

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Izabel Cristina Barbosa de Santana

Autoridade pedagógica na educação infantil: concepções e práticas

Goiânia  
2022



**UFG**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### **1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)**

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Izabel Cristina Barbosa de Santana

Título do trabalho: Autoridade pedagógica na educação infantil: concepções e práticas

### **2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento**

SIM  NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

#### **Casos de embargo:**

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

**Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Denise Silva Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 27/04/2022, às 23:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **IZABEL CRISTINA BARBOSA DE SANTANA, Discente**, em 28/04/2022, às 12:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2861499** e o código CRC **42A2DCBD**.

**Referência:** Processo nº 23070.019321/2022-73

SEI nº 2861499

Izabel Cristina Barbosa de Santana

Autoridade pedagógica na educação infantil: concepções e práticas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Licenciado (a) em Pedagogia.

**Área de concentração:** Ciências humanas

**Orientadora:** Profa. Dra. Denise Silva Araújo

Goiânia  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santana, Izabel Cristina Barbosa de  
Autoridade pedagógica na educação infantil [manuscrito] : Concepções e práticas / Izabel Cristina Barbosa de Santana. - 2022.  
49 f.

Orientador: Profa. Dra. Denise Silva Araújo.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Apêndice.  
Inclui siglas.

1. Educação infantil. 2. Autoridade pedagógica. 3. Émile Durkheim. 4. Hannah Arendt. 5. Paulo Freire. I. Araújo, Denise Silva, orient. II. Título.

CDU 373.2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

### ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos onze dias do mês de abril do ano de 2022, iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Autoridade pedagógica na educação infantil: concepções e práticas”, de autoria de Izabel Cristina Barbosa de Santana, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Profa. Dra. Denise Silva Araújo com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Dr. Pedro Adalberto Gomes de Oliveira Neto. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de dez, tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Denise Silva Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 13/04/2022, às 01:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Adalberto Gomes De Oliveira Neto, Professor do Magistério Superior**, em 13/04/2022, às 06:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2831438** e o código CRC **8FCE3C58**.

Referência: Processo nº 23070.019321/2022-73

SEI nº 2831438

Às minhas filhas Gaby, Sara e Julia.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus. Por me criar e me amar incondicionalmente;

Aos meus pais, Maria das Dôres e Francisco (ambos in memoriam), pelos laços de afetos dedicados a mim ao me educarem para a vida;

Às minhas filhas, Gabriela, Sara e Julia, por me proporcionarem os momentos mais doces e afetuosos da minha vida;

Ao meu esposo, Sebastião, pelo apoio e companheirismo sempre;

Aos meus irmãos e irmãs pelo cuidado, carinho, apoio e orações sempre!

À minha orientadora, Profa. Dra. Denise Silva Araújo, pelas orientações, competência e apoio para me conduzir na elaboração deste trabalho e por me fazer acreditar no meu potencial;

Aos amigos (em especial Dorany, Daiane, Nilva e Sara) e familiares que contribuíram, com apoio e palavras de encorajamento, à concretização deste trabalho.

“Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade”. (FREIRE, 1996, p.72)

SANTANA, Izabel Cristina Barbosa de. Autoridade pedagógica na Educação Infantil: concepções e práticas. 2022. 49 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, 2022.

## RESUMO

Neste trabalho, investiga-se algumas concepções e práticas de autoridade pedagógica na Educação Infantil. Assume-se como objetivo geral: refletir sobre a autoridade do trabalho docente no âmbito educativo da creche e pré-escola, a partir de uma práxis pedagógica que possibilita a autonomia e emancipação da criança. Para tanto, propôs-se uma pesquisa bibliográfica, do tipo qualitativa, realizada por meio de uma busca em bases de dados e repositórios institucionais, nas quais foram selecionados artigos, teses e dissertações, bem como livros e documentos oficiais, para o embasamento teórico da presente pesquisa. O tema foi discutido a partir de três concepções educacionais essenciais para se entender os processos constitutivos de autoridade pedagógica: a concepção educacional tradicional e conservadora de Émile Durkheim; as concepções críticas e emancipadoras de Hannah Arendt e Paulo Freire. A reflexão realizada nesta pesquisa permitiu compreender que as relações de afeto e cuidado entre professor e criança na Educação Infantil, configuram-se construtos relevantes para a constituição da autoridade docente nesta fase. O processo de constituição de autoridade pedagógica na Educação Infantil é longo, diversificado e contínuo, o que demanda uma práxis docente que respeite as limitações e especificidades cognitivas e emocionais da criança para que ela sintam-se acolhida e respeitada no ambiente escolar e, dessa forma, possa ser inserida em um processo formativo autônomo e emancipador.

**Palavras-chave:** Educação infantil Autoridade pedagógica Émile Durkheim Hannah Arendt Paulo Freire

## ABSTRACT

In this work, some conceptions and practices of pedagogical authority in Early Childhood Education are investigated. It is assumed as a general objective: to reflect on the authority of teaching work in the educational scope of daycare and preschool, from a pedagogical praxis that enables the child's autonomy and emancipation. To this end, qualitative bibliographic research was proposed, carried out through a search in databases and institutional repositories, in which articles, theses and dissertations, as well as books and official documents, were selected for the theoretical basis of the present research. The theme was discussed from three essential educational concepts to understand the constitutive processes of pedagogical authority: the traditional and conservative educational concept of Émile Durkheim; the critical and emancipatory conceptions of Hannah Arendt and Paulo Freire. The reflection carried out in this research allowed us to understand that the relationships of affection and care between teacher and child in Early Childhood Education are relevant constructs for the constitution of teaching authority at this stage. The process of establishing pedagogical authority in Early Childhood Education is long, diversified and continuous, which demands a teaching practice that respects the cognitive and emotional limitations and specificities of the child so that he or she feels welcomed and respected in the school environment and, in this way, can be inserted into an autonomous and emancipatory training process.

Keywords: Early childhood education Pedagogical authority Émile Durkheim Hannah Arendt Paulo Freire

## LISTA DE SIGLAS

BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CMEI -	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE -	Conselho Nacional de Educação
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
LBA -	Legião Brasileira de Assistência
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
LOAS -	Lei Orgânica de Assistência Social
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
OMS -	Organização Mundial da Saúde
RCNEI -	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAM -	Serviço de Atendimento ao Menor
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	<b>13</b>
<b>1 AS CONCEPÇÕES DE AUTORIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL SEGUNDO ÈMILLE DURKHEIM, HANNAH ARENDT E PAULO FREIRE</b> ---	<b>18</b>
1.1 CONCEPÇÃO DE AUTORIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL SEGUNDO ÈMILLE DURKHEIM -----	18
1.2 CONCEPÇÃO DE AUTORIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL SEGUNDO HANNAH ARENDT -----	20
1.3 CONCEPÇÃO DE AUTORIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL SEGUNDO PAULO FREIRE -----	23
<b>2 REFLETINDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA AUTORIDADE PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> -----	<b>26</b>
2.1 BREVE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: PARA INÍCIO DE CONVERSA -----	26
2.2 REFLETINDO UMA AUTORIDADE PEDAGÓGICA QUE POSSIBILITA A EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ---	33
<b>CONSIDERAÇÕES</b> -----	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	<b>44</b>
<b>APÊNDICES</b> -----	<b>47</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto a autoridade pedagógica na educação infantil. A sociedade contemporânea, especificamente a brasileira, é marcada por um contexto histórico-social de deturpação dos valores democráticos que, em sua grande maioria, propiciam ações ilícitas em todas as camadas da população. Diante disso, discutem-se em várias instâncias as causas que contribuem para a decadência dos valores democráticos, humanos, éticos e morais.

Argumenta-se nas diversas instituições da sociedade, principalmente, família e escola, sobre a crise de autoridade como uma das causas de intempéries entre jovens, adolescentes e crianças e, desta forma, como destaca Oliveira (2019a), pais e professores acabam por culpabilizar um ao outro pela falta de autoridade e limites para com estes sujeitos. Nos espaços educativos, em todas as etapas da Educação, não é difícil encontrar docentes que reclamam da decadência da autoridade em tempos modernos e demonstram insatisfação com a falta de disciplina dos adolescentes e crianças.

Nesse contexto, apoiando-se nos apontamentos arendtianos, Oliveira (2019b), p. 81) enfatiza que o grande desafio para os educadores é o de responsabilizar-se em conduzir as crianças a um mundo desconhecido, mas cerceados por “um desprestígio social, político, econômico e pedagógico” imputado pela própria sociedade e que culmina na fragilização da profissão e, conseqüentemente, na crise de autoridade pedagógica.

A escolha do objeto desta pesquisa deu-se a partir de reflexões e tensionamentos da experiência na função de auxiliar de atividades educativas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), onde foi possível a observação da realidade da prática docente com as crianças em idade pré-escolar no que se refere ao comportamento, (in)disciplina e a própria rotina das crianças no espaço educativo. Neste ínterim, foi inquietante o posicionamento de alguns profissionais da Educação infantil quanto à forma de lidar com a indisciplina das crianças. Alguns agiam com muita flexibilidade e afeição, outros, por sua vez, com palavras de intimidação e autoritarismo e ainda outros que demonstravam perceptível insegurança nos momentos de “descontrole” e “euforia” das crianças. Foi possível perceber então a complexidade da tarefa do professor de Educação Infantil para exercer autoridade de forma que valorize as particularidades de cada criança, a sua autonomia e a possibilidade tornar-se sujeito emancipado.

