas das quais tem que educar.

Adorno contribui com essa análise ao discorrer sobre os tabus acerca do magistério,

[...] representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam essa profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. (Adorno, 1995a, p.106)

Essa aversão é frequentemente demonstrada quando as pessoas se deparam com um professor das séries iniciais ou um pedagogo. De modo geral, a sociedade tem rejeitado essa profissão, e sabemos que muito desse sentimento de menosprezo está relacionado a posicionamentos passados pelos próprios profissionais. E como reverter tal situação? dado que é algo histórico e ainda perpetuado. Dizeres como “pedagogia por amor”, “professor por vocação” reforçam e descaracterizam o olhar político, educacional e de muito estudo, nesta área.

Um exemplo desse menosprezo pode ser visto nos programas Cívico-Militares, nesse modelo, a administração das escolas é compartilhada entre militares e educadores. Isso transmite a mensagem de que a disciplina e a organização militar são superiores à pedagogia e à experiência dos professores, reforçando a desvalorização dos profissionais da educação, já que sua expertise e metodologias pedagógicas podem ser secundarizadas em favor das práticas militares. Além disso, a presença de militares na gestão escolar pode criar um ambiente de trabalho em que os professores sentem que sua autoridade e autonomia são reduzidas, perpetuando um sentimento de menosprezo e inferioridade.

Adorno (1995a) vai fundamentar a gênese e o desenvolvimento desse menosprezo direcionado aos professores, remontando à Idade Média e ao início do

Renascimento. Existem antigas referências que associam professores a escravos, e o uso do intelecto, em determinado momento, era separado da força física e considerado de menor valor. Para o autor, esse passado distante ressurgiu constantemente na história. O menosprezo existente pelos professores, pelo menos na Alemanha, pode ser caracterizado como o ressentimento do guerreiro, que acaba se impondo à população através de um mecanismo interminável de identificações.

Já na atualidade a desvalorização dos educadores se manifesta por meio das inúmeras medidas implementadas pelas políticas públicas e empresariais – como terceirização, contenção salarial, aumento de crianças dentro das salas de aula, supervalorização das práticas, inovações, e também, pela falta de reconhecimento de sua autoridade e da importância de sua profissão, a qual tem sido considerada dispensável para a sociedade atual. Cássio *et al.* (2019. p. 16) afirma que, “[...] não tem medo de dizer quem são os inimigos da educação no Brasil, de defender a educação como projeto coletivo e de se contrapor tanto às agendas educacionais ultraliberales, centradas na competitividade, quanto às ultraconservadoras e reacionárias [...]”.

Outra questão, anteriormente citada já por Kuhlmann Jr. (2000. p. 13) “O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de doméstico [...]” desta forma, além da docência ser subjugada em sua maioria por ser uma profissão menos favorecida atendendo exclusivamente às camadas sociais mais baixas da sociedade. O campo da pedagogia, acaba ficando resumido "apenas aos cuidados domésticos" ou oferece uma remuneração justa pelo "cuidado das crianças". Essa visão patriarcal da profissão pedagógica, como uma ocupação destinada a mulheres que, sem "potencial" para outras carreiras, acabam escolhendo uma profissão que remunere pelos seus serviços femininos (como cuidar dos filhos), perpetua o preconceito contra a profissão docente em relação a outras profissões, consideradas mais masculinas e, portanto, mais "verdadeiras" (e, por isso, melhor remuneradas).

Essa situação se intensifica quando voltamos nossos olhares para os professores da infância, os quais são rebaixados a um lugar secundário no processo de ensino-aprendizagem com a justificativa de uma autoridade desacreditada e desvalorizada dentro das salas de aulas. As licenciaturas estão cada vez mais condicionadas a formar profissionais que atendam às vontades e exigências do mercado, ou seja, tomam o aluno como cliente, centro do processo e a carreira

como uma pista de corridas em que o produtivismo determina a qualidade profissional. Desta maneira, o professor passa a ser mensurado em função do número de títulos que tem e em função do número de publicações que possui, esquecendo-se da sua capacidade formativa intelectual.

A esta lógica, exige-se cada vez mais que os professores sejam capazes de solucionar novos problemas com maior eficiência e rapidez, acompanhando as mudanças e educando-se frequentemente. Dentro deste contexto, surgem os cursos aligeirados de formação profissional, as certificações apenas formais, a formação superior aligeirada, resultando em uma certificação vazia. O problema é que tais profissionais se iludem acreditando que estão enriquecendo cultural, quando na verdade estão apenas fazendo uso de uma formação desvinculada de emancipação.

Cássio *et al.* (2019) expõe mais um ponto sobre o esfacelamento dos sistemas públicos de ensino que se encontram a [...] desqualificação da atividade docente, redução do financiamento público, pauperização das escolas e ampliação dos processos de privatização." Coloca ainda que o "aniquilamento da educação [...] são as parcerias público-privadas para a "inovação".

Crochík (2006, p. 58) aborda o esfacelamento da educação a partir da incapacidade de reagir aos desafios e a impossibilidade de o livre pensar.

O que leva a essa paralisia do movimento é menos o medo do desconhecido do que o medo da perda do que já se conseguiu estruturar. É justamente porque a cultura teme a barbárie que evita reconhecê-la dentro de si mesma, o que permitiria melhor enfrentá-la. Assim, também aqueles que evitam a própria subjetividade, que constitui o seu eu, temem por sua desestruturação, devido àquilo que contém de desconhecido.

Ainda neste viés, Crochík (2006) elabora que o fazer pedagógico do professor, muitas vezes, se caracteriza pela ausência de reflexão, tornando-se a prática pela prática, sem intencionalidade pedagógica. Na sociedade administrada, fica evidente a superficialidade da experiência que se manifesta na incapacidade de fazer perguntas que não se limitam aos meios e técnicas de "como ensinar determinado conteúdo". Nesse contexto, perde-se de vista a consciência social e os pressupostos históricos que são fundamentais para responder à pergunta: Para onde a educação ou a formação deveriam conduzir?

Freire, em seu legado, sempre esperançoso, entende a educação com princípios potencializadores, e acreditava que "[...] é preciso que a educação dê carne e espírito ao modelo de ser humano virtuoso que, então, instaurará uma sociedade justa e bela" (Freire, 1989, p. 28). Além disso, o conhecimento não é algo fixo, mas está sempre sujeito a questionamentos e reformulações, necessitando constantemente de reflexões críticas para ser ressignificado e recriado. Dentro dessa abordagem, o conhecimento científico deve ser considerado em suas dimensões histórica e política, uma vez que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2011, p. 21).

Infelizmente, dentro deste olhar esperançoso, tem-se que compreender que os cursos de formação, frequentemente são desatentos ao caráter político da docência, muitas vezes negligenciam discussões sobre as implicações da relação conhecimento e poder, o que dificulta o processo emancipatório dos docentes. Esses cursos tendem a se concentrar excessivamente em aspectos instrucionais, levando os professores em formação a desconsiderar o caráter político da docência e da educação, promovendo apenas o adoecimento, frieza e a desumanização.

Os programas de formação dificilmente estimulam os licenciandos a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória. Se e quando um professor decide engajar-se em formas de política radical, isso invariavelmente se dá anos depois de ter deixado o estabelecimento responsável por sua formação (Giroux & McLaren, 2008, p. 128).

Adorno (1995a) é certo com a análise de que nem toda a educação é um processo emancipatório. Pode parecer descrente, principalmente de momento antes utilizar as sábias palavras de Paulo Freire, entretanto, cabe ressaltar que o objetivo não é usar de ameaça e muito menos de algo calcificado, mas sim, de alerta aos educadores sobre a importância de refletir o processo formativo, a fim de evitar que a educação não seja meramente um acumulado de cultura sem refletir o contexto social em que a própria educação está envolvida. Seria então instigar a resistência contra qualquer ato de barbárie por meio da educação, instruindo os novos na formação a serem sujeitos éticos, livres, autônomos e a partir daí poder instruir os novos no mundo.

Entretanto, não se pode negar que o início do processo educacional é complexo e por muitas vezes desconexo da realidade, veja bem, a política educacional [...] é distante, entediante, ou ainda como uma caixa-preta, cujos procedimentos internos são inteiramente desconhecidos.” Cássio *et al.* (2019, p. 90). Tornar a política palpável não é uma missão fácil, mas, necessária, ela precisa ser humanizada e ao mesmo tempo que humaniza. E aqui cabe novamente termo utilizado por Adorno e Horkheimer (1985) o “desencantamento do mundo”, sua compreensão a partir da dialética negativa, não é simplesmente se acomodar perante a desumanização na sociedade moderna, mas se opor a ela e a racionalidade técnica. Proporcionando a condição do homem como ser histórico e potencial para negar o estabelecido.

