

Do temor da verdade ao medo da liberdade: as possibilidades de educação emancipadora na primeira infância a partir de Theodor Adorno e Paulo Freire

From the fear of the truth to the fear of freedom: the possibilities of emancipatory education in early childhood from Theodor Adorno and Paulo Freire.

Heloisa Toshie Irie Saito

Pós-doutorado em educação pela Universidade de São Paulo (2019).

Professora associada do (PPE) da Universidade Estadual de Maringá

htisaito@uem.br

Priscila Borba da Costa

Doutoranda do (PPE) da Universidade Estadual de Maringá

costapborba@gmail.com

Resumo: A partir das teorias críticas de Theodor Adorno e de Paulo Freire, versamos sobre os impactos na humanidade da formação ou pseudoformação. Sob os conceitos “o temor da verdade” e o “medo da liberdade”, lançamos olhares sobre os entraves do amadurecimento da educação como projeto emancipatório, ainda revelada repressora que estanca a produção de pensamento crítico. O texto se alicerça nos autores supracitados acerca das características estruturantes para que a liberdade ocorra através da autoformação e autorreflexão e a importância do envolvimento do professor em uma educação como prática da liberdade contra a dominação. Com análises ensaísticas, pretendemos ressaltar uma demanda problemática de superação de uma perspectiva tradicional, burocrática e bancária do ensino de crianças para uma perspectiva integral dos sujeitos envolvidos na educação infantil, sujeitos estes, co-construtores do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Infantil, Theodor Adorno, Paulo Freire.

Abstract: From the critical theories of Theodor Adorno and Paulo Freire, this paper deals with the impacts on humanity of formation or semi-formation. Under the concepts “the fear of the truth” and the “fear of freedom”, we analyze the obstacles to the maturation of education as an emancipatory project, still revealed as repressive that stagnates the production of critical thinking. The authors bring the structuring characteristics for freedom to enable self-formation and self-reflection and the importance of the teacher's involvement in education as a practice of freedom against domination. With essayistic analyses, we intend to highlight a problematic demand to overcome a traditional, bureaucratic and banking perspective of children's education for an integral perspective of the subjects involved in early childhood education, these subjects, co-builders of knowledge.

Keywords: Early Childhood Education, Theodor Adorno, Paulo Freire.

Não existe tampouco diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens - o que é impraticável numa situação de agressão.

(Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido)

Introdução

Este artigo se orienta por formulações conceituais de Theodor Adorno, de Max Horkheimer e de Paulo Freire, buscando refletir sobre a condução instrumental e puramente científica da educação sob a perspectiva dos autores acerca da possibilidade de transformação mediante a autoformação inserida numa condução dialógica.

Provocado, sobretudo, pelo trabalho de Adorno intitulado *Educação após Auschwitz*, além dos textos de Adorno e Horkheimer, o “Conceito de Esclarecimento” e “Indústria Cultural”, o presente artigo traz as pontas do desejado e do indesejado impacto sobre a humanidade das possibilidades que a formação ou a pseudoformação, respectivamente, podem proporcionar, nos termos de Adorno. Se, por um lado, no extremo, uma educação instrumental, autoritária e com fins meramente políticos pode desencadear uma grande tragédia, como ocorreu na Alemanha com o genocídio de milhões de judeus durante a Segunda Guerra Mundial, no outro extremo, a educação libertária, emancipadora, evocada aqui por Adorno e Paulo Freire pode trazer ao ser humano consciência de si e do seu papel colaborativo na sociedade.

Ainda, o artigo trabalha os desafios que a autoeducação enfrenta tendo em vista os limites da razão e da teoria crítica de Adorno. Dificuldades ancoradas num projeto burguês de estagnação voltado não só para a educação, mas para diversos âmbitos da sociedade, como o trabalho, o lazer, a política, a convivência entre indivíduos.

O temor da verdade, explicitado por Adorno e o medo da liberdade, tratado em Paulo Freire, são conceitos que nos dão algumas pistas dos entraves do amadurecimento da educação como projeto formador e emancipatório, ou seja, a forma repressora com que os gestores da sociedade burguesa se articulam para estancar a produção de

pensamento crítico e de construção de conhecimento por receio dos desarranjos que essa liberdade pode causar. Em outras palavras, os conceitos de temor da verdade e medo da liberdade são importantes para pensarmos nos limites da liberdade em uma sociedade de não liberdade.

