

IMPACTOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL NA PERSPECTIVA FRANKFURTIANA

IMPACTS ON THE HISTORY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN BRAZIL
FROM A FRANKFURTIAN PERSPECTIVE

Ciências Humanas • 18/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789706902](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789706902)

Leidiane Pereira da Silva¹

Estelamaris Brant Scarel²

RESUMO

O presente texto apresenta aspectos históricos da educação da infância no Brasil à luz da Teoria Crítica frankfurtiana, buscando destacar que, desde o período colonial, as práticas educacionais foram marcadas por desigualdades, exclusão e autoritarismo, voltadas principalmente para a manutenção das relações de poder. Põe em relevo, também, os avanços legais e institucionais, bem como as limitações existentes para a efetivação de uma educação da infância autônoma. Com base em Adorno, Horkheimer e Marcuse, o texto evidencia como a educação, em vez de promover a emancipação, muitas vezes reproduziu relações de poder, contribuindo para a alienação e para a adaptação passiva das crianças. Aponta, ainda, que a Teoria Crítica frankfurtiana, especialmente Adorno (1995), oferece caminhos para se pensar uma educação desde a infância voltada à autonomia, ao pensamento crítico e à humanização, capaz de resistir à dominação cultural e social. Conclui expondo que a formação de sujeitos conscientes e emancipados torna-se condição essencial para evitar a repetição de barbáries históricas que impedem a construção de uma sociedade mais justa, mais humana e autônoma.

Palavras-chave: Educação; Infância; Teoria Crítica frankfurtiana; Emancipação; Autonomia.

ABSTRACT

This text presents historical aspects of childhood education in Brazil through the lens of Frankfurtian Critical Theory, aiming to highlight that, since the colonial period, educational practices have been marked by inequality, exclusion, and authoritarianism, primarily oriented toward the maintenance of power relations. It also emphasizes the legal and institutional advances, as well as the existing limitations in realizing autonomous childhood education.

Drawing on Adorno, Horkheimer, and Marcuse, the text reveals how education, rather than fostering emancipation, has often reproduced power structures, contributing to children's alienation and passive adaptation. Furthermore, it argues that Frankfurtian Critical Theory, especially Adorno (1995), offers pathways for envisioning an education from early childhood that promotes autonomy, critical thinking, and humanization, capable of resisting cultural and social domination. The conclusion asserts that the formation of conscious and emancipated individuals becomes an essential condition to prevent the repetition of historical barbarities that hinder the construction of a more just, humane, and autonomous society.

Keywords: Education; Childhood; Frankfurtian Critical Theory; Emancipation; Autonomy.

1. INTRODUÇÃO

Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças. Mas mesmo aqui pode haver ilusões. Crianças que não suspeitam de nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas (Adorno, 1995, p. 135).

Ao longo dos anos, muito tem se falado sobre a importância da infância como um período fundamental para o desenvolvimento da criança nos aspectos: físico, psicológico, afetivo, social e cognitivo. Nesse sentido, a educação desde a infância, voltada para a formação de cidadãos mais conscientes e autônomos, deve fomentar aprendizagens, habilidades cognitivas, sociais e emocionais,

possibilitando, assim, o exercício da criatividade e do pensamento crítico.

Não obstante essa perspectiva ampla e de viés emancipatório, verificamos que a educação da infância no Brasil foi historicamente marcada por desigualdades estruturais, disparidades sociais e econômicas, e, também, pela violência e desumanização. Desde o Período Colonial, as práticas educacionais foram pensadas principalmente para atender aos interesses das elites, deixando a maioria das crianças, especialmente as de classes populares, negras e indígenas, à margem da educação formal. Daí a pertinência de este estudo discutir acerca da relação entre infância, violência, educação e sociedade, a partir da Teoria Crítica frankfurtiana³, especialmente na atualidade.

Neste sentido, para que possamos compreender e contextualizar a educação da infância na contemporaneidade é preciso pontuarmos os principais aspectos socio-históricos existentes na realidade brasileira que permearam a constituição e a consolidação do atendimento à criança pequena neste país desde o período acima apontado. Para tanto, partimos dos seguintes questionamentos: será que é possível superarmos as contradições do contexto atual e promovermos uma infância mais humanizada e autônoma? Como as ideias adornianas podem contribuir com a compreensão dos desafios educacionais enfrentados pela infância no mundo contemporâneo? Para isso, salientamos que este estudo fundamenta-se em autores e historiadores da temática em questão, bem como nas ideias dos intelectuais e pesquisadores da Escola de Frankfurt, isto é, Theodor Adorno (1903 - 1969), Max Horkheimer (1895 – 1973) e Herbert Marcuse (1898 – 1979).