Pensando em promover as potencialidades, Pucci (1994) apresenta a possibilidade de um desdobramento embasado na Teoria Crítica.

a) a função educativa do refletir; b) o resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação; c) a importância da educação e a responsabilidade da escola no processo de ‘desbarbarização’; d) a assimilação do passado como esclarecimento: a dimensão da hermenêutica e e) o papel dos intelectuais coletivos no processo de ‘desbarbarização’”. (Pucci, 1994, p. 55)

Obviamente são desdobramentos e não uma receita pronta, e muito menos fácil de aplicar, o processo de emancipação, é isso, um processo, que deve ser contínuo e muitas vezes não há como prever o seu fim. E apesar de considerar que existe um valioso potencial pedagógico para superar a semiformação e a barbárie é necessário compreender que “[...] as reflexões precisam, portanto, ser transparentes em sua finalidade humana” (Adorno, 1995a, p. 161). Diante das interpretações de Pucci (2003) para Adorno, a educação só ganha pleno significado quando é voltada para a autorreflexão crítica. Essa abordagem é fundamental para a busca da autonomia e autodeterminação do indivíduo, exigindo o uso público da razão para superar os limites à liberdade impostos pela barbárie e pela semiformação.

Giroux (1997, p. 159) nos alerta,

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentalistas que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de

aula. No cerne da presente ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção e execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrar e controlar; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas.

Essa abordagem tecnocrática ameaça a autonomia e a criatividade dos professores, transformando a educação em um processo mecânico e controlado, em vez de um espaço para o pensamento crítico e a formação integral dos indivíduos. Pucci (2003, p. 134) coloca que isso resultou na “[...] semicultura: a filha bem amada da indústria cultural.” Neste sentido, deve-se “[...] ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada” (Adorno, 1995a, p. 134 e 136).

Em consonância, Paulo Freire, ressalta que o processo educativo não é apenas “[...] treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 2011, p. 14), mas proporcionar experiências marcadas por uma “pedagogia da autonomia” (Freire, 2011, p. 107), que estimule a tomada de decisão, a responsabilidade e a liberdade. O resultado dessa abordagem é a formação de pessoas capazes de reflexão crítica, funcionando como uma força catalisadora para a melhoria e mudança das condições vigentes. Se baseada na solidariedade e no diálogo, a educação pode impulsionar a autonomia e ensinar as pessoas a serem os sujeitos de sua própria história, atuando como uma resistência ao neoliberalismo e contribuindo para a mudança social.

Neste espírito,

[...] a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. (Adorno, 1995a. p.116)

Neste intuito, não basta à escola refletir sobre as contradições sociais existentes fora de seus muros, mas sim reconhecê-las internamente. Os professores são agentes fundamentais da educação, e é crucial entender suas perspectivas

sobre a educação. Neste viés, Crochik (2011) acredita que a capacidade de estabelecer relações espontâneas está se perdendo, sendo substituída por relações mecânicas, padronizadas e burocratizadas, analisar as atitudes dos professores em relação à educação pode favorecer a resistência à barbárie.

Ainda consideramos o que foi discutido na seção anterior, *Educação Emancipadora: Além Da Sala De Aula*, pois entende-se que a formação de professores e o processo de ensino-aprendizagem são influenciados por questões que vão além do momento da aula em si. Entretanto, o senso comum atribuiu um caráter messiânico à educação, sendo frequentemente superestimada. Independentemente dos métodos ou objetivos adotados, ela é muitas vezes vista como a solução para diversos problemas sociais ao longo da história. No entanto, é importante destacar que a educação pode servir para inúmeras finalidades e, portanto, não deve ser automaticamente considerada como um meio de emancipação. Assim como o avanço científico, o progresso no campo educacional também não necessariamente conduz à liberdade, pois ambos estão inicialmente ligados a uma estrutura social específica.

Nesse sentido, a formação cultural proposta por Adorno (1995a) emerge como um conceito fundamental para compreender a formação contínua e permanente dos educadores. Segundo o autor, as deficiências na reflexão crítica dos docentes refletirão nos alunos, perpetuando essas deficiências *ad infinitum*, perpetuando aquele estado intelectual. Dessa forma, podemos destacar, com base em Adorno, alguns aspectos que evidenciam os desafios formativos dos professores. Faz-se necessário a leitura da citação na íntegra.

Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, *eu diria que para haver formação cultural se requer amor*; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar. Instruções sobre como isto pode ser mudado são precárias. Em geral, a definição decisiva a respeito se situa numa fase precoce do desenvolvimento infantil. Mas seria melhor que quem tem deficiências a este respeito, não se dedicasse a ensinar. *Ele não apenas perpetuará na escola aquele sofrimento que os poetas denunciavam há sessenta anos e que incorretamente consideramos hoje eliminado*, mas além disto dará prosseguimento a esta deficiência nos alunos, produzindo *ad infinitum* aquele estado intelectual que não considero ser o estado de uma ingenuidade inocente, mas que foi co-responsável pela desgraça nazista. (Adorno, 1995a, p. 63 – *grifo nosso.*)

Segundo Adorno, a falta de formação cultural (*Bildung*) entre aqueles que aspiram a se tornar futuros educadores em escolas e universidades se manifesta através de uma,

A colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, *na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexa entre objeto e reflexão*. A constatação disso nos exames é decorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador. (Adorno, 1995b, p. 63 – *grifo nosso*)

Desta forma, a formação cultural demanda esforço espontâneo e interesse genuíno, não podendo ser adquirida simplesmente frequentando cursos ou seminários. De fato, como enfatiza o filósofo,

[...] justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos [...]. Na verdade, ela nem corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. (Adorno, 1995a, p.64)

Ao introduzirem o conceito de indústria cultural, Adorno e Horkheimer (1985) explicam que há um processo de imposição da estrutura social conforme concebida pelo modo de produção capitalista. Isso revela na face instrumental do esclarecimento e na racionalidade técnica uma forma sutil de transformar a cultura em algo hegemônico. A indústria cultural manipula as necessidades sociais por meio de um processo de integração e assimilação voluntária das pessoas em uma suposta "ordem" estabelecida, como se fosse única. O caráter ideológico da indústria cultural consiste em retificar a práxis social por meio das formas de integração cultural.

Em relação à educação, Adorno esclarece:

Em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais, já não importam tanto os conteúdos ideológicos específicos, mas o fato de que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção do segredo conhecido por todos (Adorno, 1998, p. 20).

Adorno (1996a), enfatiza a necessidade de elaborar uma teoria abrangente que transcenda a simplificação pedagógica. Tal teoria deve ser capaz de diagnosticar a crise na formação cultural, que se manifesta na alienação constante. Isso se reflete na transformação generalizada da *Bildung* (formação cultural) em *Halbbildung*<sup>47</sup> (semiformação). Nas palavras do autor:

Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual [...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva [...] ela tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia está e a semiformação (Adorno, 1996a, p. 389).

Para Adorno, a dialética da "formação" e da "semiformação" é perceptível no processo de reprodução material da sociedade. Na contemporaneidade, o significado germânico da *Bildung*, especialmente no que diz respeito à "liberdade" e aos "valores" orientadores da razão prática, foi reduzido a discursos ideológicos desconectados da ação social. Como resultado, a promessa de emancipação e autonomia, como algo pronto, fundamental para o ideal iluminista moderno, foi minada e substituída pela adaptação e submissão disciplinada à lógica da dominação.

Dessa forma, a dimensão crítica da cultura, originalmente destinada a garantir a emancipação, é substituída pela semiformação, onde prevalece a racionalidade instrumental voltada para a adaptação e o conformismo à situação vigente. Essa condição de conversão da cultura em pseudocultura chega a obstruir a realização da verdadeira experiência formativa, levando Adorno a afirmar que "[...] a única

---

<sup>47</sup> *Halbbildung* (Semiformação) "é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista. Na perspectiva de Adorno, a sociedade deve ser apreendida em seu processo de reprodução material como reificação, mediação socialmente invertida. Cabe à teoria ir além do momento subjetivo da coisificação, ao decifrar as determinações objetivas da subjetividade. Não basta só revelar o sujeito por trás da reificação: ele é também socialmente determinado na adequação ao vigente, como sujeito que se sujeita e não experiencia as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, ocultas ideologicamente na ordem social imposta pela indústria cultural. A educação não é idealista, para a emancipação, mas dialeticamente baseada na crítica à semiformação real e se orienta por possibilidades presentes, embora não concretizadas, na experiência das contradições da formação social efetiva" (Maar, 2003, p. 459).

possibilidade que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu" (Adorno, 1996a, p. 410).