A solução, teorizada por Adorno e Paulo Freire por diferentes perspectivas e pontos de partida, não se constitui em tarefa simples. Para eles, só o sujeito que é capaz de pensar por conta própria ou de forma crítica consegue compreender o contexto do qual faz parte e de transformá-lo. Com conceitos como *amor*, *calor* e *envolvimento*, de forma nada banalizados, Adorno traz características estruturantes para que a liberdade ocorra através da autoformação e autorreflexão. Curiosamente, Paulo Freire escreve um dos seus textos mais clássicos apenas um ano depois de *A Educação Após Auschwitz* de Adorno. Também em *Pedagogia do Oprimido*, Freire traz a importância do envolvimento do professor em uma educação como prática da liberdade contra a dominação. A capacidade do educador de assumir-se num contexto histórico, político e social, ser capaz de modificar, ter raiva e amar são conceitos igualmente significativos trazidos pelo filósofo pernambucano para que se compreenda no papel de transformação.

Após esse alicerce teórico, o trabalho pretende tratar da massificação do ensino da primeira infância e dos elementos estruturais da relação entre os sujeitos no contexto de aprendizagem, educador e educando. As análises são breves, ensaísticas, até pelas limitações que a estrutura de um artigo traz. No entanto, pretende ressaltar aos olhos do leitor uma demanda cada vez mais problemática e complexa de superação de uma perspectiva tradicional, burocrática e bancária (no termo de Freire) do ensino de crianças para uma perspectiva integral dos sujeitos envolvidos no contexto educacional da educação infantil, sujeitos estes, co-construtores do conhecimento.

1. Relendo Adorno: a educação após Auschwitz

Em *Educação Após Auschwitz*, aula pública conduzida em rádio em 1966, o teórico crítico Theodor Adorno (1903-1969) conduziu uma discussão sobre a finalidade central da educação de evitar, novamente, a experiência do nazismo e a eliminação de

milhões de judeus por métodos sofisticados que demonstraram o domínio das técnicas instrumentais e os limites da ciência desprovidos de fundamentação ética. Para Adorno, a questão central seria o *papel da educação*. Que sociedade queremos? Como construir uma sociedade que evite Auschwitz? Que lições podem ser extraídas da fracassada experiência ocidental? Qual a relação entre barbárie e fins da educação?

Adorno referia-se ao fracasso da educação alemã dada a produção de Auschwitz e a ascensão do nazismo. No entanto, algumas reflexões sobre o fracasso da experiência ocidental, mesmo que tematizada a partir da Alemanha, são valiosas para pensar problemas contemporâneos da educação brasileira, mesmo que com diferenças centrais entre fenômenos políticos existentes. No fundo, Adorno questionou um modo de pensar a educação.

Esta seção retoma a discussão lançada por Adorno e discute o papel central do amor e do “calor das coisas e experiências”, por parte do professor, problematizado pelo filósofo. Discute-se como uma educação para a liberdade, desde a primeira infância, deve envolver a complexidade das experiências humanas para além de um domínio instrumental da razão ou um pensamento meramente científico e racional. Com um direcionamento para o campo da educação da primeira infância, considerando-a como ponto de partida para o olhar educador, propõe-se uma discussão sobre as lições de Adorno com a teoria formulada por Paulo Freire em livros como *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*.

1.1. Os limites da razão instrumental e a teoria crítica de Adorno

Um dos pontos centrais da teoria crítica de Theodor Adorno, em especial no trabalho conduzido com Max Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento*, é a problematização do esclarecimento (*Aufklärung*) em sua relação entre mitologia, filosofia, pensamento científico e barbárie. Com isso, Adorno e Horkheimer questionam os efeitos do domínio, no coração do pensamento burguês e científico que se disseminou no século XVIII, de uma visão de controle da natureza e expansão das capacidades humanas por meio da ciência, da razão e da ação instrumental.