2. A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao retomarmos a história do Brasil, por volta de 1500-1530, quando se iniciou a sua colonização pelos portugueses, observamos que homens, mulheres e, também, crianças faziam parte da tripulação nas embarcações vindas de Portugal. Segundo Ramos (2020, p. 19): “[...] as crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do rei enviadas ao Brasil para se casar com os súditos da Coroa ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente”.

Essas condições levaram as crianças nas embarcações lusitanas vivenciarem situações, precárias e insalubres, isto é, extremas. Elas enfrentavam a fome, a sede, a fadiga, os abusos sexuais, as humilhações. Conforme o autor, acima, a sobrevivência delas era incerta, por isso foi classificada como uma “história trágico-marítima”. As palavras, a seguir, explicitam melhor o que estamos afirmando:

[...] poucas crianças, quer embarcadas como tripulantes ou passageiros, conseguiam resistir à insalubridade das embarcações portuguesas, à inanição e às doenças; e um número ainda menor sobrevivia em caso de naufrágio. Se eram poucas crianças embarcadas, o número de pequenos que chegavam vivos ao Brasil, ou mesmo à Índia, era ainda menor, e com certeza nenhum conseguia chegar ileso ao seu destino. O menor mal que podia sofrer após alguns meses no mar, quando tinha sorte, era o de sofrer um grande trauma e deixar de ser criança; ver seu universo de sonhos, esperanças e fantasias desmoronar diante da cruel realidade do cotidiano das naus do século XVI; perder sua inocência para nunca mais recuperá-la (Ramos, 2020, p. 49).

E o que os portugueses encontraram ao chegarem ao Brasil? Quando chegaram ao Brasil a população infantil indígena vivia de acordo com as tradições e costumes de suas tribos. No entanto, os colonizadores portugueses trouxeram seus próprios costumes e estruturas sociais. No início, as crianças nascidas no Brasil estavam muito próximas das tradições dos indígenas, mas, à medida que a colonização se aprofundava, os colonos procuraram catequizar as populações indígenas e, também, os africanos trazidos e escravizados. Conforme Chambouleyron (2020, p. 58):

[...] é bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo, resultado da transformação entre o indivíduo e o grupo o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria afirmação do sentimento de infância', na qual a Igreja e Estado tiveram um papel fundamental.

Diferentemente da história da chegada das primeiras crianças ao Brasil, no século XVI, caracterizada pelo abandono moral e por abusos, houve a chegada dos religiosos católicos. Os jesuítas empreenderam o processo de catequização das crianças indígenas, bem como fundaram escolas e igrejas para ensiná-las a ler e a escrever, assim como os princípios da religião católica. Nas palavras de Saviani (2008, p. 121),

[...]os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram se espalhando pelas diversas regiões do território. Por esta razão considera-se que a História da Educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas. A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental se deu, assim, através de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese.

Na sua concepção, a ideia era a de que as crianças constituiriam, de fato, uma nova ordem social cristã, a qual tinha como objetivo que o ensino fosse pautado, “nas letras e bons costumes à juventude,”

provocando transformações radicais no cotidiano de vida dos habitantes das regiões dominadas pelos portugueses no tocante às crenças e à cultura.

Entre os séculos XVI ao XVIII, Del Priore (2020, p. 84) enfatiza que não havia ainda uma definição consistente ou válida sobre criança ou infância³. Havia um número muito reduzido de palavras para definir a criança em documentos referentes à vida social do período colonial, como “infantes, ingênuas, meúdo.”

Conforme o texto “A Vida das Crianças da Elite durante o Império”, de Mauad (2020), os dicionários da década de 1830 já definiam os termos criança, adolescente e menino, “[...] menina surge primeiro como tratamento carinhoso e só mais tarde como designativos de criança ou pessoa do sexo feminino que está no período da meninice” (Mauad, 2020, p. 140). Também são destacados aspectos importantes como: sentimento em relação aos entes queridos, quanto ao nascimento e à morte de crianças no século XIX, que resultaram nas práticas, cuidados, comportamentos e procedimentos em relação à criança e ao adolescente, mas especialmente aos recém-nascidos.