Nesta pesquisa, pretendeu-se analisar a autoridade e a constituição de algumas relações de poder na ação docente de professores da Educação Infantil, buscando responder

ao seguinte problema: Como o professor de Educação Infantil pode constituir sua autoridade nas suas práticas pedagógicas de forma que contribua para o desenvolvimento social autônomo e crítico da criança na fase da pré-escola?

Para responder a essa questão principal, foram elaboradas algumas perguntas auxiliares: Que aspectos são necessários no exercício da prática pedagógica para a constituição da autoridade docente no âmbito da Educação Infantil? Qual o papel do professor da educação infantil, diante a crise de autoridade denunciada por educadores, famílias e sociedade em geral?

A partir da compreensão de que a ação pedagógica, com vistas a uma educação emancipatória, deve ser pautada numa práxis educativa que articula práticas sociais a fundamentos teóricos, pretende-se nesta pesquisa analisar o papel do professor no processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem das crianças entre 0 e 5 anos, à luz da perspectiva sócio-histórica-cultural e de uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito social, histórico e de direitos. Para responder o problema e atingir os objetivos propostos, inicialmente foi analisada a concepção de Émile Durkheim (1858-1917), um dos fundadores da sociologia como ciência, para a educação. O pai da sociologia defende a ideia de que o educador deveria utilizar-se do seu poder de autoridade na ação educativa não de forma autoritária, mas, com serenidade e firmeza (DURKHEIM, 2011, p.72). Para o teórico, o papel da educação seria o de conduzir o indivíduo a uma harmonização com as regras morais que a sociedade exige e o professor seria esse condutor de moralização, porém não com ação de tirania sobre alguém, mas de forma serena para que os próprios alunos se apropriem dessa “submissão” e se tornem humanizados. A concepção de educação de Durkheim, portanto, é coerente com uma visão de mundo e de homem conservadora, que busca adaptar o cidadão da melhor maneira possível à sociedade, sem aspirar sua transformação, mas apenas seu aprimoramento.

Além de compreender a relação autoridade/regra e liberdade preconizada por Durkheim, nesta pesquisa, ampliou-se a análise do tema proposto, a partir do estudo de outros teóricos e concepções de autoridade no processo educacional, em uma perspectiva crítica e emancipadora. Para tanto, a análise foi realizada com base nas contribuições de Hannah Arendt (1908-1975) e Paulo Freire (1921-1997).

Dessa forma, foi desenvolvida uma reflexão crítica à teoria tradicional e conservadora do positivista Émile Durkheim para a educação e a sua influência nas práticas docentes da Educação Infantil na sociedade contemporânea. Posteriormente, a partir dos conceitos de uma educação emancipadora de teóricos como Paulo Freire e Hannah Arendt refletiu-se acerca da

autoridade pedagógica na Educação Infantil que objetiva uma formação humana crítica, reflexiva e autônoma.

Assumiu-se, nesta pesquisa, como objetivo principal refletir sobre a autoridade do trabalho docente na Educação infantil a partir de uma práxis pedagógica que possibilita a autonomia e emancipação da criança na pré-escola. Para tanto, foram elegidos como objetivos específicos os seguintes:

- Debater sobre os conceitos de autoridade na perspectiva de Durkheim, Hannah Arendt e Paulo Freire para a educação;
- Compreender como as transformações pedagógicas ocorridas no contexto histórico da Educação Infantil no Brasil influenciaram na constituição da autoridade do professor ao longo do processo educativo;
- Compreender como a ação pedagógica do professor de Educação infantil pode contribuir na constituição de sua autoridade favorecendo o desenvolvimento autônomo e a emancipação da criança;
- Refletir sobre algumas relações de poder imbricadas nas práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil e suas influências no desenvolvimento social, afetivo, emocional, cognitivo e cultural da criança;
- Contribuir, a partir das análises teóricas realizadas neste trabalho, para o exercício de uma prática reflexiva que corrobora uma autoridade docente ressignificada na Educação infantil para a promoção de sujeitos democráticos e emancipados.

Para Severino (2013), a pesquisa relaciona-se com o método no sentido de que este segue um caminho, uma sequência, um “roteiro preciso” para o fim a que se pretende chegar: o conhecimento epistemológico, ou seja, a produção científica. Este processo é, portanto, o que diferencia a produção científica do senso comum e que, segundo o autor, é justificado pela própria “metodologia praticada” (SEVERINO, 2013, p.101). Dessa forma, a pesquisa utiliza-se de “recursos metodológicos e técnicos” para que seja epistemologicamente realizada. Esta pesquisa classifica-se, quanto à abordagem, como qualitativa. De acordo com Severino (2013), pesquisas qualitativas são aquelas associadas aos fundamentos epistemológicos. Dessa forma, buscou-se investigar fenômenos específicos da realidade do campo educacional no que se refere ao âmbito da Educação Infantil, mais explicitamente, aspectos pertinentes à prática docente de professores das crianças na fase da pré-escola.

Severino (2013) afirma que, com o surgimento das ciências humanas, pelas quais se propõem a conhecer as diversas manifestações humanas e suas causas, foram necessários o

estabelecimento de novos paradigmas epistemológicos além do que já existia e que predomina no conhecimento investigativo das Ciências Naturais, representado pelo positivismo. Essa necessidade de estabelecimento de novos paradigmas epistemológicos dá-se pelo fato de que a compreensão científica das especificidades fenomenais humanas é complexa e diversificada e não pode ser mensurada apenas pelo pressuposto epistemológico positivista. Nesse contexto, foram surgindo diversos paradigmas epistemológicos para as Ciências Humanas, como os fundamentados no positivismo: o *Funcionalismo* e o *Estruturalismo*; os que se fundamentam no subjetivismo: a *Fenomenologia*, a *Hermenêutica* e a *Arqueogenealogia* e, por fim, o paradigma epistemológico representado pela Dialética que configura uma relação sujeito/objeto fundamentada na prática social e historicamente construída, de forma que se consolida também como prática política dos homens (SEVERINO, 2013, p. 97).

Pedro Demo (2015) pontua que “os critérios políticos configuram a ideia de que o conhecimento é um fenômeno político, uma grande fonte de poder [...] O conhecimento é naturalmente uma dinâmica do poder” (DEMO, 2015). Ele afirma que, a partir do pensamento e visão crítica do indivíduo, é possível voltar-se contra as relações de poder estabelecidas numa sociedade hegemônica.

Nesse sentido, para esta investigação, propôs-se uma reflexão do tema apresentado a partir do paradigma epistemológico dialético onde serão abordados pressupostos teóricos e práticos considerando a Totalidade, Historicidade, Complexidade, Dialeiticidade, Praxidade, Cientificidade e Concreticidade (SEVERINO, 2013, p. 101).

Concernente ao tipo, configura-se como uma pesquisa bibliográfica que é o “registro disponível de pesquisas anteriores em documentos impressos como livros, artigos, teses” (SEVERINO, 2013, p.106). Esse tipo de pesquisa é relevante, pois possibilita ao pesquisador investigar conhecimentos já produzidos e impulsioná-lo ao aprendizado mais profundo do objeto investigado. Não se trata, porém, de mera reprodução ou cópia, mas de tornar plausível a análise do tema com outro olhar e poder ressignificá-lo.

Buscou-se embasar esta pesquisa nos estudos de autores dos artigos, teses e dissertações descritos no quadro de pesquisas em apêndice neste trabalho, configurando-se a natureza da pesquisa como exploratória. Contudo, destacamos que o repertório de autores para esta pesquisa foi acrescido ao longo da execução do trabalho, de acordo com as necessidades de análise e investigação que surgiram.

Os artigos, teses e dissertações encontrados para essa pesquisa foram resultados de uma minuciosa busca em Bases de Dados bibliográficos, tais como Repositórios Institucionais

das Instituições de Ensino superior, bem como da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e buscas feitas na própria Web, via plataforma Google.

Os resultados do estudo realizado, foram organizados neste trabalho monográfico em dois capítulos. No primeiro capítulo , analisou-se as concepções de autoridade no processo educacional segundo Émille Durkheim, Hannah Arendt e Paulo Freire.

No capítulo 2 foi apresentado um breve contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, delineando as transformações pedagógicas ocorridas ao longo do processo de constituição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Posteriormente, no tópico 2.2 foi discutida a autoridade pedagógica, procurando refletir acerca da constituição de uma autoridade que contribui para a emancipação da criança nos espaços da Educação Infantil.

Nas considerações finais, estão enfatizados os conceitos essenciais da pesquisa, com a pretensão de retomar o tema discutido, em pesquisas futuras, considerando a necessidade de problematização e aprofundamento da temática.

## **1 AS CONCEPÇÕES DE AUTORIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL SEGUNDO ÉMILLE DURKHEIM, HANNAH ARENDT E PAULO FREIRE**

Neste capítulo, discorre-se sobre as concepções de autoridade no processo educacional a partir da perspectiva de Émile Durkheim, Hannah Arendt e Paulo Freire. Em primeiro lugar, discute-se a versão de Durkheim que concebe a ideia de uma educação tradicional relacionada à moralidade, entendendo que a sociedade deve ser fundamentada pela construção de uma moral coletiva.

Em segundo lugar, apresenta-se a concepção de autoridade educacional segundo Hannah Arendt que destaca em seus estudos, pressupostos importantes para a compreensão da perda de autoridade no mundo moderno trazendo “[...] implicações significativas no campo da educação, dando uma atenção especial ao ensino e ao papel da autoridade pedagógica docente no trabalho educativo desde a Educação Infantil (OLIVEIRA, 2019, p. 459).

O terceiro tópico deste capítulo versa sobre a perspectiva de educação emancipadora segundo Paulo Freire que preconiza uma relação indissociável entre autoridade, autonomia e liberdade nas relações educativas e, por conseguinte, na constituição da autoridade do professor.