Em *Dialética do Esclarecimento*, publicado primeiramente em 1944 em Los Angeles (EUA), Adorno e Horkheimer utilizam o termo para designar um processo de desencantamento do mundo, na qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida. Nesse processo de uma nova mitologia, que pensa o homem no domínio da natureza e de uma ciência positiva que tem lugar na assimilação dos processos de conhecimento e de controle dos processos naturais, sobressai uma espécie de naturalização do homem civilizado. Por isso, Adorno e Horkheimer vão buscar em Ulysses, na Odisseia, uma primeira mitologia do progresso e da marcha em direção ao mundo administrado.

Essa crítica de 1944, dedicada a descobrir “por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985: 10), orientava-se, também, a uma reflexão sobre o colapso da civilização burguesa. Como pano de fundo, estava um debate não apenas sobre a atividade, “mas o sentido da ciência” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985: 11). Partindo do princípio de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor, Adorno e Horkheimer encontravam, no próprio conceito e nas formas históricas concretas, uma espécie de “germe para a regressão”, que precisava ser considerado ao se pensar a *Aufklärung*.

Na introdução de *Dialética do Esclarecimento*, o argumento é lançado com toda sua força: o *pensamento cegamente pragmatizado*, ao abandonar a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, perde seu caráter superador e sua relação com a verdade. E esse pensamento, caracterizado pelo abandono ou pela fraqueza do poder de compreensão do “pensamento teórico”, seria um dos elementos de habilitação de “todo esse absurdo incompreendido”, como “a disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer” e “sua afinidade autodestrutiva com a paranoia racista” ” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985: 12). Esses fenômenos absurdos – relacionados, de forma implícita, à ascensão de Hitler e Mussolini – estariam ligados, segundo Adorno e Horkheimer, não a uma mitologia pagã ou nacionalista, mas ao próprio esclarecimento paralisado pelo temor da verdade.

Nesse estudo de 1944, Adorno e Horkheimer buscam mostrar, como sintetizado por eles próprios,

o entrelaçamento da racionalidade e da realidade social, bem como o entrelaçamento, inseparável do primeiro, da natureza e da dominação da natureza. A crítica aí feita ao esclarecimento deve preparar um conceito positivo do esclarecimento, que o solte do emaranhado que o prende a uma dominação cega. (...) O mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia. (...) A submissão de tudo aquilo que é natural ao sujeito autocrático culmina exatamente no domínio de uma natureza e uma objetividade cegas. Essa tendência aplaina todas as antinomias do pensamento burguês, em especial a antinomia do rigor moral e da absoluta amoralidade. O segmento sobre a ‘indústria cultural’ mostra a regressão do esclarecimento à ideologia, que encontra no cinema e no rádio sua expressão mais influente. O esclarecimento consiste, aí, sobretudo, no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão. Em conformidade com seu verdadeiro conteúdo, a ideologia se esgota na idolatria daquilo que existe e do poder pelo qual a técnica é controlada” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985: 12).

Como remédio para esse germe regressivo, estariam o fortalecimento da compreensão teórica e o pensamento crítico de modo a que se possa enxergar essas contradições e promover um “retorno à esperança” no sentido de busca por liberdade.

Conforme lembrado por Sharon Jessop, professora de educação de Glasgow, Dialética do Esclarecimento e o trabalho de Adorno sobre indústria cultural é amplamente conhecido. No entanto, segundo Jessop, são menos conhecidas as aulas públicas de filosofia por meio de rádio, que diferiam de formato, assumindo uma conexão e um “forte foco na experiência imediata das pessoas que estavam lutando para criar sentido da catástrofe que havia ocorrido na Alemanha” ” (JESSOP, 2017: 414). A próxima seção analisa o enfoque de Adorno aos professores, no contexto de pensamento sobre “seu papel na sociedade e a finalidade da educação” (JESSOP, 2017: 414):

1.2. Os fins da educação e o envolvimento dos professores

Como dito anteriormente, em *Educação Após Auschwitz*, aula pública realizada doze anos após Dialética do Esclarecimento, Theodor Adorno inicia sua reflexão com a tese de que a demanda prioritária da educação é fazer com que Auschwitz não ocorra novamente. Em comparação aos horrores do que ocorreu nos campos de concentração nazistas, todo debate sobre os ideais da educação é “trivial e inconsequente”,

considerando que a barbárie se apoiou em “condições fundamentais” que não haviam sido modificadas, incluindo a educação.