A partir desta leitura, entende-se então um processo contínuo e autocrítico em direção ao conhecimento (e ao autoconhecimento), não se limitando a resultados estáticos. Adorno (1995a) argumenta que quanto mais complexa e sofisticada se torna a estrutura social, econômica e científica, para a qual o corpo humano é cada vez mais ajustado pelo sistema de produção, menor é sua capacidade de viver e experimentar plenamente.

Em consequência, o pensamento contemporâneo muitas vezes é confrontado com o desafio de equilibrar a busca pela uniformidade com a necessidade de manter a diversidade de ideias e experiências. Adorno (1995a), aborda esse dilema ao destacar os efeitos negativos da resignação do pensamento em relação à unanimidade. Essa adaptação excessiva ao sistema de produção não apenas limita a liberdade individual, mas também compromete a vitalidade e a profundidade das experiências humanas. Portanto, a reflexão crítica sobre essa busca não é apenas uma questão teórica, mas uma preocupação vital para preservar a integridade do pensamento humano e a riqueza da experiência em uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada.

A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 47).

Cabe a necessidade do protagonismo intelectual do professor, uma vez que, deve favorecer a consolidação de uma educação de resistência, neste sentido, a formação para a resistência deve ser imperativo de autonomia e emancipação posicionando frente a movimentos que ameaçam ou restringem o protagonismo intelectual do professor.

Face ao exposto, torna-se necessário compreender quais seriam as necessidades emancipatórias, ele descreve (Adorno, 1998, p. 150- 151).

Primeiro, a necessidade de reduzir drasticamente o trabalho socialmente necessário e substituí-lo pelo trabalho criativo. Segundo a necessidade do tempo livre e autônomo ao invés do lazer dirigido. Terceiro, a necessidade de pôr fim à representação de papéis.

Quarto, a necessidade de receptividade, tranquilidade e muita alegria, ao invés do barulho constante da produção.

Por conseguinte, Adorno (1995a) enfatiza a necessidade de iniciar este processo desde a primeira infância. Faz-se necessário o movimento de refletir a responsabilidade ética que os educadores deveriam ter, pois é nesse período que se formam os traços fundamentais do caráter de um indivíduo. Resumir a prática em habilidades e competências seria um ato de frieza. Desta forma, o primeiro pressuposto para que a educação possa realmente recuperar seu elemento transformador, em vez de ser apenas mais um instrumento de adaptação e inserção dos seres humanos à lógica do capital. Outro fator crucial para a efetivação dessa educação é a criação de um ambiente intelectual, cultural e social que impeça a regressão e esclareça para todos os motivos que conduziram – e que, portanto, podem reconduzir – ao horror.

Para Adorno (1995a), a impossibilidade de realizar verdadeiras experiências reside na eliminação das diferenças em favor da uniformização da sociedade administrada, assim como na repressão do processo em prol dos resultados. Outra questão importante é a relação essencial entre a educação e a construção de uma verdadeira democracia. Segundo o filósofo, uma educação voltada para a formação de consciências autênticas deveria ser uma exigência política fundamental, pois uma democracia que busca operar de acordo com seu conceito exige indivíduos emancipados.

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. (Adorno, 1995a, p. 142).

Em síntese, a emancipação de todos e de cada um, é uma exigência fundamental para a realização de uma verdadeira democracia (em toda a sua fragilidade). Compreender a responsabilidade ética, política e determinação para procurar saídas do estado de menoridade (Kant, 1985) no qual nos acomodamos

confortavelmente. A realidade é que tem-se aceitado, com maior ou menor resistência, o que o todo empírico nos apresenta, como se o que existe tivesse necessariamente que ser assim. O preço pago por toda a humanidade (e hoje devemos incluir também toda a vida no planeta) por cooperar com a heteronomia e tomar decisões irrefletidas é o triunfo esmagador da irracionalidade e da barbárie.

Adorno (1995a) adverte que a democracia atual não se consolidou a ponto de fazer com que as pessoas se enxerguem como participantes dos processos políticos. Sendo apresentada como um “[...] sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação” (Adorno, 1995a, p. 35).

Neste contexto, a ideia de emancipação deve ser central tanto no pensamento quanto na prática educacional, como uma exigência política. É fundamental perceber a influência da ideologia dominante, que pode obstruir o processo educativo ao tentar obscurecer a consciência da realidade. O esforço para moldar os indivíduos deve ser direcionado à promoção da reflexão crítica, da criatividade, da audácia e da resistência.

Freire (1988) considerava inadmissível a separação entre teoria e prática na atuação e formação docente, pois segundo ele, a ação ou o conhecimento teórico, isolados não possibilita imersão profunda, isto é, reflexiva e crítica sobre o mundo, o que impõe barreiras à transformação da consciência e da sociedade. A práxis, então, é a indissociabilidade entre os aportes teóricos e as práticas educacionais. No entanto, equivocadamente há no âmbito educacional o tratamento dicotomizado da teoria e prática na formação e trabalho docente, sendo, a primeira produto dos especialistas, e a segunda, incumbência dos professores. Freire (1981) ressaltou que teoria sem ação é puro verbalismo, e prática sem reflexão crítica, puro ativismo.

Não é estranho, portanto, que os verbalistas se isolem em suas torres de marfim e considerem desprezíveis os que se dão à ação, enquanto os ativistas considerem os que pensam sobre a ação e para ela, como “intelectuais nocivos”, “teóricos” e “filósofos” que nada fazem senão obstaculizar sua atividade. Para mim, que me situo entre os que não aceitam a separação impossível entre prática e teoria, toda prática educativa implica numa teoria educativa (Freire, 1981, p. 9).

O trabalho educativo deve, portanto, acompanhar os processos de transformação educacional, social, política, cultural e econômica das sociedades, abrangendo contextos locais, nacionais e regionais. A justiça social, quando vinculada à democracia sob uma perspectiva ética, pedagógica e política reconhece a dimensão emancipatória como uma bandeira de luta.

### **5.1 Produto Educacional: Subsídios Para Ampliar a Discussão**

*Sem teoria, na verdade, nós nos perdemos no meio do caminho. Mas por outro lado, sem prática, nós nos perdemos no ar. Só na relação dialética, contraditória, prática-teoria, nós nos encontramos e, se nos perdemos, às vezes, nos encontramos por fim* (Paulo Freire, 2001, p. 135).

Neste momento, apresenta-se o desdobramento desta dissertação: um site educacional interativo, ainda em desenvolvimento, criado como um subsídio pedagógico para a reflexão política dos educadores da Educação Infantil (EI), com o objetivo de colaborar uma reflexiva. Pode parecer possivelmente incoerente ao trabalho, pois utiliza-se como aporte teórico a Teoria Crítica, com ênfase no pensamento de Adorno e Horkheimer<sup>48</sup>. No entanto, essa aparente contradição é, na verdade, uma tentativa de aplicar os princípios da Teoria Crítica e da Dialética Negativa para questionar e transformar o uso da tecnologia na educação, promovendo uma reflexão mais profunda e consciente sobre seu papel e impacto na formação dos sujeitos.

Acredita-se que os educadores não devem ser hipócritas e levantar a bandeira do ódio à tecnologia, uma vez que ela está presente no cotidiano. Pelo contrário, devem utilizar a tecnologia como uma ferramenta poderosa, mas ainda assim apenas como um meio para o estudo. É essencial que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) sejam integradas de maneira crítica e construtiva, promovendo um ambiente de aprendizagem acessível tanto para os alunos quanto para os educadores. Nesse ambiente, todos poderão desenvolver e aprofundar conceitos essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de julgamento político.

Expõem Pucci (2012, p. 12-13),

Para os frankfurtianos, há uma ambiguidade na tecnologia, que não se resume apenas no uso que se faz dela: se é utilizada para o bem

---

<sup>48</sup> Como já exposto nas considerações iniciais.

ela é eticamente correta; se é utilizada para o mal é falsa. Isso é verdade; mas a ambiguidade se manifesta de maneira incisiva, sobretudo no interior da constituição da tecnologia.