### **1.1 CONCEPÇÃO DE AUTORIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL SEGUNDO ÉMILLE DURKHEIM**

Durkheim (1858-1917) nasceu em Épinal, na França. Considerado um dos fundadores da sociologia, foi também filósofo, antropólogo e cientista político no final do século XIX e início do século XX. Descendente de família predominantemente religiosa e rabínica, buscou provar que fenômenos religiosos também são fatos sociais e dedicou-se ao estudo do método científico, defendendo-o como uma maneira de promoção do conhecimento. O teórico faleceu aos 59 anos de idade, em Paris, apenas dois anos após a morte precoce de seu único filho na Primeira Grande Guerra mundial, onde ele lutava pelo exército francês no Salonic (LUCENA, 2010, p. 295).

De acordo com Lucena (2010), as transformações na sociedade capitalista em fins do século XIX, demandam, segundo o pensamento durkheimiano, a construção de uma moral coletiva que fosse de encontro a uma sociedade desagregada, conturbada e desordenada. Durkheim desenvolveu suas ideias no contexto de uma crise social marcada pela crescente urbanização da sociedade e por grandes conflitos econômicos, especificamente a crise econômica de 1870, que propiciaram, sobretudo, a primeira grande crise do sistema capitalista

em virtude do crescimento dos grandes monopólios industriais que empobreceu a classe trabalhadora e, por outro lado, favoreceu o acúmulo de capital nas mãos de poucos capitalistas industriais. Lucena (2010) afirma que, neste cenário de crise econômica e social, em que a miséria, a violência e a desordem sobrepujaram os princípios igualitários e morais da sociedade naquela época, Durkheim fundamenta suas preocupações com a humanidade futura, bem como suas reflexões políticas, filosóficas e educacionais a partir dos “[...] pressupostos Kantianos voltados à moral e, principalmente, ao ordenamento social” (LUCENA, 2010, p. 296).

De acordo com Durkheim (2011) a educação é a ação de uma geração adulta sobre outra que ainda não tenha alcançado maturidade para viver em sociedade. Dessa forma, o objetivo da educação é “suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política, quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular” (DURKHEIM, 2011, p.53). Nesse sentido, o papel da educação seria de moldar a criança para que ela se harmonize com a sociedade em que vive, instigando-a para um certo estado de obediência em que “[...] o dispositivo pedagógico transformará em espírito de disciplina. Suas tendências serão vigiadas, medidas, avaliadas, instigadas e fortalecidas aos moldes do adulto civilizado” (LUCENA, 2010, p. 302).

Durkheim (2011) defende que o papel da educação seria moldar as pessoas. Entretanto, isso não significa impor ações de tirania sobre alguém. Ele defende que os indivíduos de uma sociedade, que almejam o saber, rendem-se ao ato de submissão a outrem para que se tornem humanizados, conduzidos por sua própria vontade, sem necessidade de força ou coerção. Para a criança, especificamente, o ato de humanização torna-se ameno no sentido de que ela é um indivíduo passível de aceitar novas ideias.

A criança encontra-se naturalmente em um estado de passividade comparável com aquele no qual o hipnotizado se encontra artificialmente mergulhado. Sua consciência ainda não contém mais do que um pequeno número de representações [...] A primazia que o professor tem naturalmente sobre o aluno, devido a superioridade de sua experiência e cultura, abastece naturalmente a sua ação com eficácia que lhe é necessária (DURKHEIM, 2011, p.69).

Partindo do pressuposto durkheimiano, de que a função primordial da educação é conduzir indivíduos ao conhecimento e fazer com que se preserve o Estado Social em conformidade com o momento histórico específico, o educador é dotado de grande poder para inculcar as normas morais em que a sociedade exige no espaço vazio em que se encontra a

criança, ao que Durkheim (2011) define como *estado de passividade*. A educação, segundo o referido teórico, é um ato de moralização e o professor é o agente responsável por conduzir seus alunos para essa moralização. O educador precisaria, então, munir-se de autoridade moral e transmiti-la de forma que a criança adquira confiança e reconheça esta qualidade intrínseca do professor. Ele deveria conscientizar-se de que o lugar dessa autoridade é dentro de si mesmo e que, no exercício da docência, precisa pautá-la de serenidade, longe da violência e repressão, acreditando na grandeza do seu potencial como educador.

Ora, a autoridade do professor que é apenas um aspecto da autoridade do dever e da razão, deve ser empregada justamente para dotar a criança deste autocontrole. A criança deve, portanto, estar acostumada a reconhecer a autoridade na palavra do educador e respeitar sua superioridade (DURKHEIM, 2011, p. 73).

Nessa perspectiva, o professor deveria usar sua autoridade para que a criança aprenda a ter autocontrole e exerça sua liberdade guiando-se pela razão e cumprimento do seu dever. A autoridade quando bem aplicada propicia ao indivíduo atingir um certo nível de equilíbrio que o ajudará a submeter-se às regras de moralização da sociedade. Para Durkheim, a educação é um eixo norteador na construção da moral coletiva de uma sociedade que se encontrava desagregada e desordenada socialmente.

Durkheim (2011) entende que é a sociedade que determina o indivíduo e não o indivíduo que determina a sociedade. Dessa forma, quando aquele não consegue inserir-se no meio social e em uma moral coletiva, seria somente através da disciplina, determinada por um ser mais experiente e da integração no trabalho e na profissão que ele poderá entender a sua essência como ser humano e enquadrar-se à sociedade. A educação tem a tarefa de condicionar o indivíduo à disciplina e moralização que são atributos de uma sociedade organizada, segundo o pensamento durkheimiano. Tem-se, portanto, uma concepção de educação conservadora, pelo fato de que ela configura o papel de preservar a conduta moral de uma geração à outra. Subentende-se, então, uma ação docente que sufoca ou inibe a espontaneidade, criatividade, mobilidade e imaginação da criança ou aluno que, mediante à um estado de passividade, submete-se à autoridade do educador para que seja atingida sua inserção e enquadramento na sociedade.

## 1.2 CONCEPÇÃO DE AUTORIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL SEGUNDO HANNAH ARENDT

Johanna Arendt (1906-1975) nasceu em Linden, na Alemanha. Descendente judia, filósofa e pensadora política, dedicou-se a compreender em seus estudos os regimes autoritários instaurados no século XX. Procurou defender a família e os direitos individuais dando ênfase ao pluralismo político que, segundo o seu pensamento, suscitaria na sociedade maior poder de liberdade e igualdade política entre os indivíduos.

Depois de cumprir exílio nos Estados Unidos, a teórica política conseguiu cidadania norte-americana e a partir de então dedica-se a lutar contra os regimes totalitários e guerras como a do Vietnã, defendendo os trabalhadores e a desobediência civil, passando a ser considerada como a teórica do inconformismo.

A perspectiva educacional arendtiana assume a ideia de uma educação conservadora com um viés diferente de Durkheim, pois, de acordo com Oliveira (2019a), Hannah Arendt defende uma educação que conserve a memória e tradição construídas historicamente pela sociedade com uma perspectiva de emancipação do sujeito, para que este seja capaz de transformar o mundo em que vive e não somente de conhecê-lo e adequar-se a ele como preconiza o pensamento durkheimiano.

Não obstante as reflexões arendtianas apresentarem como tema em comum a vida política, a autora destaca em seus estudos pressupostos pertinentes para o campo educacional, especificamente no que se refere à crise de autoridade pedagógica advinda da crise da autoridade social e política emergida no século XX em decorrência de ações governamentais sobrepujadas de repressão e silenciamento à memória e tradição da sociedade.

Arendt (2016) relaciona a crise de autoridade educacional e familiar a um processo político de perda dos valores tradicionais que foram desconfigurados e transformaram-se em ideologias parciais e homogêneas. Ao pretender conceituar a autoridade tradicional de forma específica e historicamente, Arendt (2016) declara que a modernidade propiciou o seu desaparecimento de forma que as pessoas perderam grande parte ou completamente o entendimento do que seja a autoridade legítima, tornando o próprio termo “enevado por controvérsias e confusão”. Nesse sentido, a autora define que a crise de autoridade no mundo moderno é naturalmente política e esclarece que ao se estabelecerem regimes totalitários de governo esvaiu-se as autoridades tradicionais. Oliveira (2019a) esclarece que, para Arendt “[...] a crise constante da autoridade acompanha o desenvolvimento do mundo moderno em nosso século, afetando as relações entre a autoridade familiar e a pedagógica” (OLIVEIRA, 2019a, p. 459).

A tradição, segundo Arendt (2016), não é explicada por aparatos religiosos e não é tirânica, mas refere-se à memória e constituição do ser humano, o que, para ela, são aspectos

fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo, especificamente no âmbito educacional. Saliente-se ainda que, ao enfatizar sobre a perda da tradição no mundo moderno não significa dizer que o passado foi perdido, mas, a teórica argumenta que “perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (ARENDDT, 2016, p. 137). Deste modo, perder o fio, ou seja, a tradição, seria como esquecer-se dos fundamentos da existência humana.

Oliveira (2019a) esclarece que a perda dos valores tradicionais denunciada por Hannah Arendt culminou em um esvaziamento da razão, fazendo com que o conhecimento, agora limitado à superficialidade, passasse a ser instrumento para o exercício do poder e dessa maneira, um meio para submeter e controlar a realidade, como afirma Ferraz (1978, apud, Oliveira, 2019a, p.460).