Em sua releitura da aula de Adorno, Sharon Jessop argumenta que Adorno defende uma concepção da “educação em direção à autorreflexão crítica [*education toward critical reflection*]” (JESSOP, 2017: 418). Hoje, a civilização predominante “exerce pressão no indivíduo para se conformar, para se identificar cegamente com o coletivo, destruindo qualquer força de resistência” (JESSOP, 2017: 418). Antecipando ideias que seriam apresentadas posteriormente com o educador Hellmut Becker (*Education for Maturity and Responsibility*), Adorno reforçou a importância de uma educação capaz de fazer com o que indivíduo “esteja fora”, consiga se apresentar como sujeito e pensar por conta própria. *Nicht mitmachen*, como dizia o slogan do Instituto para Pesquisa Social fundado por Adorno e outros colegas.

Para Jessop, Adorno identifica na educação de massa uma “poderosa ferramenta institucional na modelagem e modificação de como as pessoas pensam e se comportam” (JESSOP, 2017: 418). O desafio da educação seria conseguir formar *pessoas inteligentes*, no sentido de pessoas que tivessem uma compreensão clara do sentido de seu próprio trabalho e da totalidade que faz parte, sendo, também, a essência da filosofia. Como fazer isso? Com quais habilidades?

Para Adorno, conforme a leitura de Jessop, “para que um professor se torne um intelectual” não seria necessário “conhecer uma grande massa de fatos na ponta dos dedos” (JESSOP, 2017: 418). Esse tipo de conhecimento seria raso, um emaranhado de fatos adquiridos e memorizados. Conforme Jessop:

Ao invés, é a conectividade entre o assunto – o que é conhecido – com a ‘totalidade social’ que importa, e é isso que faz um indivíduo culto [*cultured individual*]. A capacidade de fazer tais conexões é algo que torna possível cultivar essa capacidade em outros. Sem as considerações prévias sobre cultura em termos de resistência e crítica, seria difícil entender a intenção de Adorno aqui. Um professor seria alguém que ‘possui cultura’ e isso é indicado pelo fato de ser capaz de demonstrar interesse em fazer conexões e comparações, em questionar o que parecer ser o caso, e ser pessoalmente envolvido [*personally entangled*] na criticalidade imanente da situação (JESSOP, 2017: 418).

Adorno mobilizou o conceito de intimidade [*intimacy*] para explicar como o pensamento emerge de uma conexão com os assuntos e o calor das coisas, ao invés de uma autonomia racional como proposto por Kant, no sentido de uma interioridade racional capaz de “pensar de forma autônoma”. Adorno rejeitava essa concepção de autonomia, mas aceitava a ideia de maturidade como auto-liberação da heteronomia (o *nomos* exercido pelo *outro*). Para Adorno, o conceito filosófico de intimidade seria um corretivo adequado, considerando as faculdades insubstituíveis que não podem florescer em células isoladas e introspectivas, mas somente no “contato e com o calor das coisas” (JESSOP, 2017: 419). Esse contato seria uma espécie de observação não coerciva, uma “diferenciação sem dominação” (MACDONALD, 2011: 669-689), uma ideia distinta dos ideais de racionalidade do Iluminismo e da dominação da natureza e dos próprios homens, que antecede o século XVIII (*e.g.* o homem que domina seus filhos e sua esposa, exercendo o seu poder de *pater familias* ou de *patria potestas* do direito romano).

Esse envolvimento com o calor das coisas, a fim de produzir intimidade e não apenas autonomia no sentido Kantiano, é uma das tarefas propostas por Adorno para a educação. Para tanto, Sharon Jessop argumenta que “ensinar é uma atividade de esperança” (JESSOP, 2017: 419), que demanda “resiliência quando há retrocessos e confiança na possibilidade de futura maturidade” (JESSOP, 2017: 419). Para Adorno, isso envolve algo além de conhecimento e habilidade. De certo modo, esses valores e comprometeros inerentes ao papel do professor, demandam amor, que não podem ser sintetizados em relações profissionalmente mediadas. Se a lógica do capitalismo e da razão instrumental instauram uma frieza, o amor restaura o calor das relações – e o bom professor é aquele que se identifica com esse calor, com seus pupilos e não se torna indiferente a eles. Na síntese de Jessop, “a educação cultural tem o potencial de estar onde as crianças possam encontrar a riqueza e variedade da experiência humana por meio das artes e, também, por meio do contato pessoal com as crenças, valores e tradições de diferentes pessoas” (JESSOP, 2017: 419).