Em consonância, Rodrigues e Farias (2018) examinam como o trabalho pedagógico enfrenta os desafios da fetichização, da precisão e do foco no desempenho individual nos processos educacionais. Eles destacam como essas dinâmicas sociais incentivam o que Adorno e Horkheimer (1985) denominaram de "burrice", evidenciando como a fetichização impulsiona a busca por maior desempenho e produtividade, favorecendo a acumulação capitalista. Isso se reflete na predominância de imagens superficiais nas redes sociais, muitas vezes às custas de conteúdos de valor significativo. A falta de pensamento crítico resulta no isolamento no individualismo, dificultando os movimentos em direção à emancipação coletiva. O consumo excessivo e a cultura da obsolescência de mercadorias promovem uma postura acrítica e uma aceitação passiva do mundo, enfraquecendo os laços com a alteridade e limitando o questionamento crítico sobre o uso da tecnologia.

Adorno (1995a, p. 155) expõe o desenvolvimento tecnológico, como uma representação das formas de barbárie humana.

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.

Nesse contexto, a barbárie se manifesta pela discrepância entre avanços tecnológicos e humanos, levando a uma maior confiança na tecnologia em detrimento das relações interpessoais, devido à ausência de uma contraposição social na sociedade. Sem uma postura crítica, há o risco de uma presença superficial no mundo, onde objetos são idolatrados de forma ilusória e fetichista, obscurecendo a realidade. Analisa-se a partir de uma ambivalência da tecnologia

indicando que esta pode ser desenvolvida de múltiplas maneiras, resultando em diversas consequências sociais. Isso desafia a noção amplamente difundida de eficiência, caracterizada pelo culto à tecnologia, ao mesmo tempo em que possibilita a integração da tecnologia moderna na educação sem comprometer seu caráter emancipatório.

Neste cenário, a contribuição para a integração das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) está profundamente enraizada no capitalismo, que desde os primórdios da ciência moderna valoriza a técnica. Este conhecimento prático fortalece a relação entre poder político e econômico, facilitando processos de dominação.

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem. [...] A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. [...] O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. (Horkheimer & Adorno, 1985, p.20)

Dessa forma, aderir à formação de professores por meio das TICs, sem a devida crítica, é, no mínimo, preocupante. Torna-se, portanto, necessária a problematização das contradições presentes na formação educacional sob a égide da técnica, uma vez que,

A relação com a técnica é tão ambígua quanto aquela, aparentada, com o esporte. [...] Cada período produz aqueles tipos de caráter de que necessita socialmente – os chamados tipos de distribuição de energia psíquica. Um mundo como o atual, em que a tecnologia ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a tecnologia. [...] Por outro lado, a atual atitude para com a tecnologia contém algo de irracional, patológico, exagerado. [...] As pessoas tendem a considerar a tecnologia como algo em si, como fim em si mesmo, como uma força com vida própria, esquecendo-se, porém, que se trata do braço prolongado do homem. Os meios – e a tecnologia é a essência dos meios para a auto-preservação da espécie humana – são fetichizados, porque as finalidades – uma

existência digna do ser humano – são encobertas e arrancadas do consciente humano. (Adorno, 1995a, p. 132)

Notadamente, as possibilidades da experiência estão pressionadas pela racionalidade tecnológica e reificada, reprimindo a subjetividade e tudo aquilo que não pode ser catalogado, rotulado e, assim por diante. Permitindo, desse modo, que a ordem social se sobreponha à experiência formativa pela educação. Reitera-se quantas vezes forem necessárias, que este site e inúmeros outros, são apenas um subsídio que por si só jamais irá emancipar um indivíduo e o seu uso sem criticidade é meramente uma reprodução do que já existe.

Sobre isso, Adorno (1995a, p. 202) levanta questões, “enquanto a práxis promete guiar os homens para fora do fechamento em si, ela mesma tem sido, agora e sempre, fechada; é por isso que os práticos são inabordáveis, e a referência objetiva da práxis, a priori minada.” Contudo, pode-se afirmar que uma prática educativa resultante de um contínuo exercício intelectual crítico, se contrapõe à “indiferença perante o objeto” (Adorno, 1995a, p. 202), possibilitando a construção de uma dimensão humana e pedagógica que transcenda o domínio da mercadoria, da reprodução, do privado, da uniformidade e da formação educacional padronizada.

O contratempo de entender se dá justamente para,

[...] contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo. (Adorno, 1995a, p.117)

Atualmente, o pensamento crítico parece limitar-se a eventos desarticulados e passageiros de uma experiência educacional desmotivada. Entendem Pucci; Oliveira (2007, p. 42-43) que,

As novas tecnologias estão adentrando as salas de aulas e os alunos e professores não têm mais tempo para fazer experiências. A adoção do xerox como material de ensino, a apresentação de filmes em escolas de qualquer grau, o uso constante de datashows como recurso didático e, sobretudo, a introdução do computador e do ciberespaço como parceiros do ensino-aprendizagem são alguns dos aparatos tecnológicos através dos quais os novos tempos condicionaram o professor em sua tarefa de formar jovens e crianças. E como trabalhar no processo de formação com

instrumentos obstinados, que trazem em sua própria constituição a praticidade, a funcionalidade, a aceleração, a fragmentação e transmitem essas “virtudes” a seus usuários? E como trabalhar na sala de aula com jovens e crianças que já chegam à escola aturdidos por inúmeros aparelhos tecnológicos que permeiam seu dia-a-dia, seus entretenimentos, suas atividades? Os aparelhos nos moldam à sua imagem e semelhança. (Pucci; Oliveira, 2007, p. 42-43).

Neste viés, a Teoria Crítica contém elementos que se contrapõem aos modismos que impõem o aligeiramento da formação, sobretudo no que diz respeito aos aparatos tecnológicos. A formação pela educação que fortalece a práxis educativa, pensada como um fim em si mesma e, portanto, capaz de se contrapor ao aligeiramento e ao empobrecimento do pensar reflexivo e da experiência, não se efetiva apenas com a inserção de recursos midiáticos na escola. As tecnologias, por si só, não promovem a formação pela educação com vistas à emancipação e ao livre pensar do indivíduo. Em vez disso, é necessária uma formação docente política e cultural para se contrapor às condições de superficialidade e fragmentação do conhecimento impostas pela sociedade tecnológica. Caso contrário, estaremos corroborando a ideia de que não compete mais ao professor lidar com as múltiplas dimensões da práxis educativa.

Atribuir ao simples acesso às TICs a capacidade de superar as desigualdades sociais e a pseudoformação é, de modo perverso, enfraquecer as possibilidades de resistência presentes no processo de formação pela educação do indivíduo e, dessa maneira, de se contrapor à ordem social vigente. Assim, o esforço da burguesia em reconhecer as TICs como símbolo dos novos tempos, por representarem o avanço da civilização, tende a ocultar os verdadeiros pressupostos que as sustentam, que são o gerenciamento do tempo e do espaço em detrimento da dimensão humana.

Para além dos moldes mercadológicos e da fetichização das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a presença da tecnologia poderia libertar a sociedade da miséria e da exploração, propiciando ao indivíduo a apropriação e o uso dos bens culturais produzidos pela civilização e a oportunidade de se constituir para além do mundo do trabalho sob a égide do capital, que não permite o tempo livre para tal, mesmo considerando que as condições objetivas materiais estejam produzidas por essa mesma civilização.

Diante deste preocupante cenário e da necessidade observada neste estudo de mestrado, surge a exigência de compreender a Educação Infantil como um

antídoto contra a barbárie, transformando-se em um espaço para a vivência da educação política. Este trabalho foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP). Sendo estruturado com uma área de concentração em "Educação Básica" na linha de pesquisa: "Educação Básica: gestão e planejamento". Para a conclusão do curso, é obrigatória a elaboração de um produto educacional como veremos agora. (CAPES, 2016).

O produto educacional que esta pesquisa visa é a elaboração de um sítio eletrônico que possa ser utilizado pelo público alvo (professores de Ed. Infantil) como um espaço dialético para compreender conceitos políticos de maneira clara e objetiva. Neste contexto, pensando nos ensinamentos de Paulo Freire (2011, p. 01) quando diz que, "[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém", a criação desse site, tem o intuito de provocar a experimentação naquele professor, com elementos que o subsidiem para pensar fora dos padrões do capital.