Assim, a história das crianças no Brasil entre a Colônia e o Império (1822-1889) foi constituída por tradições, costumes, tabus religiosos, crenças, normas sociais e morais, que rodearam a família brasileira. O cotidiano dos pequenos, os cuidados com a alimentação, a importância do batismo como solenidade de entrada da criança nas estruturas familiares, as crenças em feitiçarias e o “muito-mimo” eram repudiados no século XVI. Além disso, a “correção era vista como uma forma de amor e a formação era voltada para preparação de um indivíduo responsável” (Del Priore, 2020, p.p. 84-103). Dando

sequência ao seu raciocínio, esta autora expõe, ainda, a seguinte ideia:

Pouco a pouco, a educação e a medicina vão burilando as crianças do Brasil colonial. Mais do que lutar pela sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades. Uma certa consciência sobre a importância deste preparo vai tomando forma no decorrer do século XVIII, na vida social. O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e pobres; os órfãos e abandonados e os que tinham família etc. Apesar das diferenças entre os grupos sociais, a idade os unia. Aos 'meudos' convinha uma formação comum, quer dizer, cristã, e as circunstâncias socioeconômicas convidavam-lhes a amoldar-se a diferentes tradições culturais e costumes sociais e educativos (Del Priore, 2020, p. 104-105).

Além disso, as crianças brasileiras, principalmente as de baixa renda, vivenciavam alguma forma de segregação. Era comum o descarte de bebês em parques, bosques, nas portas das casas de famílias. Para evitar esse problema, foi criada a Roda de Expostos⁴, que consistia em uma maneira de as famílias se livrarem secretamente de seus filhos. Era usada inicialmente nos mosteiros e conventos

para que as pessoas pudessem colocar seus donativos, alimentos, uma maneira de custear os conventos medievais.

Esse sistema apoiava-se no sigilo, porque quem colocava a criança enjeitada na roda não poderia ser reconhecida. Segundo a autora, a Roda de Expostos no Brasil foi um sistema que perdurou aproximadamente por quase um século e meio como a única instituição de assistência à criança abandonada. Possuía forma cilíndrica e dividida ao meio, era fixada no muro ou na janela da instituição, no tabuleiro inferior e em sua abertura externa permitia ao expositor deixar ali a criancinha enjeitada, girava-se a roda e a criança já estava do outro lado do muro. “[...] Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local sem ser identificado” (Marcilio, 2009, p. 57).

Assim, a população passou a fazer uso da roda com outro objetivo, pois os mosteiros recebiam crianças para o serviço de Deus e algumas pessoas passaram a aproveitar dessa ocasião para abandonar seus filhos nelas. No Brasil Colonial existiram três rodas, “[...] a primeira em Salvador em 1726, logo a seguir outra [...] no Rio de Janeiro em 1738 e [...] a última em Recife em 1789” (Marcilio, 2009, p. 60-62).

A infância nos séculos XVI – XVIII, cercada por tradições culturais e costumes diferenciados, resultou em confrontos entre as práticas médico-higienistas, a Igreja e os pais, marcando a época com grandes contradições. No que concerne à tendência religiosa, segundo Saviani (2008, p. 129), esta

[...] não deixou de influenciar a educação brasileira, abrindo-se, contudo, espaços para a circulação de outras ideias situadas no âmbito de concepção que pode ser classificada como a vertente leiga de Pedagogia Tradicional. Tal vertente mantém a visão essencialista de homem. Entretanto, a essência humana, em lugar de ser entendida a partir da criação e dos desígnios divinos, é assimilada à noção de natureza humana. E, sendo a natureza humana essencialmente reacional, explica-se a crença no poder infinito da razão, que então se desenvolveu. Essa crença nas luzes da razão é a marca distintiva do século XVII, por isso mesmo denominado de Século das Luzes. Em razão das limitações já apontadas acima, essas novas ideias não chegaram a penetrar na organização escolar. Isso veio a ocorrer no Século XIX, especialmente após a independência. Mas aí a época da colonização, propriamente dita, já havia sido ultrapassada.