A crise de autoridade é característica de um fenômeno social e político que perdurou ao longo do século XX e expandiu-se na contemporaneidade trazendo como consequência mais acentuada a perda das autoridades tradicionais nas relações familiares e instituições educacionais.

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, [...]. A autoridade que perdemos no mundo moderno não é esta “autoridade em geral”, mas antes uma forma bem específica, que fora válida em todo o mundo ocidental durante longo período de tempo. Proponho-me, portanto, a reconsiderar o que a autoridade foi historicamente e as fontes de sua força e significação (ARENDDT, 2016, p. 134, 135)

No que se refere à constituição da autoridade no campo educacional, segundo a teoria arendtiana, uma autoridade legítima não é estabelecida por meio de força, violência ou persuasão, pois estes aspectos configuram autoritarismo e, conseqüentemente, geram medo, e não respeito, por parte da criança ou do aluno. Na modernidade, haja vista a falta da compreensão ao assunto, frequentemente confunde-se autoridade com variadas formas de controle, domínio ou até mesmo violência, que segundo a autora, configuram “meios externos de coerção” que culminam no fracasso da autoridade legítima. Similarmente, exercer autoridade não condiz com a persuasão. Numa relação de autoridade legítima o que ocorre não é a utilização de argumentos persuasivos, mas a predominância da espontaneidade no exercício da obediência que traduz uma relação de respeito hierárquico, pela qual ambas as partes reconhecem o seu papel e o lugar de cada um.

A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos (ARENDR, 2016, p. 135).

Entende-se que Arendt (2016) assume uma concepção de educação conservadora, mas aliada a uma prática docente determinada por uma autoridade consciente e espontânea que configura uma educação emancipadora, haja vista, que na sua perspectiva de ensino, a criança deve ser levada a compreender o mundo, não para se adequar a ele, mas para transformá-lo na medida em que o conheça.

### 1.3 CONCEPÇÃO DE AUTORIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL SEGUNDO PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) nasceu na cidade de Recife, em Pernambuco, e faleceu aos 75 anos, na cidade de São Paulo. Intelectual, educador e filósofo brasileiro, influenciou uma concepção crítica, inovadora e revolucionária de educação ao apregoar métodos práticos e significativos nas ações educativas tendo o diálogo como movimento essencial nas práticas de ensino e nas relações entre família e instituições educativas.

Em decorrência da perseguição sofrida no golpe civil militar de 1964 e sendo considerado como “subversivo”, Paulo Freire cumpriu exílio na Bolívia. Posteriormente, no Chile, trabalhou em diversas instituições na educação de jovens e adultos. Sua atuação como educador expandiu-se por vários países, inclusive na Universidade de Harvard e no Conselho Mundial de Igrejas (CMI) que tinha por objetivo central democratizar a educação em diversos lugares, em países como Índia e África (ARELARO; CABRAL, 2019, p.269).

De acordo com Freire (1996), a construção da autonomia é pressuposto essencial para uma ação formativa de um sujeito crítico e emancipado. O autor assegura que, não há como dissociar do processo formativo autônomo as relações entre liberdade e autoridade, visto que, a subjetividade autônoma do sujeito é configurada a partir das experiências de liberdade respeitosa estabelecidas entre os pares.

Freire (1996) afirma que a partir do ato de reconhecer-se inacabado é que o ser humano vive numa constante busca do saber. Nesse sentido, entende-se que, quando o ser humano é autônomo, sua própria consciência o determina *ser inconcluso* e que necessita conduzir-se por um caminho de respeito ao educador.

Neste processo de busca do *vir a ser*, o papel do professor como autoridade legítima é determinante para a construção de um sujeito emancipado. Dessa forma, Freire (1996) pontua que

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha no seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano - a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (FREIRE, 1996, p. 66).

A partir da afirmação supracitada, compreende-se que na prática educacional o educador precisa respeitar a autonomia do educando ao passo que não negligencie o seu papel de “propor limites à liberdade do aluno”. Trata-se, então, de um constante exercício de reflexão e equilíbrio a que o educador deve submeter-se no processo formativo, a fim de contribuir para que os educandos encontrem condições para a construção de uma autonomia séria e comprometida.

A perspectiva de educação emancipadora de Freire pressupõe uma relação indissociável entre autoridade e autonomia em todas as fases do processo educativo. Nesse sentido, a autoridade legítima do educador pode e deve ser estabelecida desde a primeira etapa da Educação Básica, que é a Educação Infantil. Para Freire (1996), a constituição da autoridade legítima no processo formativo da criança não é uma tarefa fácil, pois, assim como em outras fases do processo educativo, exige um certo equilíbrio, no sentido de que a autoridade pode trazer benefícios ou malefícios para o educando, como assevera Freire (1996)

[...] se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (FREIRE, 1996, p. 78)

A autoridade pedagógica preconizada por Paulo Freire é instituída de maneira proveitosa quando proporciona autonomia e liberdade mas, ao mesmo tempo, contesta a licenciosidade e o autoritarismo nas relações e práticas pedagógicas. Conforme sinaliza Pitano

(2014), a perspectiva freiriana de educação emancipadora, de autoridade, autonomia e liberdade são constructos indissociáveis no processo formativo. Esta relação contribui significativamente para a construção do ser humano histórico, crítico e social, de forma a construir condições para a formação de um sujeito que se comprometa com a transformação de uma sociedade desigual e hegemônica.

## **2 REFLETINDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA AUTORIDADE PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

No primeiro tópico, discute-se alguns aspectos sobre o histórico da Educação Infantil no Brasil com o intuito de situar a questão da autoridade pedagógica na primeira fase da Educação Básica.

Ao evidenciar nessa reflexão questões do histórico das concepções de infância no decurso das mudanças na sociedade brasileira, coaduna-se com a ideia de que “resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferir-lhe nova significação” (KRAMER apud, FIGUEIRA, 2019, p.28).

Deste modo, torna-se relevante enfatizar a historicidade da educação infantil, sobretudo a partir das políticas de institucionalização e refletir sobre qual contexto e concepção de criança, a autoridade do professor de Educação Infantil foi e/ou está sendo constituída ao longo deste processo de ressignificação da primeira etapa da Educação Básica no país. No segundo tópico, discute-se alguns aspectos relevantes sobre a constituição de uma autoridade pedagógica que possibilita a emancipação e autonomia da criança na Educação Infantil.

### **2.1 BREVE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: PARA INÍCIO DE CONVERSA**

A Educação Infantil, institucionalizada e reconhecida como direito da criança, foi precedida de um longo processo histórico e social, sendo concebida por meio da ampliação do conhecimento científico quanto ao desenvolvimento infantil e acompanhada por grandes mudanças sociais na família, no trabalho, bem como o processo de urbanização e democratização da sociedade.

No Brasil, segundo Kramer (1982, apud, DAMASCENO, 2015, p.16) no período compreendido entre o descobrimento até 1874, o atendimento à infância caracterizava-se pelas ações de caridade, sem aparato jurídico em que a educação, comumente ministrada pelos jesuítas, objetivava conduzir as crianças à disciplina e submissão, no arcabouço da religiosidade. Dessa forma demarca-se, pelos jesuítas, um modelo de atendimento educativo em que concebia a criança, principalmente a indígena, como um ser passível de civilização e conversão ao cristianismo.

Guimarães (2017) afirma que as práticas de segregação e discriminação se iniciaram desde a época colonial no atendimento às crianças indígenas e negras. As indígenas eram separadas de suas famílias e confinadas em um ambiente chamado “casa de muchachos” juntamente com crianças órfãs portuguesas, a fim de que pudessem ser civilizadas, como destaca Kuhlmann Junior (apud, GUIMARÃES, 2017, p.86):

[...] os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a Ratio Studiorum, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina.

Para as crianças negras, nenhum tipo de ensino era oferecido e já eram preparadas para realizarem algum ofício desde os cinco anos de idade. O marco da desigualdade e divisão de classes cravou-se desde então no sistema educativo, visto que às crianças brancas, “filhos de família”, era dispensado um tratamento de cuidado por amas e “[...] recebiam instrução jesuítica a partir dos seis anos, aprendiam as primeiras letras com professores particulares, usavam trajes adultos e sua educação se apoiava nos castigos corporais” (GUIMARÃES, 2017, p.86). Nesse sentido, para as crianças que recebiam algum tipo de ensino, “a pedagogia era caracterizada por adotar uma disciplina rígida, castigos físicos e psicológicos, desconsiderando os aspectos social, afetivo e histórico-cultural das crianças (DAMASCENO, 2015, p.17).

Ainda neste período, aconteceram alguns movimentos de proteção à infância, como a criação das Santa Casa de Misericórdia em algumas cidades do país. Essas instituições continuavam a cargo da igreja católica e assumiram um cunho caritativo, com o objetivo de acolher crianças abandonadas, especificamente de mulheres pobres e escravas. Comumente, nessas instituições adotava-se o modelo da “roda dos expostos”, que serviam para acolher as crianças para evitar que fossem abandonadas em ruas, nas portas de igrejas ou casas. Contudo, a “roda dos expostos” pouco contribuiu para a diminuição da mortalidade infantil, uma vez que eram precárias as condições básicas de higiene, alimentação e saneamento nas instituições de caridade.

Didonet (2011) afirma que, a partir de 1875, deu-se início às tentativas de atendimento integral às crianças de 0 a 6 anos. Nesse sentido, surgiram as creches ou asilos em substituição às “rodas” e com a pretensão de “minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças” (GUIMARÃES, 2017, p.90).

O modelo de atendimento à infância neste período inspirou-se na Europa Ocidental em que as creches eram destinadas aos filhos das famílias pobres e os jardins de infância destinados às crianças das famílias ricas, como esclarece Didonet (2011, p.17):

[...] as creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional.

