

REFLEXÕES SOBRE A PRIMEIRA INFÂNCIA: A FORMAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves¹
Solange Franci Raimundo Yaegashi²
Sharmilla Tassiana de Souza³
Paulo Lopes⁴

RESUMO

O objetivo desse artigo é apresentar reflexões sobre a Primeira Infância, com destaque à formação de bebês e crianças na Educação Infantil, a fim de contribuir com os profissionais da área da Educação em suas práticas pedagógicas. Esse texto, de cunho bibliográfico, ampara-se nos pressupostos teóricos da Teoria Crítica, em que destacamos os seguintes autores: Marcuse (1967; 1999), Horkheimer e Adorno (1985) e Adorno (1995; 1996). Como resultado dessa pesquisa, elucidamos a necessidade de estudos para a formação humana e o combate à barbárie. Consideramos que uma análise do objeto estudado, tendo em vista o seu contexto histórico, político, social e econômico pode auxiliar na compreensão da organização social, com possibilidades para a emancipação humana.

Palavras-chave: Teoria Crítica; Primeira Infância; formação de bebês e crianças; Educação Infantil; emancipação humana.

REFLECTIONS ON EARLY CHILDHOOD: THE TRAINING OF BABIES AND CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

The objective of this article is to present reflections on Early Childhood, with emphasis on the formation of babies and children in Early Childhood Education, in order to contribute to professionals in the field of Education in their pedagogical practices. This bibliographical text is supported by the theoretical assumptions of Critical Theory, in which we highlight the following authors: Marcuse (1967; 1999), Horkheimer and Adorno (1985) and Adorno (1995; 1996). As a result of this research, we elucidate the need for studies for human training and the fight against barbarism. We consider that an analysis of the studied object, considering its historical, political, social and economic context, can help in understanding the social organization, with possibilities for human emancipation.

Keywords: Critical Theory; Early Childhood; training of babies and children; Child education; human emancipation.

¹ Graduada em Letras (Português/Inglês) e em Pedagogia. Mestra em Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora no município de Maringá-PR. E-mail para contato: kalyandradoy@gmail.com

² Graduada em Psicologia. Doutora e mestra em Educação. Pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail para contato: solangefry@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Mestra em Educação e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail para contato: sharmilla.tsouza@gmail.com

⁴ Graduado em Música. Mestre em Artes. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail para contato: paulomlps@gmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é apresentar reflexões sobre a Primeira Infância⁵, com destaque à formação de bebês e crianças na Educação Infantil, a fim de contribuir com os profissionais da área da Educação em suas práticas pedagógicas, em favor da emancipação humana.

Nesse texto, optamos por uma pesquisa de cunho bibliográfico, que para Gil (2002), pode proporcionar o conhecimento de fatos, com base em materiais elaborados anteriormente. Para isso, utilizamos em especial, as obras dos seguintes autores: Marcuse (1967; 1999), Horkheimer e Adorno (1985) e Adorno (1995; 1996). Cabe ressaltar que trata-se de um estudo baseado nos pressupostos teóricos da Teoria Crítica, que possibilita a compreensão do objeto de estudo em um contexto, considerando as relações sociais e a sociedade em seu conjunto (NOBRE, 2004).

Iniciamos essa reflexão com a afirmação de que a Primeira Infância, período considerado do nascimento aos três anos, é a base da formação da personalidade e do intelecto humano (MUKHINA, 1996). No atual cenário social, considerando o século XXI, com base nas proposições apresentadas por Adorno (1995), questionamos se as condições que influenciam a formação dos bebês e crianças na Educação Infantil, é para a emancipação ou para a barbárie.

Horkheimer e Adorno (1985, p. 113) afirmam 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”. Assim, os autores corroboram que ao analisar o sujeito, percebemos a sociedade, e o contrário também é verdadeiro. Destacam que há fragilidades na formação humana, pois a cultura, elemento a ser apropriada pelos sujeitos, também se encontra frágil.

De acordo com Adorno (1996), 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

⁵ 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). Nesse artigo, trataremos a Primeira Infância como os três primeiros anos da criança.

(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.