Por ser online, o site tem o intuito de unir e compartilhar experiências, almejando potencializar novas discussões a serem criadas e experimentadas pelo professor que, utilizando-se de sua formação acadêmica-profissional e realidade educacional, possa aprender e construir saberes necessários para a formação das crianças, desde a Educação Infantil, na perspectiva de uma educação contra a barbárie.

Inicialmente, foram elencados alguns aspectos necessários para a criação do projeto, como a inclusão de espaços de discussão que evidenciem a pluralidade, a diversidade e a perspectiva democrática, sempre com o foco no processo de formação do professor. Ressalta-se que o objetivo não é criar um manual a ser seguido, mas sim fornecer um conjunto de sugestões, leituras, músicas, obras de arte e desafios que contribuam para a construção da emancipação, criticidade e cidadania. Além disso, será disponibilizado um espaço para comentários, visando à troca de experiências e esclarecimento de dúvidas, com o intuito de potencializar os processos emancipatórios.

Visando oferecer não apenas um espaço que possibilite as informações especializadas, mas também permite que os professores troquem conteúdo educativo de forma estratégica. Portanto, a utilização do site como um produto educacional nesta pesquisa se justifica como um recurso pedagógico valioso,

proporcionando material educativo que contribui para a construção e ampliação de conhecimentos significativos sobre a formação integral dos alunos.

### 5.1.1 Estrutura do site

É importante ressaltar que essa produção decorre principalmente do interesse da pesquisadora de socializar conhecimentos com professores e estudiosos sobre o tema. Podendo ser adaptado e reformulado sempre que for necessário.

Dentro dos principais aspectos elencamos sete (7) abordagens principais em sua construção.

#### FLUXOGRAMA 4 - ASPECTOS DO SITE



Fonte: Elaborado pelos autores com base nesta dissertação. (2024).

No que toca os aspectos secundários, elencamos seis (6) necessidades a serem abordadas.

## FLUXOGRAMA 5 - ASPECTOS SECUNDÁRIOS DO SITE



Fonte: Elaborado pelos autores com base nesta dissertação (2024)

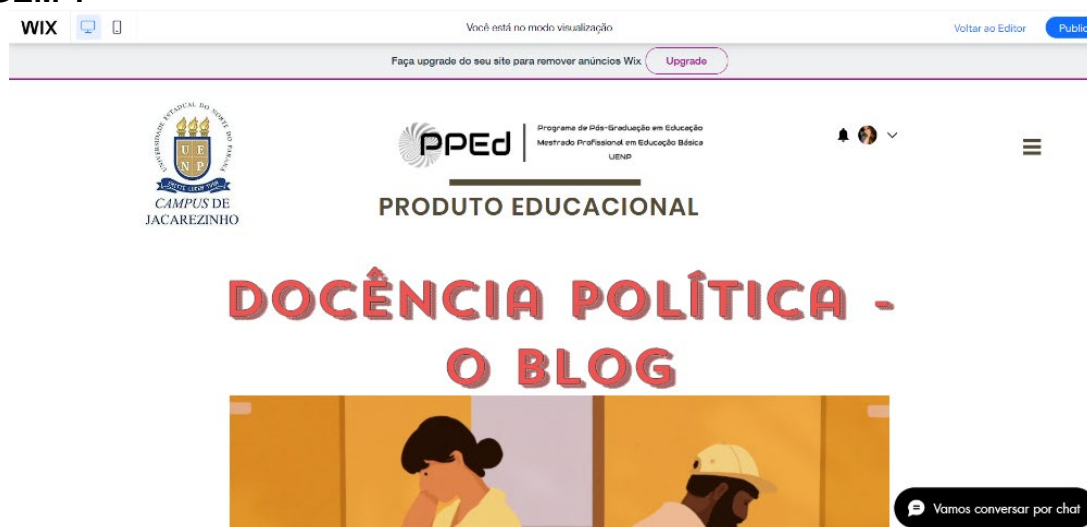
Adentrando na estrutura física do site, as temáticas que serão apresentadas encontram-se no menu à direita e na própria estrutura central. Cada seção inclui materiais desenvolvidos com base nos estudos dos capítulos desta dissertação, apresentando propostas para discussões. Os leitores do site são convidados a enriquecer a página através de comentários e questionamentos, promovendo um diálogo interativo. Para participar, os leitores/autores devem se conectar através de um login, fornecendo seu nome e e-mail. Isso permitirá que eles interajam e contribuam na seção de Sugestões/Contribuições dos Leitores, onde poderão registrar e publicar suas mensagens. Além da disponibilidade de um chat em tempo real com as pessoas que estiverem online, localizado no canto direito do site.

Fica exposto que este material é complementar, não visa fornecer um extenso conteúdo curricular, nem sugestões de atividades, em vez disso, priorizamos a

inclusão de muitos hiperlinks, permitindo que os educadores ampliem suas pesquisas de forma abrangente. O objetivo é proporcionar um ambiente diversificado que ofereça materiais dinâmicos, lúdicos e estimule o debate.

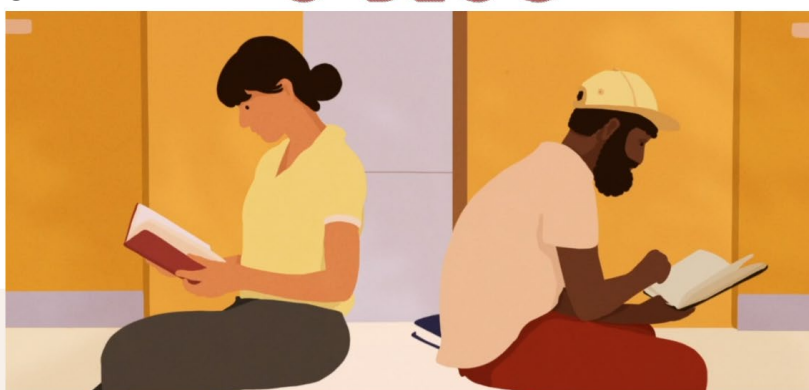
Cabe salientar que o site tem interface tanto para computar como outros dispositivos online, a partir da plataforma WIX.

### IMAGEM 1



Fonte: retirado do site educacional "Docência Política - o blog" URL: educpolitica.wixsite.com (esse será o subdomínio padrão fornecido pelo Wix) (2024)

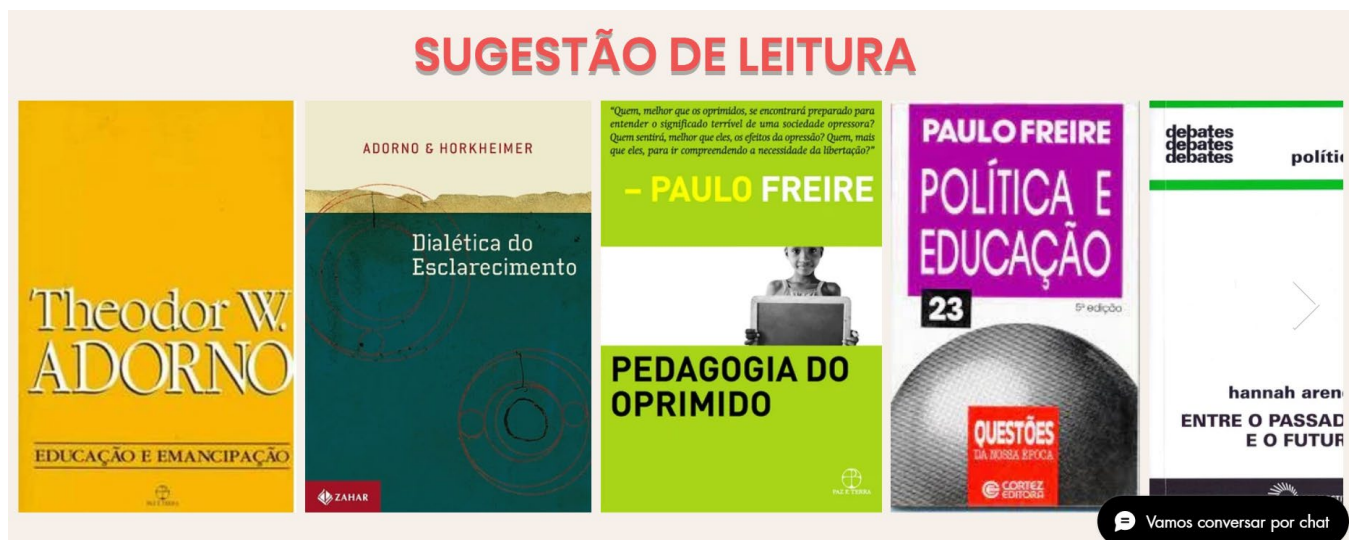
### IMAGEM 2



O produto educacional apresenta-se como uma forma de tornar pública a pesquisa realizada durante o mestrado profissional e caracteriza-se como um recurso com estratégias educacionais que favorece a prática pedagógica. A elaboração do produto pedagógico implica um processo formativo contínuo, no qual a pesquisa é o alicerce (FREIRE et al., 2017).