Como será visto na próxima seção, as ideias de Adorno possuem convergência e ressonância nas obras de Paulo Freire, com nuances e significados por vezes distintos, no que toca à formação dos professores e uma educação voltada à liberdade e superação de contextos de opressão.

1.3. Educação para liberdade: uma aproximação entre Adorno e Paulo Freire

A questão do *envolvimento dos professores*, em uma conduta ética na educação, também foi objeto de reflexão por Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro e um dos principais nomes da pedagogia crítica. É possível, nesse sentido, traçar alguns paralelos entre a discussão promovida por Adorno e o pensamento freiriano com relação a sua concepção de educação para liberdade, o engajamento ético do professor com os educandos e o amor.

Em *Pedagogia do Oprimido*, texto clássico de Freire publicado em 1967, Freire sustenta que a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, “implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2019: 98). Essa concepção profundamente fundada em Marx volta-se ao sujeito inserido nas relações. Freire vai além ao teorizar o homem como “um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca de ser mais” (FREIRE, 2019: 101-106):

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. (...) Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformadas por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos. Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem sujeitos do seu próprio movimento (FREIRE, 2019: 102 e 104).

Em sua clássica crítica à educação bancária – na qual o conhecimento é fatiado e depositado, como cheques em um banco –, Freire defende um sentido na prática da educação e uma autenticidade própria: “Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela

realidade, portanto na intercomunicação” (FREIRE, 2019: 89). Não se pode impor. E essa teoria da educação se torna um remédio aos autoritarismos e formas de dominação. Ele evita a “superposição dos homens aos homens” (FREIRE, 2019: 90) na medida em que o pensar possui sentido, “se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação” (FREIRE, 2019: 90). Na síntese do capítulo sobre educação bancária:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (...) A educação que se impõe verdadeiramente aos que se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas aos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. (FREIRE, 2019: 93 e 94).

Em *Pedagogia da Autonomia*, obra publicada em 1996 como síntese de seu pensamento, Freire apresenta, no capítulo “Ensinar não é transferir conhecimento”, uma discussão sobre a desconsideração total pela formação integral do ser humano e sua redução a puro treino, o que fortalece uma sociedade autoritária (FREIRE, 2011: 113). O pensamento reacionário, voltado aos interesses puramente mercantis, tentará sempre negar a dialogicidade e reinstaurar um contramovimento.

Nesse sentido, a discussão de Adorno em *Educação Após Auschwitz* (1966) encontra paralelo destacável em *Pedagogia do Oprimido* (1967) no sentido de trabalho em prol de uma *cultura* em sentido forte, que exige o diálogo e um *fazer em conjunto*. Esse “desvelamento da realidade” de que fala Paulo Freire é, em certa medida, próximo do que Adorno sustenta como “contato com o calor das coisas”, rompendo com a frieza do cálculo racional e do distanciamento entre os sujeitos. Diz Freire:

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. A prática problematizadora, pelo contrário, não distingue estes momentos no que fazer do educador-educando. Não é sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra

dialogicamente com os educandos. (...) O educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também. (...) A educação problematizadora, de caráter altamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade (FREIRE, 2019: 97).

Ao passo que Adorno defendeu uma intimidade como *práxis* do professor intrinsecamente relacionada ao amor e algumas habilidades não facilmente tipificáveis em termos objetivos, Freire defendeu um *assumir-se* também conectado com essa capacidade de amar, em um segundo ponto de aproximação entre os pensadores: “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2011: 42). Na terminologia freiriana, “é a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (FREIRE, 2011: 42).

Feitas essas considerações, cabe discutir a complexidade da problemática comum às obras de Adorno e de Freire diante da educação da primeira infância, que exige, também, um repensar do educador sobre a sua relação com as infâncias. A próxima seção dedica-se a essa discussão.

2. O ensino de primeira infância: criança, criação e liberdade

Esta seção analisa um problema específico e pouco debatido pela literatura crítica sobre educação no Brasil: as *dificuldades com formação docente* na primeira infância,¹ que traz desafios adicionais considerando as especificidades do ensino com crianças e uma “visão pós-moderna”² sobre a própria criança, sempre em sentido plural de múltiplas crianças,³ como *sujeito de direitos e ser pensante*.