Citamos como exemplo, os desenhos animados para as crianças, em que disseminam a competitividade, a audácia, o individualismo. Em outros momentos, enfatizam a solidariedade, a tolerância e o trabalho em equipe. Ou seja, valorizam-se características necessárias para conviver na sociedade vigente, mesmo que contraditórias, a fim de incutir nos pequenos cidadãos, elementos para sobreviver e seguir a ordem capitalista. Segundo Galuch (2013, p. 147):

É revolucionária a crença de que os vícios individuais são produzidos pela sociedade, pois, se a sociedade corrompe o homem, é ela que precisa ser transformada. Essa crença vigorosa enquanto se desejava destruir a sociedade feudal, trazendo como consequência ideias educacionais pautadas na educação doméstica, longe dos vícios sociais, para que um novo homem fosse formado em sintonia com as exigências da sociedade em processo de consolidação.

A autora afirma que para se restabelecer a ordem social em uma sociedade em movimento, elegem-se características individuais, que são transformadas em virtudes cívicas. Essas virtudes se reafirmam na família, na escola, no trabalho, na sociedade, como essenciais para ser um cidadão exemplar. No entanto, tais virtudes são formas de controlar a conduta individual para a manutenção da ordem social.

Na sociedade capitalista, 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, 1995; 1996; HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Com base nessas reflexões iniciais, justifica-se a existência de documentos orientadores para a Educação Infantil, como os Referenciais Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil (RCNEIs) (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Tais materiais apresentam-se como necessários para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças; no entanto, servem ao interesse em formar sujeitos com características que sustentem a sociedade capitalista.

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).

No excerto acima, Galuch e Crochík (2016) destacam que as instituições escolares, por vezes, contribuem para reforçar uma formação baseada no desenvolvimento de competências para a adaptação, resolução de problemas e para a convivência, ou seja, para formar parcialmente os sujeitos, de modo que atendam aos interesses econômicos da sociedade capitalista.

Podemos perceber essa lógica nos documentos: “Aprender a ser” (FAURE, 1972) e “Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (DELORS, 1998), que reforçam a necessidade de o sujeito se adaptar à sociedade capitalista, que está em constante mudança. Para Duarte (2001, p. 38), “o caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc.”. Nesse sentido, a responsabilidade de sobrevivência é do indivíduo, além de reforçar a competitividade e minimizar propositalmente o caráter coletivo, que poderia mobilizar revoluções e transformações no cenário social (DUARTE, 2001).

Friedman (1985, p. 21) destaca que “[...] de fato, o objetivo mais importante dos liberais é deixar os problemas éticos a cargo do próprio indivíduo”. Afirma, ainda, que a população pode ser controlada de duas maneiras: por meio da “direção central utilizando a coerção - a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno”

(FRIEDMAN, 1985, p. 22). A outra forma seria “a cooperação voluntária dos indivíduos – a técnica do mercado” (FRIEDMAN, 1985, p. 22).

Com base nas discussões apresentadas por Friedman (1985, p. 22), percebemos um potente movimento por meio da “coerção” ou da “cooperação voluntária” para reafirmar as formas de controle populacional, de modo que os sujeitos tomem decisões e ajam, pensando que são livres para realizarem escolhas, quando na verdade, são vítimas de manobras para a perpetuação de ideais da classe dominante.

Para Galuch (2013), essas discussões constituem-se como elementos da crítica, em que é possível debater e confrontar um objeto de estudo, contextualizando-o com os movimentos da história, as relações entre os homens para a produção da vida e suas representações. Desse modo, ao pensarmos na formação de bebês e crianças na Educação Infantil, temos a compreensão de que é necessário considerar a forma de organização social, que tipo de sujeito pretende-se formar para contribuir com a manutenção da sociedade e como os documentos orientadores, as políticas públicas, a escola, a cultura, as instituições religiosas e as famílias reconfirmam os ideais da pseudoformação.

Reafirmamos dessa forma, a necessidade de refletirmos com os pressupostos teóricos da Teoria Crítica, sobre a formação de bebês e crianças na Educação Infantil. A referida teoria possibilita compreender que a Educação, as instituições escolares e o sujeito estão em constante movimento, em um processo histórico, social, político e econômico. Desse modo, a organização da sociedade em uma determinada época, preocupa-se com conteúdos, currículo e a formação de professores, pensando no sujeito a ser formado para corresponder aos ideais daquele contexto.