Vamos conversar por chat

### IMAGEM 3



Fonte: retirado do site educacional "Docência Política- O blog" URL: educpolitica.wixsite.com (esse será o subdomínio padrão fornecido pelo Wix) (2024)

Nesta seção, pode ser encontrado tanto no menu localizado na esquerda superior, quanto na parte de baixo do site. Cada livro, corresponde a três abas:

- ❖ Resenha crítica do livro;
- ❖ Sites de compra do exemplar (*Amazon e Estante Virtual*);
- ❖ Fichamentos.

### IMAGEM 4

#### A política baseia-se na pluralidade dos homens

Hannah Arendt (2004, p. 7).

Citações e Fichamentos

## Fique por dentro

Inscreva-se para receber nossas atualizações diretamente em sua caixa de entrada.

Insira seu email aqui \*

INSCREVA-SE

Vamos conversar por chat

Fonte: retirado do site educacional "Docência Política- O blog" **URL:** educpolitica.wixsite.com (esse será o subdomínio padrão fornecido pelo Wix) (2024)

No item no menu *Sobre os autores*, descrevemos a biografia referentes ao orientador e a mestranda, dando ênfase ao programa de mestrado que o produto foi desenvolvido.

O Site foi selecionado como o ambiente para o grupo de discussão devido à sua capacidade de receber vários comentários sem interferir no espaço dedicado à discussão. Nele, todos podem participar com comentários. Inicialmente, o público-alvo deste produto são os professores pesquisadores da Educação Infantil, que estão trabalhando durante o ano letivo, mas pode ser acessado por qualquer pessoa interessada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] Não peça garantias. E não espere ser salvo por uma coisa, uma pessoa, máquina ou biblioteca. Trate de agarrar a sua própria tábua e, se você se afogar, pelo menos morra sabendo que estava no rumo da costa [...]* (Bradbury, 2012, p.69)

A presente dissertação, intitulada *Educação Política: Por Uma Educação Contra A Barbárie a Partir da Primeira Infância*, teve o intuito de responder a seguinte questão: como desenvolver uma formação de professores da Educação Infantil que os capacite como educadores na perspectiva de uma educação política e emancipatória, tanto para si quanto para os alunos? Parte-se do princípio de que não existe uma resposta definitiva e que a questão estaria aberta a diferentes interpretações. Observa-se que na tentativa de refletir sobre tal questão, foi delimitado o caminho metodológico de natureza básica, a partir da hermenêutica, embasado em pressupostos teóricos da Teoria Crítica.

Retomando as discussões nas seções anteriores, o intuito principal deste trabalho foi de proporcionar reflexões acerca de uma educação que possa propiciar uma consciência verdadeira (Adorno, 1995a). No contexto da análise política, observa-se uma mudança significativa na compreensão e prática da política. Tradicionalmente, a política é vista como algo restrito às ações partidárias e institucionais, ocupando um espaço limitado e especializado, e muitas vezes até sendo considerado sinônimo de algo ruim.

Segundo Hannah Arendt (2004) a política só se concretiza verdadeiramente quando ocorre entre as pessoas, onde existe a possibilidade real de que os indivíduos atuem entre seus iguais, sem que mecanismos de dominação prevaleçam nas relações humanas. A partir dessa perspectiva, enfatiza a importância da capacidade de agir, falar, ouvir e ser ouvido, e de expressar a própria singularidade em meio à pluralidade, como uma condição humana essencial para uma existência livre e autônoma. O ser político é aquele que participa, debate, discute e deseja ter o direito de se manifestar, de expor suas ideias ao mundo. No entanto, a modernidade, conforme apontado pela filósofa, sufocou essa potencialidade humana ao restringir a ação humana à esfera da necessidade. O mundo prático, onde a

produção e a valorização do que é útil predominam, abafou o poder do diálogo entre as pessoas. O discurso passou a ser dominado pela primazia da economia, reduzindo, assim, o espaço e a força da ação genuinamente política.

Dessa maneira, a análise torna-se fundamental para entender o mundo em que estamos vivendo e, por que não, considerar além do que está estabelecido, refletindo sobre as contradições que o permeiam. A Teoria Crítica da Sociedade, conforme apresentado, continua oferecendo os elementos essenciais para a realização de uma crítica social contemporânea.

Diante disso, o cerne de uma autêntica educação que aspire a promover uma humanidade mais empática e consciente reside na rejeição da competição como princípio central. Adorno (2003, p. 141) definiu a finalidade da educação como a “[...] produção de uma consciência verdadeira”. Fortalecer essa ideia é, para Adorno, fundamental para uma educação em seu sentido mais puro e humano. Em consonância, Paulo Freire (1988, p. 34-35), acredita que, “[...] somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora.”

Desta forma, se o professor não está consciente de sua prática, ainda assim ela terá um propósito; resta saber qual. Neste viés, não se pode ignorar de forma, alguma o educar que há na educação Infantil, uma vez que, não é uma passagem para a fase adulta, ela já é a própria vida (Abramowicz e Kramer, 2023).

No cenário atual, o processo educativo tem sofrido significativas mudanças e atualizações técnicas, com as leis que norteiam a Educação Infantil e com os métodos utilizados em sala de aula constantemente buscando acompanhar as transformações para tornar o ensino-aprendizagem nas escolas mais acessível e moderno. Contudo, mesmo diante dessas inovações, o professor continua sendo um ser humano insubstituível em todo o processo; a relação entre professor e aluno permanece como a principal ferramenta de educação. Apesar das imposições do mercado, cabe ao educador, o desafio de atuar dentro do sistema e superá-lo, jamais permitindo se embrutecer e incentivando o aluno a desenvolver uma educação consciente.

Mesmo que a escola de hoje se apresente mais moderna, ela ainda preserva valores tradicionais que sustentam a ideologia dominante e asseguram sua continuidade. A educação deve ir além da competição que gera hostilidade e focar na formação de indivíduos autônomos, conscientes de sua história e do passado. É

justamente ao olhar para o passado que se encontra a chance de evitar um futuro mais sombrio.

Estes ensaios visam retomar o debate sobre a dimensão política da educação, que, no passado recente, foi o foco de diversas teorias educacionais no Brasil, especialmente aquelas que refletiam uma das principais teses de Paulo Freire (1991), a de que a "educação é um ato político". O objetivo não é fazer um discurso nostálgico, mas resistir à forma como o "privado" tem superado as instâncias de formação cultural voltadas para o "bem comum".

A educação pode e deve direcionar seus esforços para uma formação emancipatória, que valorize a formação política, a autonomia e a resistência às imposições do contexto social. Esse objetivo é presente tanto na teoria adorniana quanto na teoria de Freire, com variações de intensidade dependendo dos contextos sócio-político-educacionais. No entanto, há uma certeza comum de que é necessário superar as amarras impostas pelo capitalismo.

É importante destacar que o capitalismo gera insensibilidade no ser humano. Adorno (1995a) descreve como esse sistema leva à destruição das relações humanas, resultando em barbárie. Os educadores, em toda a sua ética, têm o dever de reconhecer essa realidade e jamais se curvar diante dela. É fundamental compreender que vivemos a contradição de um mundo que é apresentado para as pessoas como se elas fossem livres para desejar e viver conforme sua vontade, mas, ao mesmo tempo, devem se adaptar às regras impostas pelo sistema (o mundo administrado) que se apresenta como um princípio de sobrevivência nesse contexto. É uma sociedade administrada que oferece e não entrega, que promete, mas não cumpre, que nos leva a sublimação da existência e ao ocultamento da contradição. Esse é o desafio, pensando na proposição de uma educação emancipatória e libertadora.

Diante de todas essas reflexões, é crucial que um professor compreenda profundamente o mundo ao seu redor e as experiências que proporciona ao seu aluno. Principalmente os da primeira infância, uma vez que para Adorno (1995a, p. 121-122) "todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes" ocorre no período mais tenro da existência.