Em relação ainda ao século XIX, conforme Marcilio (2009, p. 67), foi acompanhado “[...]da filosofia das luzes, do utilitarismo, da medicina higienista, das novas formas de se exercer a filantropia e do liberalismo”, portanto, diminuindo-se de forma drástica as antigas formas de caridade e de solidariedade para com os mais pobres e desvalidos.

As Misericórdias ressentiram-se desses novos comportamentos, exatamente no momento em que as províncias obrigavam que prestassem serviço de assistência aos expostos [...] (idem, p. 67), Não obstante as províncias passarem a subsidiar esse trabalho, as verbas, segundo a autora, foram sempre muito aquém das necessidades e muitas vezes nem chegavam de forma regular aos seus destinatários (idem, p. 67).

Na sua visão, devido aos maus tratos, à falta de higiene e aos altos índices de mortalidade infantil, a partir do século XIX, houve o surgimento de um movimento contra a roda, que “[...] passou a ser considerada imoral e contra os interesses do Estado. O movimento para extinção partiu dos médicos higienistas, horrorizados com altíssimos níveis de mortalidade reinantes dentro das casas dos expostos. Vidas úteis estavam sendo perdidas para o Estado” (Marcilio, 2009, p. 67). Esse movimento teve grande impacto na Europa, porém, no Brasil, não se conseguiu a extinção da roda dos expostos no século XIX. Entretanto, no final deste século, surgiu uma grande quantidade de instituições de proteção à infância desamparada em todo território brasileiro, confrontando, por conseguinte, a existência da roda.

Quanto à educação da infância, que é o objeto primordial desta reflexão, salientamos que, na Primeira República (1889 - 1930), a educação infantil estava em seus primeiros passos, com pouca estrutura e para uma parcela bem reduzida da população. Kuhlmann Jr (2005, p. 76) afirma que “[...] a presença dessas instituições no país é mínima e continuará a ser por boa parte do século XX”.

Fazendo um recuo à história, segundo este autor, a primeira instituição educacional que se tem notícia foi “o Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira, instalado em 1875 no Rio de Janeiro”, que foi destinado a atender às crianças dos 0 aos 6 anos, entretanto, a maioria das crianças pobres, especialmente as negras e indígenas, era alijada dessa oportunidade. A educação formal era voltada quase que exclusivamente para a classe média e alta. Na concepção de Kuhlmann Jr, (2005, p. 75):

Apesar das muitas manifestações relacionadas às instituições de educação infantil para crianças pobres, não há evidências de sua criação durante o século XIX no Brasil. As primeiras iniciativas, ocorridas nesse século restringem-se aos poucos jardins-de-infância que atenderam crianças de setores sociais privilegiados.

A partir da década de 1950, com a industrialização e urbanização do Brasil, houve um movimento crescente para a implementação da educação infantil. “Se, no século XIX, discutem-se as propostas de educação infantil, no século XX elas começam a ser implantadas, conforme expõe Kuhlmann Jr (2011, p. 182).

Esse cenário foi impulsionado pelo crescimento dos debates e da mobilização pública em defesa dos direitos dos cidadãos brasileiros, incluindo as crianças pequenas. Os anos de 1980 até 1990 constituíram-se em marcos em prol da criação de legislações voltadas à Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988⁵ por meio dos artigos 205 e 208; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁶, de 1990, por intermédio do seu artigo 54; a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB)⁷, de 1996, a partir dos artigos 29 e 30; por fim, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC⁸. São essas políticas públicas que ressignificaram a perspectiva da Educação Infantil e a tornaram uma etapa da Educação Básica.

Assim, a Constituição reconheceu a Educação Infantil como uma fase que deveria ter o direito universal à educação, garantindo também que trabalhadores e trabalhadoras tivessem o direito de ver seus filhos assistidos e educados em creches e pré-escolas. Esse princípio está previsto no artigo 208, inciso IV, da Constituição da República Federativa do Brasil, o qual foi, posteriormente, modificado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que estabeleceu a seguinte redação: “IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Entretanto, os desafios cada vez mais têm permeado essa etapa agora parte da Educação Básica.