¹ Ver OLIVEIRA-FORMOSINHO (2007) para uma discussão de como a pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente da cultura que os constituem como seres sócio-histórico-cultuais, bem como a dificuldade, na pedagogia da infância, de reconhecer como a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação.

² A principal referência para essa análise será o livro *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*, publicado pelos educadores Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence em

O argumento central desenvolvido aqui é que a formação docente exige não somente uma conduta ética de dialogicidade e “intimidade” no sentido de Adorno, mas também uma reflexão crítica sobre a infância e sobre as relações com as crianças – reflexão esta nada trivial e que, geralmente, passa ao largo da formação tradicional dos próprios docentes.

Afinal, a razão pela qual criança e a discussão sobre a educação da primeira infância são essenciais aqui, é que é na infância, em se tratando de um período potente de formulação de bases cognitivas, que se começa a construção de um indivíduo capaz de digerir criticamente o mundo que lhe é oferecido posteriormente. Sob essa perspectiva, o educador que não é capaz de perceber dialogicidade com a criança, não é apto a preparar um ambiente cognitivo crítico para um educando de qualquer idade que seja. Por trás dessa lente problemática parte a reflexão da próxima seção de análise.

2.1. Dificuldades com formação docente na primeira infância

A educação na primeira infância tem produzido um outro paradigma sobre a criança do que o difundido usual e tradicionalmente, centrado na ideia de que “as crianças têm um lugar reconhecido e independente na sociedade, com seus próprios direitos como seres humanos individuais e membros plenos da sociedade” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019: 70). Nessa visão, ocorre um rompimento da ideia de criança como “ser em formação” e, em especial, como um objeto que pode ser reduzido a categorias separadas, como desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo e social, as crianças são compreendidas como sujeitos únicos, complexos e individuais. Nas palavras de Loris Malaguzzi, são ricas em potencial: fortes, poderosas, competentes, possuidoras de mil linguagens.

2003 e reeditado em 2019. Dahlberg é professora na Universidade de Estocolmo: <https://www.su.se/english/profiles/gundah-1.188444>

³ “A partir de nossa perspectiva pós-moderna, não existe algo como ‘a criança’ ou ‘a infância’, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros ‘o que as crianças são e o que a infância é’. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser. DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade da educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução de Magna França Lopes. Porto Alegre: Penso, p. 63.

Um trio de educadores escandinavos destaca que essa mudança de paradigma implica em reconhecer que (i) a infância é uma construção social sempre contextualizada, (ii) as crianças são atores sociais e participam da construção de suas próprias vidas e também a vida daqueles que a cercam e da própria sociedade, (iii) as crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, (iv) as crianças contribuem para os recursos e para a produção social, (v) os relacionamentos entre adultos e crianças envolvem exercício de poder, assim como expressão do amor, sendo necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019: 71).

A ideia trabalhada por Dahlberg, Moss e Pence, alicerçados por Loris Mallaguzi, de que “a criança pequena emerge como *co-construtor*, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019: 71), resgata e reforça a demanda de superação do conceito de educação como transferência de conhecimento, que subjuga o educando, ou a criança, neste caso, ao “receptor e reproduzidor passivo” que não apenas empobrece, mas imobiliza o processo de conhecimento. Ao considerar a educação um processo linear, a perspectiva a ser superada percebe a criança como alguém que virá a ser, a tonar-se e não alguém que *já é*. Complementam:

Em vez de um vaso vazio esperando enriquecimento, desde o início da vida, a criança pequena é uma “rica” criança, ativamente engajada com o mundo; ela nasceu equipada para aprender e não pede nem necessita da permissão do adulto para começar a aprender. Na verdade, a criança pequena corre o risco de tornar-se pobre nas mãos dos adultos e, em vez de se “desenvolver”, perde suas habilidades com o passar do tempo. (...) Por isso, a criança pequena deve ser levada a sério. Ativa e competente, ela tem ideias e teorias que não apenas valem a pena ser ouvidas, mas também merecem escrutínio e, quando for o caso, questionamento e desafio (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019: 72).