A responsabilidade não recai exclusivamente sobre os educadores, mas é fundamental que se compreenda profundamente o papel do educador. É necessário analisar criticamente que qualquer currículo, proposta ou documento normativo

educacional voltado para a formação cidadã já estará, pela realidade vigente, limitado em sua capacidade de atingir esse objetivo. Portanto, o foco deve ser direcionado para as amarras que impedem o desenvolvimento efetivo.

É evidente que a infância e a política estão intrinsecamente conectadas. Da mesma forma, é claro que todos queremos proteger as crianças dos impactos mais negativos da política e da economia. No entanto, excluir as crianças da economia e da política é irrealista. Entre outras razões, isso é demonstrado pelo fato de que as crianças fazem parte de um projeto que as transforma em agentes para a construção do futuro.

Neste intuito, Adorno (1995a, p. 161) acredita que as reflexões devem ser “[...] transparentes em sua finalidade humana”. Entendemos que a educação não se torna má, ou obsoleta, quando se acrescenta o domínio da técnica, desde que ela sirva de ferramenta, não de finalidade humana. Este trabalho expôs que desde de cedo, isso precisa estar presente para as crianças, com base no diálogo verdadeiro, pois precisa reconhecer o mundo ao seu redor. Desta forma, só terá efetivação se o professor reconhecer o mundo que habita.

É talvez seja isso, jamais um modelar de pessoas (Adorno, 1995a), mas o compromisso ético de resistência aos princípios da barbárie, uma vez que, sua superação é “decisiva para a sobrevivência da humanidade” (Adorno, 1995a, p. 156).

A brutalidade e a alienação política circulam com facilidade, fundamentadas pela indiferença e pela homogeneização. Por serem discretas e quase imperceptíveis, acabam sendo normalizadas devido à falta de reflexão sobre o contexto social em que se vive. A cultura vigente, que perpetua a brutalidade, se manifesta como uma possível insurgência, capaz de rejeitar os valores competitivos normalmente ditados pelo capital. Assim, torna-se essencial promover a luta contra a brutalidade, as crueldades da guerra cultural e a rejeição ao pensamento crítico.

O intuito não é padronizar a maneira de promover a espontaneidade, a criticidade, a autonomia e a emancipação, nem se deve tentar fazer isso. Essas qualidades não são resultado de ações planejadas e delimitadas, mas sim de uma abertura para aprender e vivenciar a educação em sua forma mais genuína e abrangente. Refletir sobre a formação, tanto de crianças quanto de educadores, implica considerar o mundo que os une e que é um só.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; KRAMER, Sonia. Afinal para que serve a Educação Infantil? **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–11, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/22414>.

ADORNO, Theodor W. **Minina Moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Tradução de Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 1951.

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais**: modelos críticos. 2. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995b.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 17, n. 56, p. 388-411, 1996a.

ADORNO, Theodor W. **Capitalismo tardio ou sociedade industrial**. Trad. Flavio Kothe. In COHN, Gabriel. (org.) Theodor W. Adorno; Sociologia São Paulo: Ática, 1996b.

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Trad. de Artur Morão. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor W. **Notas e Literatura I**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2003.

ADORNO, T. W. **Teoría de la pseudocultura**. In: ADORNO, T.W. Escritos sociológicos. Madrid: Akal, 2004.

ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro. Zahar. 2009a.

ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e sociedade**. Tradução de Juba Elisabeth Levy (et ali). São Paulo: Paz e Terra, 2009b.

ARCE, Alessandra; SILVA, Debora A. S. M. da; VAROTTO, Michele. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

ARENDT, Hannah. **O que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDDT, Hannah. **A promessa da política**. Tradução de Pedro Jorgensen Jr.; Revisão técnica de Eduardo Jardim; Organização e introdução de Jerome Kohn. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. RBPAE –v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

BERLINSKI, Samuel; SCHADY, Norbert (Orgs.). **Os primeiros anos: o bem-estar infantil e o papel das políticas públicas**. Ed. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2016.  
Bertolt Brecht. **Poemas 1913-1956**. Editora Brasiliense, 1986.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451: a temperatura na qual o papel do livro pega fogo e queima**. Tradução de Cid Knipel. Prefácio de Manuel da Costa Pinto. 2. ed. São Paulo: Globo, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei federal nº 8069/1990**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v.1-3. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil**. v.2. Brasília, DF: MEC/SEF/ Coedi, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13/4/1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília:DF. MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Estação Gráfica, 2006b.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.172.htm)>

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Institui o Marco Legal da Primeira Infância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

BRITO, Renata Romolo. **Ação política em Hannah Arendt**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de Educação**. 2021. Disponível em: <inserir o URL específico aqui>. [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/BALANCO\\_PNE\\_2021.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/BALANCO_PNE_2021.pdf)

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil: Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Diretoria de Avaliação. **Documento de área 2016**. Área de avaliação: Ensino. Coordenadora de área: Tania Cremonini de Araújo-Jorge. 2016. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos\\_de\\_area\\_2017/DOCUMENTO\\_AREA\\_E\\_NSINO\\_24\\_MAIO.pdf](http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_E_NSINO_24_MAIO.pdf).

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP. 2024.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CROCHÍK, José Leon. **Teoria crítica da sociedade e psicologia**: alguns ensaios. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CNPq, 2011.

CURY, Roberto. Jamil.; REIS, Magali.; ZANARDI, Teodoro. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DELORS, Jacques. (Org.) Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Ironias da educação**: mudanças e contos sobre mudança. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v 18, n. 73. Brasília, 2001.

DIDONET, Vital. Construção sócio-histórica da infância na América Latina e Caribe: as várias infâncias. Conferência proferida na Universidade Católica do Peru, em Lima. **Seminário Latino-americano sobre infância e diversidade**. 2005. Disponível em: <URL>. [https://primeirainfancia.org.br/artigos/construcao-socio-historica-da-infancia-na-america-latina-e-caribe-as-varias-infancias/#\\_ftn1](https://primeirainfancia.org.br/artigos/construcao-socio-historica-da-infancia-na-america-latina-e-caribe-as-varias-infancias/#_ftn1)

FACINA, Adriana. Indústria cultural e alienação: questões em torno da música brega. In: V Colóquio Internacional Marx e Engels, 2007, Campinas. **V Colóquio Internacional Marx e Engels**. Campinas: Cemarx, 2007.

FAURE, E. et al. **Aprender a ser**. Lisboa: Portugal, 1972.

FONSECA, João. José. Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇA, Fabiano Leite. Emancipação e Barbárie: Perspectivas de uma Concepção Dialética de Educação em Theodor Adorno. Existência e Arte – **Revista Eletrônica do Grupo PET** – Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei, ano VII, número VI, jan/dez de 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife. 1959.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. Cortez Editora. São Paulo, 1989.
- FREIRE, Paulo. Educação é um ato político. **Cadernos de Ciências**. Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Olho d'Água, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP. 2000.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5a edição, São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FRIEDMAN, Adriana. **O universo simbólico da criança: Olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Primeira Infância Primeiro**.2022. Disponível em: <<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/dados/brasil/>>.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- GALUCH, Maria Teresa B; CROCHÍK, José Leon. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 234-258, jan./mar. 2016.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**, p. 125-154. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2008.
- GONÇALVES, Kalyandra Khadyne Imai. **Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos: contribuições da teoria histórico-cultural**. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2019.
- GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

GUSSOLI, Felipe Klein. Hierarquia supraconstitucional relativa dos tratados internacionais de direitos humanos. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 6, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rinc.v6i3.67058>.

HECKMAN, J. **Schools, Skills, and Synapses**. 2008. Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w14064>.

HECKMAN, James. **Investir no desenvolvimento na primeira infância**: Reduzir déficits, fortalecer a economia. *The Heckman Equation*, [S.l.], 2012. Disponível em: [https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2017/01/D\\_Heckman\\_FMCSV\\_ReduceDeficit\\_012215.pdf](https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2017/01/D_Heckman_FMCSV_ReduceDeficit_012215.pdf).

HONORATO, Cynthia Aparecida Trepodoro. **Processo De Formação Permanente: A Construção De Uma Nova Didática Na Escola**. 2020. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

JARDIM, Giovane Rodrigues. Theodor W. Adorno: **Emancipação e Liberdade para além da Sociedade Administrada**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pelotas, 2013.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8149>.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: que é “Esclarecimento”? Textos seletos. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 58, p. 77-81, ago/1985.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 14 p., 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23857>.