O atendimento assistencialista dispensado às crianças da creche configurava um modelo filantrópico e higienista pelo qual tencionava preparar o físico da criança para o trabalho, à exploração social, a fim de que “[...] fossem sadias, fisicamente bem desenvolvidas e pudessem contribuir para a formação de um povo forte e um país desenvolvido” (DIDONET, 2011, p. 18).

Kuhlmann Júnior (apud, GUIMARÃES, 2017, p.101) esclarece que, até as primeiras décadas do século XX, o caráter médico-assistencialista das instituições de atendimento à criança era nutrido pelos interesses das classes dominantes. Dessa forma, buscava-se abdicar do modelo caritativo para aderir aos princípios filosóficos liberais. Nesse sentido, o autor afirma que,

A educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados (KUHLMANN JUNIOR, apud, GUIMARÃES, 2017, p. 101)

Nos anos que antecederam a década de 1930, o atendimento à infância recebia somente apoio do Estado, mas era, prioritariamente, particular e na maioria dos casos exercido por entidades religiosas. O Estado assume participação direta no atendimento pré-escolar somente a partir do ano de 1930 quando se criou o Ministério da Educação e de Saúde pública que ocorreu mediante a solicitação de ações governamentais e “reformas jurídico-educacionais que pretendiam atender à nova ordem legal da educação: pública, gratuita, e para todos, tanto quanto acatar à crescente pressão por direitos trabalhistas em

decorrência das lutas sindicais da então nova classe trabalhista brasileira” (GUIMARÃES, 2017, p.103).

Guimarães (2017) afirma que no período conhecido como a Era Vargas (1930-1945) o atendimento à infância no país foi influenciado por um ideário europeu de erradicação da marginalidade na infância. A partir deste ponto de vista, foram criadas medidas como o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) com o objetivo de afastar as crianças e adolescentes da marginalidade e manter a ordem social. A influência de vários outros organismos internacionais, como o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Criança) e OMS (Organização Mundial de Saúde) “desencadearam no Brasil um período de preocupações com a infância e, por conseguinte, o imperativo de constituir políticas educacionais ajustadas às crianças” (GUIMARÃES, 2017, p.107).

Em 1942, foi criada a LBA (Legião Brasileira de Assistência), um programa do campo da assistência social que estabelecia as primeiras iniciativas de aspecto educacional em massa para a pré-escola. Segundo Didonet (2011), a LBA (Legião Brasileira de Assistência) demarcou o início da trajetória dos conceitos educar e cuidar no país em que

Nos primeiros tempos, predominava o aspecto assistencial e de saúde. Com o Projeto Casulo (1977), começou uma inflexão dessa tendência, buscando o equilíbrio com um novo componente – a educação. Em 1981, o Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), ao qual a LBA estava vinculada, editou um pequeno livro de orientação prática, o “Vamos fazer uma creche”, no qual explicitava as ações educacionais a serem desenvolvidas. As creches da Assistência Social passaram a ter, senão na prática efetiva, pelo menos na concepção e na orientação metodológica, a função “guardiã” e a função “pedagógica”. (DIDONET, 2011, p. 24).

O período que compreendeu a Ditadura Militar (1964-1985) foi marcado pela intensa evasão e fracasso escolar, bem como a redução dos recursos destinados ao atendimento à infância. Como tentativa de solucionar o problema, o Projeto Casulo da LBA (Legião Brasileira de Assistência) visava, além do assistencialismo, promover uma educação compensatória que conferia à pré-escola o papel de evitar a evasão e o fracasso escolar nas primeiras séries do 1º grau.

Ao final da década de 1970, em decorrência da urbanização e crescimento industrial que inseriu as mulheres no mercado de trabalho, a busca por creches e jardins de infância cresceu de forma significativa, alcançando uma dimensão maior ainda que no período das primeiras décadas do século XX. Tal fato pressionou o poder público a incluir, por meio da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, os jardins de infância no sistema educacional. Contudo, somente a partir 1981, “[...] com a implantação do Programa

Nacional de Educação Pré Escolar, a educação pré-escolar foi instituída oficialmente e [...] deixou de ter caráter preparatório para o ensino fundamental” (DAMASCENO, 2015, p.20).

De acordo Didonet (2011, p.17), o período histórico que, de fato, marca a “construção dos conceitos de complementaridade do educar e cuidar e da integralidade do desenvolvimento infantil e do direito à educação infantil” teve início com Promulgação da Constituição Federal de 1988 quando fica estabelecido que a criança de 0 a 6 anos tenha direito à educação e seja considerada como cidadã e sujeito de direitos. Os autores afirmam ainda que “preparava-se, assim, o caminho para as novas leis que regulamentariam princípios e determinações da Constituição Federal: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), [...] e, mais adiante, da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas)” (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 30). Tais documentos deveriam garantir, sobretudo, a universalidade da proteção à criança, configurando ao Estado, sociedade e família o dever de oferecer-lhe educação integral.

Segundo Araújo, Silveira e Cotrin (2013), o Estatuto da Criança e do Adolescente está inserido em “instrumentos jurídicos de caráter internacional” e configura

[...] instrumento importante na construção da democracia e da cidadania, ao projetar um atendimento descentralizado, com a perspectiva participativa e emancipatória, por meio da criação de instrumentos de garantia para cumprimentos desses direitos, tais como os Conselhos de direitos e os Conselhos Tutelares (ARAÚJO, SILVEIRA, COTRIN, 2013, p.146)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996 - Lei nº 9.394/1996) estabelece que a Educação Infantil se constitui na primeira etapa da Educação Básica e determina que seja garantido à criança o seu desenvolvimento integral, a partir do cuidar e educar (BRASIL, 1996), rompendo-se o caráter assistencialista até então entranhado nas instituições de atendimento educacional à infância no país.

Ressalta-se que a atualização da Lei 12.796/13 alterou o texto da LDB 9.394/96, a fim de adequá-la à Emenda Constitucional nº 59/2009, ficando estabelecido que a Educação Infantil no Brasil compreende a faixa etária de 0 a 3 anos (creche), 4 e 5 anos e 11 meses (pré-escola), conferindo a obrigatoriedade da matrícula da criança na Educação básica a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 2013).

Didonet (2011) esclarece que a partir de 1996 deu-se início ao período “[...] em que o Estado focaliza a criança como sujeito de políticas públicas e se retoma a mobilização da sociedade, por meio de suas organizações representativas” (DIDONET, 2011, p. 30). Por meio dos pareceres e resoluções emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) fica

determinado que desde o nascimento seja propiciado à criança, em ambientes educativos, o seu desenvolvimento integral em ligação com outras instâncias da sociedade tais como o serviço de saúde, cultura, lazer, esporte e serviços sociais (BRASIL, 1999a, 1999b, 2009a; 2009b).

Vale citar ainda o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que foi um documento de caráter didático e instrumental, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1998. O documento pontua que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve integrar os aspectos emocionais, cognitivos, físicos, afetivos e sociais da criança, mas considerando os aspectos culturais da região em que está inserida a instituição. O cuidar e o educar configuram a proposta de ação pedagógica do documento e destaca que as crianças “[...] possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, p. 21). Dessa forma, o RCNEI coadunando com a LDB, define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e entende a criança como um sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura.

Seguindo a mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), foram atualizadas e ampliadas por meio da Resolução nº 5 do Conselho de Educação Básica CEB/CNE de 2009 e do Parecer CEB/CNE nº 20/2009. As DCNEI adotam a concepção de criança como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)

A implementação das DCNEI visa, fundamentalmente, orientar políticas públicas na área, a elaboração, a organização, o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil no país, sendo que as práticas pedagógicas devem partir de dois eixos principais, as interações e as brincadeiras.

No Art.8 da Resolução nº 5 do Conselho de Educação Básica CEB/CNE de 2009 (BRASIL, 2009) estabelece-se como objetivo geral das propostas pedagógicas o “acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”.

proporcionando à criança o desenvolvimento da sua autonomia e garantindo-lhe o bem-estar a partir do educar e cuidar.

A nova concepção de infância evidenciada na implementação de políticas públicas e documentos regulamentadores da Educação Infantil salientam a criança no centro do planejamento das ações pedagógicas o que reverbera novas configurações do papel do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse sentido, o papel do professor como detentor e transmissor do saber não condiz com a nova concepção de infância que a compreende como sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura. Oliveira (2010) esclarece que,

Face essa visão de criança, o desafio que se coloca para a elaboração curricular e para sua efetivação cotidiana é transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Oliveira (2010) destaca que o desafio que se propõe mediante a compreensão de infância na contemporaneidade é de que os espaços de Educação Infantil ofereçam à criança possibilidades de aprendizagens que promovam o seu desenvolvimento nas suas diferentes formas de agir, pensar e sentir, considerando as suas particularidades, o seu jeito singular de apropriar-se e produzir cultura.

De acordo com Barbosa, Silveira e Soares (2019) a legislação educacional vigente propunha a elaboração de uma base nacional comum para a educação básica que abarcasse os princípios e fins elencados nos documentos norteadores da educação no país. Contudo a efetivação da proposta de uma base nacional comum somente para o ensino fundamental e médio tomou outras proporções mudando-se o conceito de base nacional comum para Base Nacional Comum Curricular que abrange, também, a Educação Infantil.

Por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada a BNCC, (Base Nacional Comum Curricular) mediante vários questionamentos e críticas vindas de instituições, pesquisadores, professores e movimentos sociais que se mantiveram contrários ao conteúdo e forma metodológica do documento, que por sinal foi reformulado com a exclusão de importantes contribuições feita na sua versão preliminar por diversas instituições educacionais públicas e privadas.