Com essa forma de pensar sobre o objeto estudado, percebemos as contradições que se apresentam e reapresentam na sociedade. Com o pensamento crítico, podemos encontrar possibilidades e potencialidades para superar as formas de controle, com vistas à uma formação humana que emancipe os sujeitos.

1 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A forma como o espaço e o tempo estão organizados, seja na sociedade ou nas instituições de ensino, interferem nas relações que são desenvolvidas entre as pessoas. Para exemplificar, Marx (2013) explica que a passagem dos ofícios aprendidos de geração em geração, como artesãos, sapateiros, alfaiates, para a manufatura, minimizou vínculos, tradições e convivência, relações essenciais para a formação humana.

[...] a manufatura introduz a divisão do trabalho num processo de produção, ou desenvolve a divisão do trabalho já existente; por outro, ela combina ofícios que até então eram separados. Mas seja qual for seu ponto de partida particular, sua configuração final é a mesma: um mecanismo de produção, cujos órgãos são seres humanos (MARX, 2013, p. 514).

Marx (2013) elucida que os mecanismos de produção utilizados na sociedade capitalista desumanizam o ser humano, pois atendem a um fim capitalista. Considerando essa assertiva, ao pensarmos na formação dos bebês e das crianças na Primeira Infância, é necessário considerar as condições sociais, históricas e econômicas em que estão inseridos junto a suas famílias. A maneira como as famílias precisam se organizar para trabalhar, quanto tempo passam nos trabalhos e como se relacionam com os bebês e as crianças, influencia diretamente a formação humana.

Partindo da premissa de que a organização do tempo e do espaço determina a constituição dos sujeitos, Marx e Engels (1993, p. 36-37) afirmam: “[...] Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência”. Nesse sentido, compreendemos que os bebês e as crianças aprendem com as condições objetivas de vida.

Os gostos, as preferências, os sentimentos, os comportamentos, e outros elementos que constituem o humano, são desenvolvidos. De acordo com Marx (2010), as relações do homem com o mundo são apropriações da realidade humana e até os órgãos individuais são sociais, porque aprendemos a sentir e a identificar cheiros, imagens, gostos, texturas com os sujeitos mais experientes que nos ensinam.

Além das argumentações apresentadas, Marx (1988) indica que na sociedade capitalista, existe uma luta de classes sociais. Há a concentração de riquezas para a burguesia e a miséria, para a classe trabalhadora. A organização dessa sociedade, para atender aos ideais do capital, usa da força de trabalho do homem para produzir riquezas. Assim, para os bebês e crianças da classe trabalhadora, a apropriação dos elementos da cultura humana torna-se cada vez mais distante, uma vez que as famílias foram confinadas em fábricas, indústrias, escritórios, minimizando as formas de relações humanas.

Atualmente, o excessivo uso das telas pelos familiares e pelas crianças torna-se também motivo de distanciamento das relações sociais e do desenvolvimento das capacidades humanas como a memória, a concentração, a linguagem, a comunicação, a imaginação, o raciocínio e a criação. A tecnologia que poderia ser usada para emancipar, reduz as possibilidades de aprender.

Nessa lógica, vale mencionar os produtos criados para incentivar o consumo pelas ou para as crianças. Sobre essa situação, Friedman (1985) salienta:

Para colocar o problema em outros termos, as crianças são, ao mesmo tempo, consumidoras de produtos e membros responsáveis, em potencial, da sociedade. A liberdade de os indivíduos usarem seus recursos econômicos do modo que desejarem inclui a liberdade de usá-los para ter crianças - para comprar, por assim dizer, os serviços de crianças como uma forma particular de consumo. Mas, uma vez que tal escolha tenha sido feita, as crianças têm um valor em si próprias e por si próprias e uma liberdade que lhes pertence e que não consiste, simplesmente, numa extensão da liberdade dos pais (FRIEDMAN, 1985, p. 40).

Segundo o autor, na sociedade em que vivemos, é necessária uma organização em que o salário que os trabalhadores recebem por sua força de trabalho, seja usado para consumir. Assim, tem-se uma falsa ideia de liberdade para escolher e comprar os produtos, os alimentos, assinar os planos e canais de televisão, e até pagar pelo ensino particular, por exemplo; quando na verdade, os elementos disponíveis para a classe trabalhadora fazem parte de um grande conjunto para contribuir com o mercado consumidor.