KRAMER, Sônia. Educação a Contrapelo. In: Benjamin pensa a educação. **Revista Educação especial: biblioteca do professor**. v. 7, Editora Segmento, 2008

KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio. Crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sonia. Infância, escrita, educação: por uma experiência a contrapelo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís, MA. Sessão Especial Subárea 5 (GTs 07, 10, 13, 15) - Democracia em risco: o lugar da educação, da infância e da experiência. **ANPED**, 2017.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; PENA, Alexandra. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 46, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeiras e a Educação**, São Paulo, editora Cortez, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. 2000.

LIMA, Licínio C. Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 143-156, jul./set. 2016.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamín: aviso de incêndio**. Uma leitura das teses 'Sobre o conceito de História', São Paulo, Boitempo, 2005.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MAGNAGO, Mirella Pereira Caliarí. **Diálogos com Docentes: Construindo Possibilidades Para O Ensino De Ciências Por Investigação Com A Educação Infantil**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-Es, 2021.

MAIOLINO, Emily Aline. **Formação Continuada E Acolhimento De Professores Da Educação Infantil A Partir De Narrativas Docentes**. 2020. 171 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **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. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa: Ed. 70, 1993.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo. 2010.

MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier. (2013). **Emancipação humana em Theodor Adorno e Paulo Freire**. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MUSEU MEMORIAL DO HOLOCAUSTO. **“Introdução ao Holocausto.”** Enciclopédia do Holocausto. 2022 <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/introduction-to-the-holocaust>.

MUSEU MEMORIAL DO HOLOCAUSTO. **Carta hipotética escrita por um sobrevivente endereçada a Janusz Korczak**. 2015. Disponível em: <<http://museudoholocausto.org.br>>

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. 20 de novembro de 1959. Disponível em: <

permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html\>.

NALEPA, Michelle. **A Cidadania Na Formação De Professores Dos Centros Municipais De Educação Infantil Em Um Município Do Estado Do Paraná**. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2021.

NOBRE, Marcos. **Teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana. **A criança e a infância nos documentos da ONU: a produção da criança como 'portadora de direitos' e a infância como 'capital humano do futuro'**. São Carlos: UFSCar, 2008. 170 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Revista Boletim Historiar**, Aracaju, v. 8, n. 1, jan./mar., 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/15456>

ONU brasil. Organização das Nações Unidas do Brasil. **A agenda 2030**. 2015. disponível: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015.

U.S. Holocaust Memorial Museum. O Holocausto. **Enciclopédia do Holocausto**. 2024. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/introduction-to-the-holocaust>

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção nº 138: **Convenção sobre a Idade Mínima**. Adotada em 26 de junho de 1973 pela Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho. Ratificada pelo Brasil em 28 de junho de 2001 e promulgada pelo Decreto nº 4.134, de 15 de fevereiro de 2002.

PAGNAN, Gabriela; BUHRING, Márcia A. **A hierarquia dos Tratados Internacionais De Direitos Humanos no ordenamento jurídico brasileiro**. Disponível em: [http://www.pucrs.br/direito/wpcontent/uploads/sites/11/2018/09/gabriela\\_pagnan.pdf](http://www.pucrs.br/direito/wpcontent/uploads/sites/11/2018/09/gabriela_pagnan.pdf).

PERALTA, Maria Victoria E. Seu compromisso com a educação pré-escolar no Chile e na América Latina. **Cad. Hist. Educ.**, [S.l.], 2021, vol. 20, e009. Epub 29-Jan-2022.

PEREIRA, Bruna Ribeiro Ramos. **Escolas Da Infância Ao Redor Do Mundo: Sobre O Brincar E Outras Descobertas**. 2022. 78 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Puc-Sp, São Paulo, 2022.

PIES, Neri. **A política negativa em Adorno: Possibilidade de uma vida**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2017.

PIZZI, Jovino. **Ética do Discurso. A racionalidade ético-comunicativa**. Porto Alegre: EdPUCRS, 1994.

PUCCI, Bruno. Theodor Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais. In.: **Cadernos IHU ideias**. Ano 10, n. 172, p. 3-16. UNISINOS, 2012.

PUCCI, Bruno. OLIVEIRA, Newton Ramos de. O enfraquecimento da experiência na sala de aula. **Pro-Posições**, v. 18, n. 52, p. 41-50, jan./abr. 2007.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e educação**. In \_\_\_\_.(Org.). Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

PUTERMAN, Paulo. **Indústria Cultural: a agonia de um conceito**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

RIBEIRO, Rejane Arruda; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Outubro, 2016, Brasil - As ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. **Psicologia Política**, vol. 19, nº 45, pp. 286-300, maio-agosto, 2019.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon; BORTOLOTO, Claudimara. O conceito de equidade no desenho de políticas sociais: pressupostos políticos e ideológicos da proposta de desenvolvimento da CEPAL. **Comunicação Saúde Educação**, v. 15, n. 38, p. 793-803, jul./set. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: Debates e Tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas públicas e qualidade da educação infantil**. In: UNBEHAUM, Sandra; ARTES, Amélia. Escritos de Fúlvia Rosemberg. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 216-235.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1 (40), p.177 - 194, jan./abr. 2003.

ROSSI, Pedro; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; ARANTES, Flávio; DWECK, Esther. Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019.

RODRIGUES, Luciana Azevedo; FARIAS, Márcio Norberto. **O trabalho pedagógico de B. Pucci como espaço para o olhar tateante e a resistência à burrice**. In. ZUIN, Antônio Álvaro Soares; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da; GOMES, Luiz Roberto; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (org.). Teoria crítica, formação cultural e educação: homenagem a Bruno Pucci. Piracicaba: Editora Unimep, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A globalização e a infância: impactos da condição social e na escolaridade**. In: GARCIA, Regina Leite e LEITE FILHO, Aristeo (Orgs.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (p. 13 a 28).

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2003.

SANTANA, Camila de Paula Xavier de. **O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) e a Educação Infantil no Brasil: ampliação de direitos ou desvalorização da área?**. Campinas, SP: [s.n.], 2022.

SILVA, Luiz Etevaldo. O sentido e o significado sociológico de emancipação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11, v.03, p. 751-765, set./dez. 2013.

SILVA, Celeida. Maria. C. de Souza. e; SILVA, Ariadne. Celinne. de Souza. e. A Convenção sobre os direitos da criança e o direito à educação no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e26/ 1–23, 2021. DOI: 10.5902/1984644441231. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/41231>.

SITEAL. Brasil. IIEP-UNESCO: **PRIMEIRA INFÂNCIA**. 2019. Disponível em: <URL>. <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/primera-infancia-pdf/brasil#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20considera%20que%20todos,todos%20os%20aspectos%20da%20crian%C3%A7a>

SITEAL. **Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina**. 2019. Disponível em: <URL>. <https://siteal.iiep.unesco.org/pt>

SOBRINHO, Alexandre Machado Marques de Souza. Hermenêutica filosófica e teoria crítica: um debate sobre tradição e autoridade no pensamento de Hans-Georg Gadamer e Jürgen Habermas. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-12, jan.-dez. 2022.

UNESCO. **Educação e Cuidado na Primeira Infância**: grandes desafios. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002.

VERDISCO, Aimee., Cueto, Santiago., Thompson, Jannelle., & Neuschmidt, Oliver. **Urgency and possibility**: First initiative of comparative data on child development in Latin America. 2015. Disponível : <https://publications.iadb.org/publications/english/document/PRIDI-Urgency-and-Possibility.pdf>

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIEIRA, Simony. Literatura Infantil Negra: **Possibilidades Para A Construção De Uma Educação Antirracista Na Educação Infantil Da Creche São Miguel**, Crato – Ceará. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional do Cariri, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – Urca, Crato – Ce, 2021.

VILELA, Rita Amelia T. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 223-248. jun. 2007.

VOVELLE, Michel. A Revolução Francesa e seu eco. **Estudos Avançados**, v. 3, n. 6, p. 25-45, 1989. Instituto de História da Revolução Francesa. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8519>.

WEBER, Jose. Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina, Paraná: Ed. Universidade de Londrina, 2011.

WELLER, Wivian. Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. **Linhas Críticas**, 16(31), 287–304. 2010.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**: História, desenvolvimento teórico, significação política. DIFEL: Rio de Janeiro. 2002.