No que se refere ao Referencial Curricular da Educação Infantil, este não é uma lei, mas visa orientar as práticas educativas. Preconiza uma educação mais humanizada, inclusiva e centrada na criança, visando o seu desenvolvimento de forma integral e respeitosa, priorizando seus aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Concebe o brincar como essencial para o aprendizado, por intermédio de abordagens pedagógicas que devem estimular a autonomia e a criatividade. Propõe a valorização das diferenças culturais, sociais e individuais. A educação é vista como responsabilidade compartilhada e discutida entre escola e família (Brasil, 1998, p. 63).

Não podemos negar que existiram avanços na legislação, porém, isso não foi suficiente. É fundamental analisarmos como o

atendimento vem ocorrendo na prática, considerando os desafios que surgem diariamente. A criação e aprovação de leis, documentos e políticas não garantem, por si só, sua efetivação. Portanto, é essencial observar e refletir sobre as propostas de organização da Educação Infantil. Mello (2018, p. 67), em seu estudo denominado de “Educação infantil no século XXI: o que ainda falta?” afirma que “[...] à educação infantil brasileira, no século XXI, falta uma identidade que defina sua especificidade e seu papel no desenvolvimento humano”. Dessa forma, complementando a sua argumentação, esta autora expõe o seguinte:

Assim, podemos dizer que à educação infantil do século XXI falta reconhecer que a apropriação da cultura pelas crianças pequenas é processual e precisa ser reelaborada na dinâmica da vida e não ser imposta num processo de transmissão por medo de atividades fragmentadas que não fazem sentido para as crianças uma vez que não se articulam a um motivo ou desejo que oriente a atividade. As rotinas de fazeres definidos, dirigidos e controlados pelos adultos que ocupam o tempo das crianças na escola da infância acabam por ensinar que a escola é um lugar ‘onde se faz o que os outros mandam’ em lugar de apresentá-la como lugar de encontro com o conhecimento (Idem, p. 67).

Esta pesquisadora denuncia e destaca os principais desafios postos à Educação Infantil no século XXI. Um dos problemas é a escolarização precoce, pois muitas escolas priorizam conteúdos formais, como alfabetização e matemática, antes do tempo ideal. Pontua sobre o uso excessivo de tecnologia, já que o tempo prolongado diante das

telas pode substituir as interações humanas e as brincadeiras, que são essenciais para o desenvolvimento infantil, prejudicando aspectos sociais e cognitivos (Mello, 2018).

Além disso, a escassez de vagas em creches e pré-escolas públicas afeta, sobretudo, famílias de baixa renda e amplia as desigualdades educacionais. A desvalorização docente, a infraestrutura precária das mencionadas instituições e a falta de investimento em formação impossibilita a reflexão crítica sobre o próprio exercício da docência na infância. A falta de envolvimento das famílias também impacta negativamente a Educação Infantil, já que muitos responsáveis ainda veem a escola apenas como um espaço de cuidado. A comunicação entre pais e educadores, muitas vezes ineficiente, dificulta a construção de uma parceria essencial para o desenvolvimento da criança (Mello, 2018).

Diante desses desafios, torna-se fundamental repensar as práticas educacionais, buscando um equilíbrio entre o aprendizado formal e as necessidades do desenvolvimento infantil, garantindo uma infância mais respeitosa, humanizada e voltada para o exercício da “experiência”, adornianamente expressando, como veremos mais adiante.

3. ADORNO E A EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO

As aproximações históricas realizadas na seção anterior conduzem ao seguinte questionamento: como a Teoria Crítica frankfurtiana confronta a relação criança, infância e educação para humanização na contemporaneidade? Para os frankfurtianos, a degradação da cultura nas sociedades contemporâneas se move pelo processo de dominação⁹ dos sujeitos. Nesse sentido, Adorno (1995) aponta o

campo de concentração de “Auschwitz” como símbolo do próprio processo de barbarização, isto é, da exacerbação do extremismo contra a humanidade. Conforme (Pereira, 2024, p. 187):

[...] Auschwitz é a representação do estado de frieza a que chegou o ser humano, mediante um processo extremamente violento e desumanizador possibilitado pela identificação com o opressor, apoiado pelas pessoas cujas subjetividades encontram-se enfraquecidas, tal fato evidencia o quanto uma cultura pode se degradar diante da simplificação do mal.