Cabe salientar que há também a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e

Cultura⁶ (UNESCO), como os principais responsáveis pelas implementações de políticas educacionais nos países em desenvolvimento, favorecendo as intervenções estadunidenses para o aumento da produção do capital financeiro.

Nessa perspectiva, na sociedade capitalista, o objetivo é formar, desde a Primeira Infância, sujeitos que se adaptem e empreguem sua força intelectual e de trabalho para sustentar e manter os ideais burgueses. Os bebês e as crianças, em seus primeiros anos nas instituições de Educação Infantil, aprendem desde cedo, a andar em filas, alimentar-se em 15 minutos, aguardar a hora de brincar, não conversar demais, ficar no seu lugar. Contraditoriamente, precisam nesse espaço permeado pela imposição e disciplina autoritária, ser autônomos, pensar livremente e mais recentemente, a empreender e a poupar. Galuch e Crochík (2016, p. 256) ponderam que:

As análises realizadas, orientadas pela Teoria Crítica da Sociedade, nos levam a perceber as contradições presentes nessas propostas de ensino: em nome das formas inovadoras de comunicação, abre-se mão do que é comunicado; em nome da criatividade, restringe-se o conteúdo da criação; em nome da diversão, perde-se o encanto pelo saber; em nome da autonomia para aprender, dificulta-se a possibilidade de conhecer para ser autônomo; em nome do diferente, privilegia-se o sempre-igual; em nome da novidade, triunfa a repetição; em nome da distração, obsta-se a reflexão sobre o que distrai; na luta contra o tradicional, derrota-se a tradição; em nome da experimentação, impede-se a experiência; em nome da reflexão, tolhe-se o pensamento; no combate à memorização, a memória é vencida; em nome do aprender brincando, democratiza-se a pseudoformação.

As discussões apresentadas por Galuch e Crochík (2016) sugerem outras reflexões, ao pensarmos nas brincadeiras que os bebês e as crianças aprendem nas instituições educativas. Orienta-se que a individualidade seja respeitada, mas ensina-se a segregar e a competir. Por exemplo, há sempre grupos que são colocados em disputas (meninos contra meninas, uma turma contra a outra), ou até mesmo são criadas condições para determinar “quem é o mais rápido da turma”, “quem é o mais inteligente”, “quem é o mais bagunceiro”.

Essas situações corriqueiras nas escolas e centros de Educação Infantil ensinam comportamentos para a subserviência, para o controle e não para a

⁶ Tradução para a Língua Portuguesa, que em inglês significa: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO).

emancipação humana. Também percebemos nos bebês e nas crianças, a forma de como a sociedade está organizada, pois reproduzem em seus comportamentos, os elementos que estão postos no cenário social.

Com base nessa premissa, Galuch (2013) afirma que “o homem é um ser social e, por ser social, sua consciência também o é”. Assim, compreendemos que as relações entre os homens deveriam contribuir para humanizar os sujeitos de forma plena. Ocorre que, para atender à uma necessidade ideológica dominante, em cada época, busca-se formar cidadãos que pensam, agem e respondem com base em princípios também ideológicos.

Saviani (2008) elucida que na Pedagogia, podemos perceber esse movimento da valorização de elementos diferentes para cada época. Na Pedagogia Tradicional, valoriza-se o intelecto, o aspecto lógico, os conteúdos cognitivos, o professor, o esforço, a disciplina, o diretivismo e a quantidade. Em contrapartida, na Pedagogia Nova, são valorizados o sentimento, o aspecto psicológico, os métodos e processos pedagógicos, o aluno, o interesse, a espontaneidade, o não-diretividade e a qualidade. Tais aspectos, considerando um determinado tempo, correspondem ao tipo de homem que a sociedade capitalista quer formar, tendo a escola como meio.

Para Saviani (2008, p. 21), a escola, como aparelho ideológico, “cumprir duas funções básicas: contribuir para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa [...]”. Essa premissa nos permite refletir que a organização da sociedade e das instituições educativas são propositais, bem como, o que a classe trabalhadora tem acesso.