Barbosa, Silveira e Soares (2019) esclarecem que a versão final da BNCC aprovada em 2017 propõe no escopo do seu conteúdo que o documento não deve ser considerado como um currículo, mas como documento orientador, contudo ficou estabelecido por meio do

Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, promovido pelo MEC em 2018, que as secretarias de educação, estaduais e municipais, alinhassem seus currículos aos conteúdos da BNCC. Dessa forma o documento “passou a ser uma prescrição curricular – tendente à homogeneização de conteúdos e organização da Educação Infantil no Brasil –, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996 (BARBOSA, SILVEIRA, SOARES, 2019, p.82).

Segundo o MEC, a BNCC configura-se como um documento normativo para nortear as redes de ensino e “balizador da qualidade da educação no país”, portanto é uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, bem como para as propostas pedagógicas da Educação Infantil.

As críticas ao documento referem-se sobretudo ao conteúdo pragmático e instrumental, justificado por uma visão de educação empresarial que, segundo Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 84)), servem “para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente”. Nessa perspectiva, a Base contribui para o enfraquecimento da autonomia das instituições e, por conseguinte, a autoridade do professor, que perde a autonomia para decidir o que ensinar.

A construção da concepção da criança como sujeito histórico, social e de direitos ainda passa por transformações e por essa razão demanda discussões, visto que o documento em vigência que norteia as práticas pedagógicas da Educação Infantil omite princípios e direitos que valorizam a criança. Nesse contexto, Barbosa, Silveira e Soares (2019) coadunam com a ideia de que a referência de documento para uma prática pedagógica humanizada e de qualidade na Educação Infantil e que garanta a autonomia do professor no processo de ensino e aprendizagem, permanece sendo as DCNEI, Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que devem continuar a ser o principal orientador das propostas e práticas pedagógicas nesta etapa de Educação Básica.

## 2.2 REFLETINDO SOBRE UMA AUTORIDADE PEDAGÓGICA QUE POSSIBILITA A EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da concepção histórica e social de infância pela qual fundamenta-se os parâmetros da Educação Infantil na sociedade brasileira contemporânea é inconcebível o pressuposto de indisciplina nesta etapa da educação visto que a criança está em desenvolvimento das suas funções cognitivas, intelectuais, sociais, emocionais e culturais. No

âmbito da formação integral, o atendimento à criança na Educação Infantil, como estabelecido nos documentos orientadores em vigência, configura-se no cuidar e educar.

Isto posto, a autoridade pedagógica na Educação Infantil demanda configurações diferentes das práticas de autoridade comumente estabelecidas em outras etapas do processo educativo. Diante disso, nos indagamos: um profissional da Educação Infantil pode estabelecer autoridade, limites, regras e fazer-se respeitado e obedecido sem reprimir ou sufocar a autonomia da criança e contribuindo para torná-la sujeito emancipado? A reflexão discorrida a seguir não pretende responder a essa questão prontamente, visto que a temática da autoridade pedagógica na Educação Infantil está imbricada de um conjunto de conceitos dos quais requerem maior profundidade epistemológica, contudo, busca-se embasar alguns aspectos considerados essenciais, sobretudo na formação acadêmica inicial, concernentes à constituição da autoridade do professor que visam a autonomia da criança na Educação Infantil.

Reichert (2015, p.17) destaca que “a própria expressão *autoridade* gera polêmica no campo educacional e provoca reações, desconforto e/ou desconfiança”, o que não ocorre somente no campo educacional, mas na sociedade em geral. O tema é controverso, delicado e complexo muitas vezes pela falta de compreensão e entendimento do que seja, de fato, autoridade, sendo comumente confundida com autoritarismo.

Os dois termos, autoridade e autoritarismo, remetem a ideia de poder, mas entender quais relações de poder existem e como elas são constituídas no ambiente educacional é que permite compreender e distinguir um do outro. A autoridade está diretamente relacionada ao nível de segurança que o professor confere aos seus alunos. Vivaldi (2014) pontua que o poder de uma autoridade não é legitimado por si próprio, mas por aqueles que o “reconhecem como alguém admirável”, enquanto a prática do autoritarismo pressupõe imposição de poder em detrimento da liberdade e autonomia de outrem.

Ao reafirmar em sua pesquisa, que autoridade não é autoritarismo, Reichert (2015, p.41) esclarece que,

A autoridade, para funcionar como tal, necessita ser reconhecida socialmente, ou seja, mediante legitimidade social, enquanto que o autoritarismo (que se converte no uso abusivo da autoridade) faz obedecer por intermédio de castigos, ameaças e outros, quer dizer, por meio de uma obediência que não lhe é legitimada.

A autoridade pedagógica pressupõe, então, algo que vai além da postura do educador no ambiente educativo, pressupõe uma autoridade formal conquistada, legitimada e refletida

na sociedade. Nesse sentido, Furlani (2012) esclarece que a autoridade pedagógica está relacionada ao fenômeno do poder no âmbito institucional pois é construída mediante relações de poder estabelecidas numa instituição estruturada pela e para a sociedade.

Furlani (2012) considera ainda que a constituição da autoridade pedagógica se relaciona com a competência do professor no sentido de que ele possui conhecimento teórico e prático dos princípios que regem a instituição educativa. A autoridade legitimada pela sociedade ao educador confere-lhe a responsabilidade de educar a criança, mediante práticas educativas e domínio teórico, com o fim último de formação e desenvolvimento do sujeito.

Nesse sentido, a autoridade pedagógica com vistas a emancipação da criança não visa interesses individuais ou satisfação de anseios particulares do professor em fazer-se reconhecido e obedecido, mas, como enfatiza Roure (2006, p.137)

Quando a orientação do adulto, ou daquele que exerce o papel de educador, visa o fim último da formação do indivíduo e não está vinculada a meros desejos e vontades individuais, pode-se reconhecer uma face legítima da autoridade. Ainda quando essa orientação almeja desenvolver e preservar a consciência da dignidade humana e do cuidado com os semelhantes, sem dúvida atua no sentido do verdadeiro esclarecimento. Se, além disso, busca estabelecer uma reflexão que indique os caminhos das necessárias transformações sociais que garantam liberdade e igualdade para todos, pode manifestar-se como um meio para a emancipação.

Reichert (2015), ao conceber que a autoridade é uma forma de poder, destaca os conceitos foucaultianos sobre as relações de poder e esclarece que, na perspectiva do autor, o poder se estabelece nas práticas e nas relações sociais. Desta forma, o poder não é estático, simétrico, mas está em constante movimento, visto que os indivíduos ao mesmo tempo que se submetem ao poder, também o exercem (REICHERT, 2015, p. 46).

A autora pontua que as relações de poder estão entrelaçadas nas práticas educativas. Não se concebe a inexistência de autoridade no âmbito educacional e, por conseguinte, na Educação Infantil. Contudo, como enfatizado no início deste tópico, importa esclarecer e compreender que relações de poder são estabelecidas e como se constituem nas práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, Barbosa (2006, p. 25)) enfatiza que,

[...] a educação infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares.

Nas relações educativas citadas por Barbosa (2006), que permeiam as práticas pedagógicas do professor de Educação Infantil, são constituídas relações de poder que podem, por vezes, encaminhar para a autonomia e emancipação da criança ou para a sua regulação. Importa explicar que ações pedagógicas reguladoras são aquelas que “defendem uma educação com ênfase na disciplina, na ordem, na contenção dos impulsos infantis como a forma privilegiada de intervenção educacional” (BARBOSA, 2006, p. 26), o que configura uma concepção hegemônica de educação.

No que se refere a essas relações educativas elencadas por Barbosa (2006), Reichert (2015) considera que o afeto e o cuidado se configuram nas práticas pedagógicas como “tecnologias de poder”. Reichert (2015) pontua que, de acordo com a perspectiva foucaultiana, o afeto é uma tecnologia de poder, porque sintetiza “um conjunto de procedimentos por meio dos quais as relações de poder se articulam para produzir regimes de verdades específicos” (REICHERT, 2015, p. 94), ou seja, de modo geral, na contemporaneidade, as relações de afeto entre professor e criança na Educação Infantil são estabelecidas com o objetivo de obter o que se deseja que a criança faça.

Por outro lado, a afetividade indica cooperatividade, negociação, o que será válido desde que seja estabelecida para um objetivo comum: a formação da criança. Seguindo esta linha, a tarefa educativa deve englobar, além do desenvolvimento cognitivo e intelectual, a afetividade da criança, pois o professor vai legitimando sua autoridade, em um processo contínuo, em uma relação de respeito mútuo, viabilizando a construção de um ambiente propício para a aprendizagem da criança.

Na perspectiva sócio histórico cultural de desenvolvimento e aprendizagem, compreende-se que a afetividade possibilita a constituição do respeito mútuo e interfere na aquisição do conhecimento, tornando-se fator relevante na constituição da autoridade do professor. Essa perspectiva teórica, em síntese, preconiza que o funcionamento psicológico do sujeito e o seu desenvolvimento se dá por meio da interação com o meio social, num processo histórico, mediado por sistemas simbólicos e por outros seres humanos. Nessa perspectiva, os aspectos cognitivos e afetivos são distintos, mas não se separam no processo de desenvolvimento da criança. Borba e Spazziani (2007, p. 3), ao enfatizarem a concepção walloniana sobre a afetividade no processo constitutivo do ser humano, esclarecem que

A afetividade está vinculada às sensibilidades internas e orientada para o mundo social, para a construção da pessoa; a inteligência, por outro lado, está vinculada às sensibilidades externas e orientada para o mundo físico, para a construção do objeto. Desta forma, a afetividade assume papel fundamental no desenvolvimento humano,

determinando os interesses e necessidades individuais da pessoa; é um domínio funcional, anterior à inteligência.