Nesse tocante, esta autora, complementando seu raciocínio e alicerçando-se em Adorno (1995), pontua que “[...] a sociedade moderna promoveu uma cultura que privilegia o imediatismo relegando a história, prevalecendo uma exagerada valorização de objetos que mantêm os sujeitos sob uma felicidade aparente através de uma realização momentânea (Pereira, 2024, p. 134).

Em consonância com as afirmações acima, Scarel (2018, p. 5), também, entende que essa cultura promove a objetificação das pessoas levando-as “[...] ao consumo desmedido, à competição, ao individualismo e à busca pelo prazer efêmero”.

Como podemos observar, trata-se de um estado de extremismo tão flagrante que levou a Teoria Crítica frankfurtiana a buscar entender os “comportamentos anticivilizatórios e ameaçadores da integridade da cultura”, principalmente mediante os impactos da “Indústria Cultural”, que passou a transformar a cultura em um sistema de produção em massa semelhante aos processos industriais. Tal

perspectiva confrontadora da humanização levou Adorno e Horkheimer (1985, p.11) tecerem o seguinte questionamento: “[...] por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”.

Para estes frankfurtianos, contraditoriamente, a cultura lança mão da criatividade e da reflexão em prol da padronização e da massificação. Além disso, controla e manipula os sujeitos reforçando o conformismo e impedindo mudanças sociais profundas. Ora, em vez de estimular a reflexão, os produtos culturais servem ao entretenimento imediato, mantendo a ordem social vigente. Assim, a cultura que deveria ser um meio de emancipação torna-se uma dimensão de controle social no sistema capitalista. Esse mecanismo, conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 143), contribui para “domar os instintos revolucionários”, promovendo a alienação e a incapacidade de resistência e embate contra a reedição de atos bárbaros. Estes filósofos salientam 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 dos 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; Horkheimer, 1985, p. 40).

Por esse motivo, os pensadores da Escola de Frankfurt criticaram a dominação, uma vez que os aspectos por eles questionados continuam servindo como instrumentos de controle. No contexto do capitalismo, onde a busca incessante pelo lucro prevalece, a vida foi incorporada à lógica do consumo. A sociedade está subordinada ao sistema capitalista, que converteu todos os aspectos da existência em mercadoria, incluindo cultura, alimentação, saúde e até mesmo a educação. De acordo com Scarel (2024, p. 115) uma

[...] rápida incursão à história da educação não só aponta com fidedignidade os traços mais relevantes que passaram a envolver a sociedade moderna capitalista, mas também, em simultaneidade, a formação, uma vez que se apreendeu que, por um lado, ela foi, gradativamente, se despiando de uma formação mais ampliada e, por outro, foi se caracterizando por uma formação mais pragmática, porquanto curvada, contraditoriamente, para os apelos da racionalidade instrumental, que é aquela racionalidade que sacrifica a subjetividade.

Assim, o indivíduo está continuamente sujeito às armadilhas impostas pela sociedade administrada. A Indústria Cultural, funcionando como um instrumento do capitalismo, restringe as subjetividades, impactando diretamente suas necessidades essenciais, seus desejos e, sobretudo, seu modo de pensar. Dessa forma, a maneira como as pessoas percebem a si mesmas e interpretam o mundo torna-se cada vez mais influenciada por essa engrenagem ideológica, que sustenta e reforça os valores do sistema capitalista. Scarel (2024, p. 124), diante dessa constatação, afirma

[...] que é imperioso para a educação envidar todos os esforços possíveis objetivando empreender a luta contra este paradoxo, embora tenha-se presente que tal combate jamais será um trabalho simples e tampouco fácil. Isso porque [...] percebe-se que os mecanismos obstruidores do pensamento são objetivamente engendrados pela ideologia da dominação. Esse é o principal motivo que faz com que o combate a ela seja não só necessário, mas, sobretudo, urgente, pois, é preciso ter em vista que o risco de ela minimizar o seu potencial ofensivo ser muito pouco provável.