Tais condições da ordem capitalista, impostas à maioria dos bebês e crianças, estão presentes em documentos que orientam o processo educativo. Podemos mencionar a os RCNEIs (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c) em que se destacam os temas transversais e os valores atitudinais, procedimentais e morais; e a BNCC (BRASIL, 2018), em que se evidenciam as competências, os campos de experiência, os saberes e conhecimentos. Em outras palavras, é necessário que os bebês e as crianças aprendam o suficiente para “conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (DELORS, 1998, p. 15).

A UNESCO (1990) tem apontado uma preocupação com a Educação Infantil, afirmando a necessidade de assegurar o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, desde o nascimento, de modo a envolver também suas famílias. Em outra situação, a UNESCO (2002) confirmou a importância de começar o investimento no sujeito desde o início da vida, pois se há experiências precoces e de qualidade, assegura-se um melhor desenvolvimento intelectual, social e emocional para a promoção de sucesso na escola e na vida. Além disso, há o apontamento de pesquisas que confirmam que o cérebro pode ter um melhor rendimento na aprendizagem se estimulado nos primeiros anos de vida. Esse organismo internacional defende que são nos três primeiros anos de vida que os padrões de comportamento e pensamento se desenvolvem (UNESCO, 2002).

Campos (2008) esclarece que a Educação Infantil, para os organismos internacionais é considerada como uma estratégia para assegurar que a criança tenha uma formação escolar adequada nos moldes do sistema capitalista. Essa criança, futuramente poderá trabalhar e gerar lucro. A autora cita também que a Educação Infantil assume um caráter preventivo e compensatório, no sentido de prevenir as desigualdades sociais e compensar as diferenças de classes, já que na defesa do Banco Mundial, são oferecidas as mesmas oportunidades de desenvolvimento e estudo para a população, e a pobreza é naturalizada.

Para o Banco Mundial, a pobreza existe porque as pessoas não têm estudo e conseqüentemente, trabalho para sair da miséria. Ou seja, nega a origem da desigualdade social como fator histórico, conforme Marx (1988) explicou sobre a acumulação primitiva do capital, em que por séculos, a expropriação de terras e a exploração do ser humano vem ocorrendo.

No contexto de desigualdade social e econômica, o Banco Mundial quer que os países invistam em cada sujeito para que ele se torne um bom trabalhador que gerará lucro para o mercado e conseguirá ter o seu salário para realizar aquisições no mundo capitalista como forma de sobreviver. Na lógica do capital, trocamos a nossa força de trabalho por um salário (Marx, 1988) e gastamos o dinheiro com alimentos, roupas, utensílios, moradia, saúde, educação etc. Assim, ocorre a exploração da classe trabalhadora. Com o trabalho e a contribuição, o proletariado traz o retorno que o

Estado investiu com o dinheiro emprestado pelo Banco Mundial para assegurar os gastos com a escola, merenda e material escolar. Cada sujeito é visto como “capital humano”.

A teoria do capital humano é influente na análise que o Banco faz de política educacional e social. Vê a educação como um investimento na futura produtividade do trabalho, tanto para a sociedade quanto para o indivíduo que procura educação. Os retornos a esse investimento são medidos por fluxos de ganhos durante a vida dos indivíduos, descontando-se o presente valor investido. Conhecimento e habilidades são resultados cruciais da educação, mesmo que características menos observáveis e não-cognitivas, tais como iniciativa, autonomia e hábitos de trabalho pesado, possam também ser considerados fatores que afetam a produtividade do trabalho. E há efeitos sociais ou externos que são percebidos como benéficos para a produtividade, além de constituírem valores em si: boa saúde, bons hábitos nutricionais, controle populacional efetivo, bom governo (LAUGLO, 1997, p.30 e 31).

Segundo Lauglo (1997), a Educação, para o Banco Mundial, é uma forma de investir na população para gerar trabalho e lucro. Isso significa que as situações que permeiam a rotina escolar, como alimentação, hábitos de higiene, currículo e formação são pensadas para preparar os estudantes para o trabalho de forma que não deem despesas à sociedade com doenças e comportamentos que os privem de trabalhar.