Destarte, na perspectiva walloniana, as ações pedagógicas e o vínculo estabelecido na relação professor-aluno influenciam na aprendizagem e desenvolvimento do educando. Klein (2005) entende que o vínculo é a “alma da relação pedagógica” e afirma que este vínculo, além de contribuir para que o professor assuma um papel de reciprocidade na relação pedagógica, “determina o nível de confiança que irá existir entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem” (KLEIN, 2005, p.68).

Contudo, segundo alguns pesquisadores, a exemplo de Carvalho (2014), a questão da afetividade nas relações educativas, sobretudo na Educação Infantil, requer problematização, pois de forma geral é naturalizada e funciona como imperativo docente à medida que é considerada como único requisito para uma boa prática docente com crianças pequenas. Carvalho (2014, p. 233) destaca que a imperatividade do afeto na prática docente decorre

[...] da legitimação científica dos estudos advindos das pedagogias psicológicas; da comprovação, pelos especialistas em educação, da suposta falta de afeto das famílias em relação às crianças; dos estereótipos emocionais que constituem a definição e a normatização do perfil esperado de uma boa professora de Educação Infantil; e do crescente processo de afetivização da cena contemporânea, por meio da circulação, cada vez maior, de reality shows, livros de autoajuda, programas de entrevistas, entre outras pedagogias culturais que operam na subjetivação docente.

Conforme Carvalho (2014), na contemporaneidade a naturalização do afeto faz parte dos estereótipos emocionais estabelecidos para o ser boa professora, ou seja, uma exímia profissional da Educação Infantil seria a mulher dócil, meiga, afetiva, aquela que ama as crianças. Nesse sentido, esclarece o autor, o afeto perde seu sentido histórico e cultural consubstanciado na teoria do desenvolvimento humano. Em sua pesquisa sobre o imperativo do afeto na Educação Infantil, Carvalho (2014) destaca que não se opõe ao afeto nas relações educativas, mas alerta para uma reflexão dos discursos históricos e culturais que “[...] posiciona as acadêmicas dentro de um regime de verdade em que ser afetiva é condição para o alcance do reconhecimento e da realização profissional” (CARVALHO, 2014, p. 235).

Uma outra tecnologia de poder apontada por Reichert (2015) nos resultados da sua pesquisa é o cuidar. Conforme a pesquisadora, assim como o afeto, o cuidado também “[...] aparece como um dos atributos essenciais para o exercício docente e, principalmente, para a constituição de uma forma de autoridade na Educação Infantil” (REICHERT, 2015, p. 107).

O cuidado configura-se como um dos eixos estabelecidos pelos documentos orientadores nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. A ideia é fundamentada na concepção de formação integral da criança, o que significa que as duas dimensões, cuidar e educar, devem ser trabalhadas de forma indissociável nesta primeira etapa da Educação básica. De fato, o conceito de cuidar na Educação Infantil termina por se sustentar no padrão assistencialista de atendimento à infância que perdurou durante várias décadas no país. Reichert (2015) destaca que, neste período, em razão da inserção das mulheres no mercado de trabalho a creche funcionava como “uma espécie de substituição do lar” e a “ideia de cuidado surge atrelada ao modelo de cuidado materno, entendido como necessário na ausência da figura da mãe” (REICHERT, 2015, p.107).

A relação do cuidado com a constituição da autoridade pedagógica na Educação Infantil é explicada por Reichert (2015) a partir do entendimento de que cuidar é “conduzir as crianças por caminhos que elas desconhecem”. A autora apoia-se na concepção foucaultiana de que o ato de “conduzir condutas” implica uma relação de poder “já que o exercício do poder consiste em conduzir condutas”, ou seja, as práticas de cuidado no âmbito da Educação Infantil estão imbricadas no ato de educar. Dessa forma, a tarefa do cuidar diz respeito a uma relação de poder exercida pelo professor no sentido de que ele é responsável por conduzir a criança às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Reichert (2015) assinala que, numa perspectiva foucaultiana, o “conduzir condutas” imbricado no cuidar “[...] designa a maneira de dirigir a conduta do indivíduo [...]; destina-se a agir sobre as possibilidades de ação dos indivíduos para transformá-los em sujeitos de uma cultura” (REICHERT, 2015, p. 116).

Com efeito, a autoridade do professor é legitimada pela sociedade e constituída mediante sua competência profissional, conhecimento teórico e prático, contudo, no âmbito da Educação Infantil a autoridade do professor, conforme Morgado (2012, apud, DAMASCENO, 2015, p. 82) é proveniente da dependência e submissão que a criança apresenta em relação ao professor. A autora assinala que ocorre uma transferência para o professor, dos afetos vividos pela criança no seio da família pelos seus progenitores. A criança passa então a demandar do professor afeto, cuidado e conhecimento, sendo que, a partir dessa demanda ela o reconhecerá como autoridade.

Destarte, os conceitos de afeto e cuidado, configurados como relação de poder nas práticas pedagógicas da Educação Infantil demandam problematização no sentido de que são naturalizados nos discursos vigentes, contudo, se imbricados nas relações educativas de

maneira equilibrada e não tomados como imperativos, passam a contribuir para a constituição de uma autoridade democrática e emancipatória.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se entender a autoridade pedagógica, bem como algumas concepções e práticas de relações de poder no espaço educativo da primeira fase da Educação Básica, bem como compreender a complexidade da tarefa do professor de Educação Infantil para exercer autoridade de forma que valorize as particularidades de cada criança, a sua autonomia e a possibilite tornar-se sujeito emancipado. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratória em que utilizamos documentos, livros, artigos e teses que esboçam especificidades da realidade vivenciada em espaços educativos da creche e pré-escola na contemporaneidade.

Ao realizar a reflexão sobre a autoridade do trabalho docente na Educação infantil a partir de uma práxis pedagógica que possibilite a autonomia e emancipação da criança na pré-escola, debateu-se, em primeiro lugar, sobre a perspectiva durkheimiana de autoridade professoral fundamentada por uma educação conservadora para a preservação das regras morais de uma sociedade organizada.

A partir da análise da perspectiva de educação conservadora e moralista de Durkheim, foi possível compreender, como sinaliza Lucena (2010), que, embora alguns educadores não consentem que pressupostos desta perspectiva ainda influenciam práticas pedagógicas na atualidade, é importante retomar em análise o pensamento educacional durkheimiano relacionando-o com práticas docentes vigentes e, a partir disso, encontrar possibilidades de ressignificação dessas práticas.

Não é difícil perceber nos espaços formativos da creche e pré-escola, que ritos, regras morais e disciplinares, a exemplo de Durkheim, estão imbricados nas rotinas educativas e, especificamente, nos discursos dos professores como forma de preservar autoridade pedagógica. Tal assertiva é válida e corroborando a isso acrescenta-se ao fato de que o contexto educacional hodierno se inscreve num modelo educativo que visa cumprir anseios neoliberais de preparar indivíduos, desde a mais tenra idade, para o desenvolvimento de habilidades específicas, ou seja, preparar para o mercado de trabalho, coadunando com o pensamento de Durkheim quando diz que “nem todos os homens são feitos para refletir, será preciso que sempre haja homens de sensibilidade e homens de ação” (LUCENA, 2010, p. 302).

Os pressupostos conservadores, moralistas e segregadores estão, pois, ainda imbricados nas relações educativas da primeira etapa da Educação Básica, visto que se baseiam em um sistema educacional orientado, primordialmente, pela Base Nacional Comum

Curricular, um documento que vela por habilidades e competências e, implicitamente, distancia-se das práticas pedagógicas para uma formação emancipatória.

Ao defender uma educação que conserve a memória e tradição construídas historicamente pela sociedade com uma perspectiva de emancipação do sujeito, Hannah Arendt sinaliza para uma autoridade pedagógica que se inscreva na solidez do conhecimento teórico e que, dessa forma, confronte o esvaziamento da razão ocorrido pela busca de uma liberdade educacional na modernidade. A análise da perspectiva educacional arendtiana realizada nesta pesquisa contribuiu para a identificação de pelo menos uma das razões em que professores de Educação Infantil reclamam e enfrentam no fazer pedagógico que é o “não saber o que fazer” com as crianças quando estas não os reconhecem como autoridade.

Como sinaliza Oliveira (2019, p.468), alguns educadores, neste contexto, acabam por agir arbitrariamente, com ações que remetem autoritarismo, repressão e inibição da criatividade e autonomia da criança. Nesse sentido, apoiando-se em Oliveira (2019), ao relacionar os pressupostos arendtianos de perda de autoridade, tradição e razão com o contexto educacional contemporâneo, é possível identificar como uma das razões da perda de autoridade no fazer pedagógico, sobretudo na Educação Infantil, a formação aligeirada, utilitarista e mercadológica a que os profissionais são submetidos e que, conseqüentemente, contribuem para um fazer pedagógico limitado, acrítico e distante de uma autoridade emancipatória e democrática.