Daí não só a pertinência, mas, sobretudo, a relevância da afirmação de Adorno (1995, p. 123) de que a educação desde a infância deve estimular o pensamento crítico e a autonomia intelectual, combatendo os efeitos da Indústria Cultural e da massificação do conhecimento. Na sua visão, ela deve primar pela autonomia e emancipação dos sujeitos, pelo “esclarecimento,” segundo o pensamento kantiano, para que os indivíduos sejam capazes de refletir, de questionar e de resistir à alienação imposta pelos meios de comunicação e pelo sistema capitalista. Tal perspectiva consiste na

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

Considerando esse entendimento acerca do esclarecimento e da autonomia, torna-se essencial uma formação abrangente que estimule a reflexão crítica sobre conceitos, evitando, dessa forma, visões alienadas e regressivas. Essa abordagem leva a educação a assumir um caráter emancipador, questionador, desafiador, humanizador e, acima de tudo, libertador. Dessa maneira, uma formação ampla alinha-se à capacidade de cada indivíduo de refletir sobre si mesmo, por meio da experiência, isto é, por intermédio da autorreflexão crítica, segundo Adorno (1995), desde a infância, permitindo-lhe confrontar os processos que moldam ou distorcem a formação, colaborando com o declínio cultural na sociedade atual. Daí a pertinência da inter-relação entre os termos criança, infância e educação para humanização na contemporaneidade, especialmente, à luz da Teoria Crítica frankfurtiana.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da perspectiva frankfurtiana, observamos que a educação infantil no Brasil, historicamente, sempre esteve vinculada à reprodução das relações de poder. Nesse sentido, a educação servia mais para garantir a ordem e a submissão das classes mais pobres e

das populações marginalizadas, como os indígenas e os escravizados.

Além disso, apreendemos que uma das principais críticas de Adorno (1995) à sociedade capitalista é a prevalência do autoritarismo. Na educação da infância, isso se manifesta pela imposição de modelos pedagógicos rígidos, que desconsideram as necessidades e as potencialidades das crianças, não lhes possibilitando uma formação para o exercício da autonomia. Entretanto, para esse fim, a formação deveria revestir-se de um outro sentido. Ou seja, ela necessitaria combater quaisquer inclinações à mera adaptação e pautar-se por uma formação que primasse pelo exercício da experiência. A experiência exige a unidade da consciência, segundo Kant (2005). O sistema educacional brasileiro, com sua forte influência de práticas autoritárias, especialmente no início do século XX, reforçava o controle sobre as crianças, em vez de fomentar a autonomia e a reflexão crítica condição “sine qua non” para a Educação voltada para a Emancipação, conforme Adorno (1995).

Para Adorno (1995, p. 119), é preciso romper com os extremismos que causaram Auschwitz. Nesse sentido, a educação da infância seria a condição de possibilidade de resistência à reedição de Auschwitz. Nas suas palavras:

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

Por isso a importância de se investir na educação desde a infância, a fim de que se possa confrontar, pela autonomia, as estruturas de poder e as formas de dominação presentes na sociedade. A partir dessa visão, é preciso “resistir e confrontar” os mecanismos de controle e reificadores da consciência em prol de uma sociedade mais crítica. Na concepção de Scarel (2024, p. 161), trata-se, enfim, de se imprimir esforços

[...] na Educação desde a infância, de forma gradual, a fim de se vencer a aspereza, isto é, a ausência de cultivo e a heteronomia, mediante o exercício da autonomia, atingindo-se, assim, a humanização, e, dessa maneira, poder-se contribuir com a melhoria das gerações subsequentes.

Os argumentos acima, bem como os precedentes, nos levam à dedução de que as aproximações históricas aqui realizadas sobre a educação da infância revelam como a educação, longe de ser um espaço neutro, é profundamente influenciada pelas estruturas de poder e pelas ideologias dominantes. Daí ser oportuna a reflexão adorniana sobre a importância da educação desde a infância como possibilidade para a conquista de uma sociedade mais humana e emancipada, confrontando e combatendo as estruturas autoritárias e alienantes que limitam o desenvolvimento crítico e autônomo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar.

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

Brasil. (1993). Ministério da Educação e Cultura. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. vol. 3*. Brasília: MEC/SEF. 3 v.

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

Brasil. (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.

Acesso em: 16 jan. 2025.

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

Chabouleyron, R. (2020). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: Del Priore, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. (7a ed.). São Paulo: Contexto.

Del Priore, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. (7a. ed.). São Paulo: Contexto.