O educador que se propõe a superar a visão tradicionalista e transmissiva da educação na primeira infância é alguém que necessariamente enfrenta a necessidade e o desafio de assumir o que os autores chamam de perspectiva pós-moderna em relação à construção de significado. Colocar-se em posição de negar a imutabilidade do conhecimento e a verdade absoluta e isso “impõe exigências cada vez maiores às

crianças de formarem e moldarem seu próprio entendimento do mundo, do conhecimento, assim como da identidade e do estilo de vida” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019: 79). Desafio tal que, explicitamente, não se põe somente à criança, mas em igual ou maior medida ao educador que a acompanha.

Em pesquisa feita em entre os anos de 2018 e 2020, em uma instituição de ensino de primeiríssima infância em São Paulo (etapa também conhecida como creche no Brasil), mesmo em uma instituição com educadores alicerçados em perspectivas participativas e emancipadoras de educação em primeira infância, confrontava-se com a significativa dificuldade de afastar a centralidade exclusiva do adulto e de compartilhar os espaços de construção cognitiva com as crianças pequenas (COSTA, 2020)⁴. Uma educadora entrevistada atesou sobre os próprios desafios na relação adulto-criança: “nossa forma de construção como adulto é muito imediata, racional, temos uma ânsia que por vezes pode atropelar o caminho da criança”. Ainda, percebe-se o esforço de desconstrução das raízes tradicionais na sua formação quando diz: “Embora nos aprofundemos em teorias e abordagens que nos oferecem ferramentas (...), ainda há muitos hábitos que se tornam automáticos, se não forem observados e questionados pelo educador em seu cotidiano. (...) já me percebi reproduzindo interferências que não correspondem à linha de pensamento da criança autônoma e dona de sua construção de conhecimento” (COSTA, 2020: 18).

Fica notável, portanto, que, além das concepções dialógicas de uma formação no calor do momento, existe uma complexidade adicional ao tratar com crianças. Exige-se um paradigma renovado da criança, como sujeito, que exige um aparato e habilidades que a maioria dos educadores não tem. A dificuldade da formação dos educadores, estes que têm o papel de facilitar contextos de investigação e construção do conhecimento e da própria identidade do educando, gera uma deficiência na formação das crianças como indivíduos conscientes, reflexivos e críticos e que, por sua vez, ao tornarem-se educadores, mediadores ou facilitadores de processos de conhecimento, esbarrarão na mesma incapacidade, retroalimentando a formação precária.

⁴ COSTA, Priscila. *Desafios da educação na Primeiríssima Infância: relato de experiência de coordenação pedagógica em uma escola particular de São Paulo*. Trabalho apresentado para conclusão do curso de MBA em Gestão Escolar, USP/Esaaq. 2020.

Na seção final deste trabalho, esse aspecto da má-formação constante será trabalhado, a fim de buscar entender as razões pelas quais mecanismos autoritários e precarizados de educação perduram no mundo, mais especificamente no Brasil.

2.2. Libertação da consciência e obstáculos estruturais

A seção final deste trabalho tem como objetivo perceber como a formação deficitária e protocolar de docentes partindo da educação infantil, mas também de forma geral, ou seja, em outros segmentos posteriores, alimenta um ciclo de grande dificuldade de libertação da consciência, como uma retroalimentação da má-formação do indivíduo em relação no contexto educativo, criança ou docente. Percebe-se a problemática que insere os educadores em um entravamento que os impede o alcance da educação libertária, criadora e emancipatória, e os detém a um processo retroalimentar da má-formação, da não conscientização.

Relegados à manutenção de um ensino meramente voltado aos interesses de manutenção econômica e permanência de um sistema de controle de massas, à chamada “gestão científica da educação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019: 5), o educador foi treinado como treina suas crianças, com uma conduta manualística, para atender a uma distribuição de conteúdos a serem cobrados em avaliações conduzidas de forma burocrática que não se direcionam ao educando levando em conta suas individualidades e particularidades para a construção da reflexão crítica acerca do próprio conhecimento, mas sim como um instrumento necessário e controlado para a perduração e manutenção do sistema capitalista. Segundo as autoras:

o desenvolvimento das escolas públicas em todas as sociedades ocidentais parece dever, na sua dimensão organizacional, mais a Taylor, Ford e Weber do que a Froebel, Montessori, Dewey, Steiner e outros pedagogos progressivos. Para que o sistema de produção em massa fosse eficiente, era necessário modernizar a educação tradicional do século XIX; a “gestão científica da educação” parecia servir mais eficientemente aos objetivos educacionais tradicionais, mediante uniformização do conteúdo e dos meios (currículo e pedagogia), maximizando assim a produção em massa na escola. Para que fosse possível alcançar esse objetivo, os grupos de ensino deveriam ser homogêneos, com estudantes equivalentes em idade e capacidade. Os estudantes que não aprendiam suficientemente depressa reprovavam, em vez de lhes ser permitido progredir em seu próprio ritmo. A avaliação dos

estudantes – como controle de aquisição de conhecimentos – era feita por testes e exames finais (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019: 6).

É possível entender, portanto, o caráter amedrontador de uma educação libertária e transformadora não só para os governos, mas também nos indivíduos. A ideia de insegurança, de periculosidade do pensamento crítico, imobiliza o ser humano e o faz adequar-se a sistemas autoritários que supostamente irão lhe garantir a tranquilidade para conduzir suas vidas de modo parcamente satisfatório. Adorno, em um trecho de *Dialética do Esclarecimento*, na parte dedicada à tese da Indústria Cultural, fala sobre a “doença incurável de toda a diversão”, o prazer que estagna o conhecimento, a acomodação do espírito crítica para “estar de acordo”, a fuga dos processos intelectuais para esquecer o sofrimento e não ter que pensar. A promessa é a negação do pensamento e a ideia que as pessoas se desacostumem da subjetividade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985: 112).

Conclusão

O desafio da educação emancipatória e libertária passa por percalços de formação. Os objetivos pelos quais se educa ao longo da história têm se caracterizado com desvios dos fins da educação como conceito. Enquanto interesses (outros) – como econômico, político, de controle social e até assistencialista –, permearem o projeto educacional e sobrepujarem-se ao seu fim formador, as instituições e os atores alcançarão um efeito perverso e contrário ao caráter de emancipação intelectual: o do autoritarismo, da violência, da massificação e do embrutecimento da subjetividade humana.

Adorno, com sua acidez e hiper-realismo, juntamente a Paulo Freire, com sua incansável *vontade* de transformação, trazem à luz, ao esclarecimento, conceitos que nos auxiliam num projeto de resgate ao pensamento crítico, começando pela mais tenra idade, provendo condições e jamais subestimando a capacidade intelectual de qualquer ser humano, principalmente se lhe é ofertada a oportunidade de aflorar a coragem de pensar criticamente. Possibilitar a emergência do pensamento crítico requer educadores destemidos de liberdade, dispostos a questionar as contradições de um sistema que não tem o objetivo de formar e educar, que opera sob a ameaça da autodestruição. *Ser mais*

é superar a si e a essas limitações externas impostas às nossas potencialidades como seres humanos transformadores do nosso contexto.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max (1985). *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar.
- COSTA, Priscila (2020). *Desafios da educação na Primeiríssima Infância: relato de experiência de coordenação pedagógica em uma escola particular de São Paulo*. Trabalho apresentado para conclusão do curso de MBA em Gestão Escolar, USP/Esalq.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan (2019). *Qualidade da educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Trad. Magna França Lopes. Porto Alegre: Penso.
- FREIRE, Paulo (2011). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz & Terra.
- _____. (2019). *Pedagogia do Oprimido*. 69ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- JESSOP, Sharon (2017). [Adorno: cultural education and resistance, Studies in Philosophy and Education](https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-016-9531-6), v. 36, pp. 409–423. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-016-9531-6>. Acesso em 01 mar. 2022.
- MACDONALD, Ian (2011). [Cold, Cold, Warm: Autonomy, Intimacy, and Maturity in Adorno, Philosophy & Social Criticism](https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0191453711402940), v. 37(6), pp. 669–689. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0191453711402940>>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al (2007). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- _____.; PASCAL, Christine (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação*. Penso Editora.

Artigo recebido em 01 de março de 2022.

Aprovado em 07 de julho de 2022.

DOI: 10.12957/intellectus.2022.65704