A partir da discussão realizada nesta pesquisa sobre a perspectiva educacional libertária, autônoma e emancipatória defendida por Paulo Freire, foi possível entender que, ao pretender contribuir para uma formação autônoma da criança, a relação intrínseca, estabelecida por ele, entre autoridade, autonomia e liberdade, de fato, deve ser evidenciada nas relações educativas. Ao defender o pensamento do educador, entende-se que, para a concretização de uma educação dialógica e constituição de uma autoridade pedagógica democrática, será preciso que a autonomia, a que tanto se preza nos espaços da Educação Infantil, seja fundamentada “na vivência da tensão equilibrada entre a autoridade e a liberdade” (SALVI, 2018, p. 111). As práticas educativas, nessa perspectiva, devem conduzir para um certo equilíbrio entre a liberdade e a licenciosidade, em um processo que conduza o educando a uma formação autônoma responsável. Nesse sentido, vale ressaltar em nestas considerações, o que sinaliza o autor para a constituição de uma autoridade docente democrática e emancipatória:

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência

ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites a autoridade se extravía e vira autoritarismo. (FREIRE, P., 1993, apud, SALVI, 2018, p.122)

Com o objetivo de refletir sobre algumas relações de poder imbricadas nas práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil e suas influências no desenvolvimento social, afetivo, emocional, cognitivo e cultural da criança, a pesquisa foi delimitada para a análise e compreensão de duas relações de poder que se destacam no espaço da Educação Infantil e, por conseguinte, se destacam na constituição da autoridade do professor nesta primeira etapa da educação Básica: o afeto e o cuidado. Com apoio na pesquisa etnográfica de Reichert (2015), foi possível compreender que as relações de afeto e cuidado entre professor e criança na Educação Infantil, configuram-se construtos relevantes para a constituição da autoridade docente nesta fase.

O processo de constituição de autoridade pedagógica na Educação Infantil é longo, diversificado e contínuo, o que demanda práticas docentes que respeitem as especificidades cognitivas e emocionais da criança para que ela se sinta acolhida e respeitada no ambiente escolar e possa vivenciar um processo formativo autônomo e emancipador. Para a promoção de tais práticas, aliam-se o afeto e cuidado. A pesquisa possibilitou a compreensão de que o afeto propicia o estabelecimento do vínculo na relação professor-criança que contribui para aquisição do conhecimento, mas que também demanda reflexão e problematização, no sentido de que pode ser naturalizado como imperativo na profissionalização do docente. Foi possível compreender também que o cuidado, entendido como atributo essencial e não dissociado do educar, configura-se relação de poder que contribui para a constituição da autoridade pedagógica na Educação Infantil.

Por se tratar de tema amplo, complexo e diversificado nos discursos docentes e nas variadas instâncias da sociedade, concorda-se que a constituição da autoridade pedagógica na Educação Infantil integra várias implicações não contempladas neste trabalho, o que não ocorreu por diversas razões, dentre estas o reduzido tempo para a realização de uma pesquisa com uma temática intensa e imprescindível para a compreensão das relações educativas na contemporaneidade. Contudo, a pesquisa contribuiu para compreender que os conceitos de autoridade pedagógica com vistas a emancipação dos sujeitos precisam ser ressignificados nas práticas docentes hodiernas, para que não se perca, em meio às deliberações neoliberais,

mercadológicas e conservadoras, o fim maior a que se destina a educação: a formação integral do ser humano.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Denise Silva; SILVEIRA, Jennifer Martins; COTRIN, Nevione. **Políticas públicas para a educação infantil: novos tempos, outros olhares.** In: TARTUCI, Dulcéria; FLORES, Maria Marta Lopes (orgs.). Práticas educativas e políticas de educação básica. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2013. p. 145-165.
- ARELARO, L.R.G.; CABRAL, M.R.M. **Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora.** In: BOTO, C., ed. Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 267-292. História, Pensamento, Educação collection. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-13.pdf>. Acesso em 28 mar. 2022.
- ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Tradução: Mauro w.Barbosa. São Paulo. Perspectiva, 2016. Produção de ebook: S2 Books.
- BARBOSA, I. G.; MARTINS SILVEIRA, T. A. T.; SOARES, M. A. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia.** Retratos da Escola, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.979. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed. 2006.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 22/1998**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1998c.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 11 de mar. 2022.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Processos legislativos da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 11 de mar. 2022.
- BORBA, Valdinéia R.S.; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Afetividade no contexto da Educação Infantil.** GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07 Agência Financiadora: SEE-SP. 30ª Reunião Anual da Anped. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/afetividade-no-contexto-da-educacao-infantil>.
- DAMASCENO, Gizele Fonseca. **As demandas de autoridade para o professor de educação infantil.** 2015.109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6441>.
- DIDONET, Vital. **Construção histórica da integração de educação e cuidado na primeira infância.** In: NUNES, Maria Fernanda, R.; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica, Brasília: UNESCO, MEC, SEB, Fundação Orsa, 2011. Disponível em: <https://cursosextensao.usp.br>. Acesso em: 09 mar. 2022.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Tradução de Sthephania Matousek. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 2011.

FIGUEIRA, Evanilde Patrícia Lima **(In)disciplina na Educação Infantil e a organização do trabalho na escola : concepções e práticas** / Evanilde Patrícia Lima Figueira. -- Presidente Prudente, 2019 172 p. : il., tabs, fotos Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAGALHÃES, C. M. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola**. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81 - 142, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 23 mar. 2022.

HANNAH Arendt. **Biografias**. UOL, 2005. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/hannah-arendt.htm>. Acesso em: 27 de fev. 2022.

KLEIN, Maria Ana. **Relação pedagógica e autoridade docente - Um Estudo a partir das escolas franciscanas**. 2005. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2005.

LUCENA, C. **O pensamento educacional de Émile Durkheim**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 295–305, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i40.8639820. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639820>. Acesso em: 15 nov. 2021.

OLIVEIRA, M. R. F. de. **Autoridade pedagógica ou autoritarismo na educação para a infância? Reflexões em Hannah Arendt e a teoria crítica**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n.2, p. 456–469, 2019. DOI:10.21723/riaee.v14i2.11505. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11505>. Acesso em: 1 fev. 2022.

PITANO, S. de C. **Autoridade e liberdade no “mundo da escola”: reflexões a partir da filosofia de Paulo Freire**. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 5, n. 1, 2014. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v5i1.354. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6594>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941- . **Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico]** / 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013.

RODRIGUES, Bruno. **Metodologia do conhecimento científico com Pedro Demo**. You Tube, 2015. Disponível em: <https://youtu.be/7hLqaJLQ5Q4>. Acesso em 15/11/2021.

ROURE, Susie Amâncio Gonçalves. **Educação e Autoridade**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SAVI, Luciana Rita Bellincanta. **O sujeito autônomo em Freire: contribuições à Educação Infantil**. Dissertação mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Chapecó. 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2269>.

VIVALDI, Flávia. **Porque será que os alunos reconhecem alguns professores como autoridade e outros não?** Uma reflexão sobre a diferença entre autoridade e autoritarismo.

Disponível em:

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/982/autoridade-e-autoritarismo-nas-relacoes-educativas>.

Acesso em 25 de mar. 2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – TRABALHOS SELECIONADOS NA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

#### QUADRO DE ARTIGOS ENCONTRADOS

Título	Palavras-chaves	Autor	Local de publicação	Ano de publicação
Autoridade Pedagógica ou Autoritarismo na Educação para a infância? Reflexão em Hannah Arendt e a teoria crítica	Autoridade. Professores. Hannah Arendt. Teoria crítica. Educação infantil	Marta Regina Furlan de Oliveira	RIAAE Revista Ibero Americana de Estudos em Educação Araraquara	2019 DOI:10.21723/riaee.v14i2.11505
O Pensamento educacional de Emille Durkheim	Educação. Positivismo. Durkheim, Pedagogia Tradicional	Carlo lucena	Revista HISTEDBR On-line Universidade Estadual de Campinas-Sistema de bibliotecas-Periódicos	2010 DOI: <a href="https://doi.org/10.20396/rho.v10i40.8639820">https://doi.org/10.20396/rho.v10i40.8639820</a>
Autoridade e liberdade no “mundo da escola”: reflexões a partir da filosofia de Paulo Freire	Autonomia, autoridade, liberdade	Sandro de Castro Pitano	DOI: Revista Educação em perspectiva	2014 DOI: <a href="https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/5i1.354">https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/5i1.354</a>

## APÊNDICE 2

### QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Título	Autor	Local de publicação	Ano	Orientador	Tipo de trabalho	Palavras-chaves
Autoridade docente na Educação infantil: relações de poder e processos de (des)naturalização	Reichert, Estela Elisabete	Programa de pós-graduação em educação – Universidade do vale do Rio dos Sinos – Escola de Humanidades BDTD <a href="http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3834">http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3834</a>	2015	Dal'igna, Maria Cláudia	Dissertação	Autoridade docente, poder, educação infantil, afeto, cuidado
Educação e autoridade	ROURE, Susie Amâncio Gonçalves	Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás	2006	Marília Gouvêa de Miranda	Tese	Autoridade, autoritarismo, autonomia, educação
(In)disciplina na educação infantil e a organização do trabalho na escola: concepções e práticas	Figueira, Evanileide Patrícia Lima	Repositório Institucional da UNESP – Pós-graduação em educação BDTD <a href="http://hdl.handle.net/11449/183447">http://hdl.handle.net/11449/183447</a>	2019	Kanthack Elianeth Dias Hernandes Hernandes, Elianeth Dias Kanthack	Dissertação	<u>Educação</u> <u>Concepções sobre criança e infância</u> <u>Educação Infantil</u> <u>Organização do trabalho na escola</u> <u>Indisciplina</u>
O sujeito autônomo em Freire: contribuições Educação Infantil	SAVI, Luciana Rita Bellincanta.	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal da Fronteira Sul	2019	Alves, Maria Alves	Dissertação	Educação Educação Infantil