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

Kant, I. (2005). Resposta à pergunta: O que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: *Textos seletos*. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. (3a ed.). Petrópolis: Vozes.

Kuhlmann Júnior, M. (2005). Educação Infantil no Século XIX. In: Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. *Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. II*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Kuhlmann Júnior, M. (2011). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação2011.

Maar, W. L. (1995). À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: Adorno, T. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Marcilio, M. L. (2009). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: Freitas, M. C. de (org.). *História social da infância no Brasil*. (7a ed.). São Paulo: Cortez.

Mauad, A. M. (2020). A vida das crianças de elite durante o Império. In: Del Priore, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. (7a ed.). São Paulo: Contexto.

Mello, S. A. (2018). Educação infantil no século XXI: o que ainda falta? In: Penitente, L. A. A., Mendonça, S. G. de L., & Miller, S. (org.). *As (contra)reformas na educação hoje*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.

Pereira, L. (2024). *Infância em debate: diálogos adornianos*. Maringá: Viseu.

Ramos, F. P. (2020). A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: Del Priore, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. (7a ed.). São Paulo: Contexto.

Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (2a ed. rev. e ampl.). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Memória da Educação).

Scarel, E. B. (2018). A cultura da violência e o processo formativo para a experiência: notas a partir da reflexão sobre a educação após Auschwitz. *Revista Inter-Ação*. v. 43, (2), 325-340.

Scarel, E. B. (2024). *Adorno, o potencial formativo e a dialética negativa [recurso eletrônico]: atualidade*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás.

Weber, M. (2012). *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. vol 1. (4a ed.). Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa, rev. téc. Gabriel Cohn. Brasília: UnB.

¹ Doutoranda em Educação, Mestra em Educação PUC Goiás (2022). Graduada em Letras Português/Inglês pela PUC Goiás (2005), e Complementação Pedagógica em Pedagogia FUNPAC (2015), Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pela UFG (2009), Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FAVENI (2019); e em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) Instituto Educacional HBF (2025). É professora regente na Educação Infantil e Língua Portuguesa no Ensino Médio; Autora do livro "Infância em debate: diálogos adornianos" (2024) e membro do Grupo de Estudos: Teoria Crítica Frankfurtiana EFPH PUC-Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2852-110X>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Graduada em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Doutora e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Violência, Infância,

Diversidade e Arte (NEVIDA/FE/UFG). Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Estudos Críticos e Educação: Aspectos Éticos, Estéticos e Socioculturais: Perspectivas Contemporâneas. Trabalha com os temas: educação e formação humana; educação e emancipação; adoecimento docente; educação contra a barbárie. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1745-1882>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

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

⁴ Conforme a autora, Galeno, citado nos manuais de medicina, é quem melhor define a “puerícia”: [...] a ‘puerícia’ tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos. A segunda idade, chamada adolescência, cuja qualidade era ser ‘quente e seca’, perdurava dos 14 aos 25 anos [...] o que hoje chamamos de infância corresponderia aproximadamente à puerícia. Esta por seu turno, dividia-se em três momentos que variavam de acordo com a condição social de pais e filhos. O primeiro ia até o final da amamentação, ou seja, findava por volta dos três ou quatro anos. No segundo, que ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia-a-dia” (Galeno apud Del Priore, 2020, p. 84).

⁵ O sistema de rodas de expostos foi inventado na Europa medieval.

Seria ele um meio encontrado para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo, portas de igreja ou de casa de família, como era o costume, na falta de outra opção. Assim procedendo, a maioria das criancinhas morriam de fome, de frio ou mesmo comidas por animais, antes de serem encontradas e recolhidas por almas caridosas (Marcilio, 2009, p. 53).

⁶ Constituição Federal de 1988, no artigo 205, expõe o seguinte: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

⁷ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, enfatiza a cidadania infantil e traz uma nova perspectiva sobre a infância, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. O artigo 54 garante o direito à educação, assegurando o pleno desenvolvimento da pessoa e a preparação para o exercício da cidadania. Além disso, estabelece que é dever do Estado garantir o acesso à educação infantil, conforme descrito: “[...] É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1990).

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? LDB n. 9394/1996 determinou em seus Arts. 29 e 30 o seguinte: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será

oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (Brasil, 1996).

⁹ Na perspectiva de Weber (2012, p. 33), a dominação consiste na “[...] probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis”.