Os documentos citados e comentados anteriormente, sendo os RCNEIs (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c), a BNCC (BRASIL, 2018) e os relatórios sobre Educação da UNESCO (UNESCO, 1990; 2002), dentre outros, que não serão citados nesse trabalho, configuram-se como um projeto de formação burguês, relacionados com uma agenda internacional de Políticas Públicas Educacionais que atendam aos objetivos do Banco Mundial e reafirmam o que para Marcuse (1967; 1999), é a constituição de uma Sociedade Industrial, em que considera as implicações da tecnologia moderna para a dominação do homem e da natureza.

De acordo com Marcuse (1967), na sociedade contemporânea, a tecnologia e a ciência, que possibilitariam o desenvolvimento e a formação para a humanização, são utilizadas como recursos para a guerra e a exploração.

Quando esse ponto é atingido, a dominação – disfarçada em afluência e liberdade – se estende a todas as esferas da vida pública e privada, integra toda oposição autêntica, absorve todas as alternativas. A racionalidade tecnológica revela o seu caráter político ao se tornar o grande veículo e

melhor dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo (MARCUSE, 1967, p. 37).

Essas discussões nos permitem refletir sobre as contradições presentes na sociedade. Há elementos de dominação em todas as esferas do contexto político, social e econômico. Ao nos instrumentalizarmos com os estudos, temos a possibilidade de compreender as condições objetivas e os sujeitos. Essa compreensão do todo e das partes oportunizam mobilizações para superarmos as formas de controle e assim, encontrar meios para uma verdadeira emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os bebês e as crianças, bem como as instituições de Educação Infantil estão inseridos em um contexto social, político e econômico. A formação na Primeira Infância, bem como em outras etapas da vida, está relacionada com a organização do tempo e do espaço na sociedade.

Nesse sentido, no presente artigo, identificamos os elementos da organização da sociedade capitalista e seus movimentos para a perpetuação do capital, com base nos pressupostos teóricos da Teoria Crítica.

Percebemos com os subsídios da Teoria Crítica, que existem formas de controle para a manutenção dos ideais burgueses na sociedade capitalista. Ao aprofundarmos as discussões por meio das ideias de Marcuse (1967; 1999), Horkheimer e Adorno (1985), Adorno (1995; 1996), Galuch (2013) e Galuch e Crochík (2016), mobilizamos reflexões sobre a necessidade de estudos para a formação humana e o combate à barbárie.

Consideramos que uma análise do objeto estudado, tendo em vista o seu contexto histórico, político, social e econômico pode auxiliar na compreensão da organização social, da Educação Infantil e da formação de bebês e crianças, com possibilidades para a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-138.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação, ano XVII, nº 56, Campinas: Editora Papirus, dez/ 1996: 388-411.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 14. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016 (Edições Câmara).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC/SE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. v. 3

CAMPOS, Rosânia. A educação das crianças menores de três anos na cúpula das américas /OEA: direito ou favor? **Revista Reflexão e Ação**, v. 16, n. 1, p. 44-67, 2008. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/485>. Acesso em: 19 jun. 2023.

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. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf> Acesso: 20 jan. 2023.

DUARTE, Newton. A Pedagogia do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. nº 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

FAURE, Edgar. Preâmbulo. In: FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. 2. ed. Lisboa: Livraria Bertrand. São Paulo: Difusão Editorial do Brasil, 1972. p. 15-40.

FRIEDMAN, Milton. Papel do governo na educação. In: FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. p. 29-41.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência e relações sociais ao ensino de ciências na escola pública do século XIX**. Maringá: Eduem, 2013.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHÍK, José Leon. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 234-258, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3218/pdf.10>. Acesso em: 19 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 59-86.

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.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. A Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. p. 113-156.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 11-36, 1997.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999, p. 73-104.

MARCUSE, Herbert. As novas formas de controle. In: MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 23-37.

MARX, Karl. A chamada acumulação primitiva. In: MARX, Karl. **O capital**. Vol. 2. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2013.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da Idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009 (Ensaio Comentado).

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien – Tailândia. 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 12/08/2018.

UNESCO. **Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002.

Recebido em 20/06/2023

Versão corrigida recebida em 30/07/2023

Aceito em 01/08/2023

Publicado online em 26/08/2023